HAL
open science

Enseigner la dimension religieuse à l'école : entre prescriptions et adaptations : stratégies professionnelles des enseignants de cycle 3 pour traiter les objets scolaires à dimension religieuse

Regis Gaudemer

▶ **To cite this version:**

Regis Gaudemer. Enseigner la dimension religieuse à l'école : entre prescriptions et adaptations : stratégies professionnelles des enseignants de cycle 3 pour traiter les objets scolaires à dimension religieuse. Education. Normandie Université, 2020. Français. NNT : 2020NORMC010 . tel-03028105

HAL Id: tel-03028105

https://theses.hal.science/tel-03028105

Submitted on 27 Nov 2020

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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Enseigner la dimension religieuse à l'école : entre prescriptions et adaptations. Stratégies professionnelles des enseignants de cycle 3 pour traiter les objets scolaires à dimension religieuse

Présentée et soutenue par
Regis GAUDEMER

Thèse soutenue publiquement le 01/10/2020 devant le jury composé de		
M. PHILIPPE FORAY	Professeur des universités, Université Saint-Etienne Jean Monnet	Rapporteur du jury
Mme ISABELLE SAINT-MARTIN	DIR. D'ETUDES EPHE EC. NAT. DES CHARTES, École pratique des hautes études	Rapporteur du jury
Mme EDWIGE CHIROUTER	Maître de conférences HDR, Inspection générale de l'Education natio	Membre du jury
M. PIERRE KAHN	Professeur émérite, Université Caen Normandie	Président du jury
M. THIERRY PIOT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse
Mme ISABELLE HARLE	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Co-directeur de thèse

Thèse dirigée par THIERRY PIOT et ISABELLE HARLE, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

CIRNEF Normandie Université • EA 7454

Remerciements.

Je tiens à remercier Isabelle Harlé et Thierry Piot pour la confiance dont ils ont toujours fait preuve à mon égard et pour avoir accepté de diriger cette thèse. Je les remercie pour la qualité de leurs conseils, leur acuité et leur expérience dont j'ai largement profité pour oser me dépasser et repousser ce que je croyais être des limites infranchissables.

Je remercie Pierre Kahn, relecteur attentif, avisé et bienveillant tout au long de ma recherche.

Je remercie l'Isfec Normandie pour m'avoir donné la possibilité de m'engager dans cette aventure en la finançant pour partie.

Je remercie Stève Lepleux et René Nouailhat pour m'avoir, d'une part, initié à la problématique du fait religieux et, d'autre part, encouragé à me lancer dans ce travail de recherche.

Je remercie Matthieu Faucher qui, à son corps défendant, a donné un sens tout particulier à cette recherche scientifique.

Je remercie Vincent, Lionel, Jean-Marie, Thierry, Véronique, Jean-Pierre, Catherine, Sylvie, Paméla, mes collègues de l'Isfec Normandie pour leur écoute, leur patience, leurs conseils, leur bienveillance, leurs contributions par leurs débats éclairés, leur soutien, leur humour et leur joie de vivre.

Un grand merci à tous les professionnels de terrain de l'enseignement public et privé qui ont accepté d'ouvrir la porte de leur classe mais aussi la porte de leur « arrière-cuisine », là où les décisions professionnelles les plus secrètes se prennent. Sans leur confiance et leurs confidences si précieuses, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie Pauline, Sarah, Armelle, Joachim, David, Isabelle pour leur présence presque quotidienne, leur humour et leur humanité.

Je remercie Marie-Béatrice, Nadine, Marie-Claude, Nicole, Pascaline pour leur intérêt à ce travail.

Je remercie mes amis pour leur soutien.

Je remercie mes parents pour leur attention et leur prévenance.

Je remercie mes enfants Elsa, Samuel et Sarah qui ont supporté avec tendresse et gentillesse toutes les étapes de ce travail qui prend tant de place dans une famille.

Je remercie tout particulièrement ma femme, si patiente, présente, confiante, intelligente, aimante qui, dans cette si longue expérience, comme dans toutes les autres, est mon fil d'Ariane et mon Olympe.

Enfin je remercie ma grand-mère qui m'a ouvert les portes des églises et de leur précieux trésors culturels. Elle est la première pierre sur laquelle j'ai pu bâtir cet édifice.

TABLE DES MATIERES

Introduction 9

Première partie Presentation generale de l'enseignement du fait religieux en France : de la theorie À la pratique. 30

Chapitre 1 : Quelques éléments d'histoire sur la place des faits religieux à l'école. Entre séparation et réconciliation ? 31

A- Une progressive sécularisation de la société française. 31

B- Pourquoi une telle perte de repères des références religieuses ? 34

Chapitre 2 : Fait(s)religieux : Définition(s) et typologie. Qu'est-ce que le fait religieux ? 46

A- Les différentes appellations à travers le temps 46

B- Les définitions du fait religieux 51

Chapitre 3 : L'étude des faits religieux à l'école : orientations et prescriptions. 55

A- Les faits religieux : quels savoirs transmis ? 55

1. Les faits religieux dans les programmes de cycle 3. 55
2. Les niveaux de présence du religieux dans les objets d'étude. 56

B- Les objets de culture du programme du cycle 3 dont la présence du religieux peut être étudiée. 61

1. En histoire 61
2. L'E.M.C. (l'enseignement morale et civique) 63
3. En sciences 63
4. En mathématiques 64
5. En français. 65
6. En langue vivante étrangère et régionale. 66
7. Les disciplines artistiques. 67

C- Étudier des objets d'enseignement du programme à dimension religieuse sans faire l'étude des faits religieux. 70

D- Analyse de manuels scolaires sous l'angle des faits religieux. 71

E- Conclusions de l'analyse des manuels scolaires. 96

1. Les 12 manuels de mathématiques. 96
2. Les 7 manuels d'histoire géographie. 97
3. Les 12 manuels de français 98
4. Les 7 manuels de sciences. 99

F- Quel langage utilisent les manuels pour parler d'objets de culture ayant une dimension religieuse ? 100
1. En français. 100
2. En Maths..... 102
3. En Histoire/géographie. 103
4. En sciences et technologie. 106
G- Prescriptions pour enseigner les faits religieux 108
1. Proscriptions..... 108
2. Un enseignement disciplinaire, transdisciplinaire ou interdisciplinaire ? 114
3. Enseignement du fait religieux pour quoi faire ? Quels objectifs ? 119
Chapitre 4 : Faits religieux et laïcité : une injonction contradictoire ? 126
A- Ce que disent les textes de lois et constitutionnels à propos de la laïcité..... 128
B- Une laïcité antireligieuse..... 130
C- Laïcité gallicane 131
D- Les cinq dernières laïcités 134
E- Et enfin, les laïcités dites « ouverte, identitaire et concordataire » 135
Chapitre 5 : Etudes de cas illustratifs. 139
A- "Le Géant égoïste" : une présence structurante du religieux dans une œuvre littéraire étudiée en primaire. Visions laïques et empêchement pédagogique. 139
B- Deuxième étude de cas : présence structurante du religieux dans les œuvres picturales étudiées en primaire. 142
C. La sainte ignorance ?..... 147
Conclusion 151
Seconde partie : Aspects et démarches méthodologiques pour réaliser le questionnaire et les entretiens semi-directifs. analyse. 154
Chapitre 1 : Le questionnaire. 156
A- Définition des objectifs 157
B- Constitution d'une banque de questions..... 157
C- La formulation des questions..... 157
D- Ordre des questions 158
E- Rédaction de l'introduction et des directives 160
F- Révision et validation du questionnaire..... 160
G- Avantages et limites du questionnaire..... 161
1. Les avantages de notre questionnaire 161
2. Les limites de notre questionnaire..... 161

Chapitre 2 : Les entretiens semi-directifs. 162
A- Le cadre général des entretiens 162
B- Les compétences mobilisées pour mener les entretiens 163
C- Profils des personnes interrogées 163
D- Relation lors de l'entretien : les avantages et les limites. 165
1. L'ancienneté et mon statut : obstacle et avantages. 165
2. Le milieu dans lequel je travaille et ce que cette place génère comme représentation et comment le dépasser 166
E- Le recueil des données. 167
Chapitre 3 : Analyse des données collectées 169
A- Analyse des entretiens exploratoires. 169
1. Le polythéisme et le monothéisme ne sont pas traités pareillement 170
2. Le traitement des textes des monothéismes en classe : peut-on mettre Noé et les trois petits cochons sur le même plan ? 171
3. Le souci d'universalisme : parler de tous sinon rien 172
4. Les tableaux religieux : ont-ils droit de cité en classe ? 173
5. Dénaturer les sujets d'étude : la dimension religieuse neutralisée. 174
6. Sentiment d'incompétence 175
7. Le besoin de formation 176
8. Un enseignement illégitime 177
9. Objet culturel ou objet cultuel ? 177
10. Quelle laïcité pour les enseignants interrogés ? 178
B- Résultats et analyses du questionnaire : première identification des stratégies quand les professeurs des écoles ont à enseigner des objets de culture à dimension religieuse. 182
1. Résultat et analyse du questionnaire 182
2. En isolant quelques variables. 210
Chapitre 4 : Analyse des vingt-quatre entretiens et synthèse de chacune des étapes de la recherche. 217
A- Description de chacune des catégories de la typologie qui décrivent les stratégies professionnelles des enseignants qui prennent des décisions face à des objets d'enseignement qui présentent une dimension religieuse 218
1. La déreligionalisation (éviction par aseptisation) 218
2. L'externalisation (éviction par refoulement) 220
3. La privatisation (stratégie d'expatriation) 222
4. L'auto-censure (stratégie de censure par exclusion) 224
5. Le dosage homéopathique (stratégie d'édulcoration ou de retenue) 226
6. L'informalisation (Stratégie de dissimulation par invisibilité) 228

7. La dilution. (Stratégie de dissimulation par submersion) 229
8. L'universalisme impératif (stratégie de dissimulation par multiplication) 230
9. La sous-traitance pédagogique ou l'élève-maître. (Stratégie de dissimulation par permutation des rôles)..... 233
B- L'enseignement contraint 234
C- Synthèse d'une typologie des stratégies déclarées pour traiter les faits religieux des objets d'enseignement..... 236
Conclusion 244
BIBLIOGRAPHIE..... 247
Annexe 1. Documents présentés lors des entretiens. 254
Annexe 2..... 255
Annexe 3..... 256
Annexe 4..... 257
Annexe 5..... 258
Annexe 6..... 259
Annexe 7..... 260
Annexe 8 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS..... 261
Annexe 9 LES DISCOURS SELON LES CATEGORIES DE LA TYPOLOGIE 490
Annexe 10 QUESTIONNAIRE MIS EN LIGNE. 540

« Quand le passé n'éclaire plus l'avenir,
les esprits errent dans les ténèbres ».
(TOCQUEVILLE, 1840)[1]

INTRODUCTION

Réaliser une thèse sur un sujet tel que l'enseignement des faits religieux n'est pas sans poser des questions légitimes quant à son auteur. Qui est-il ? Où professe-t-il ? Que défend-il ? D'où parle-t-il ? Le sujet traité ici est hautement sensible et le propos peut à certains égards être partiellement brouillé ou inaudible à cause d'une trajectoire de vie personnelle cachée ou prétendument volontairement occultée. Mon parcours comme beaucoup d'autres n'a rien de linéaire, pouvant paraître quelquefois paradoxal. S'il est ce qui m'a incité à travailler sur un tel sujet, il n'est en aucun cas un frein ou un obstacle à ma détermination de réaliser une recherche scientifique objective affranchie, autant que faire se peut, de toute pression idéologique ou religieuse, bien au contraire. Les préconisations formulées après cette recherche relèvent quant à elles du politique et ne concernent plus la recherche à proprement parler.

J'ai grandi avec des parents athées. Seule dans ma famille continuait à pratiquer ma grand-mère. C'est elle qui m'a ouvert à la culture religieuse chrétienne.

J'ai été scolarisé dans des établissements publics et catholiques : école maternelle publique, primaire publique puis, à partir du CE1, école catholique, collège catholique puis lycée public. Adolescent, j'ai intégré le mouvement eucharistique des jeunes (MEJ) que j'ai quitté à dix-huit ans. Ce parcours m'a permis de me forger progressivement une modeste culture religieuse qui suffisait pourtant largement pour accéder à certaines œuvres artistiques, à des références ou des symboles qui restaient, à ma grande surprise, abscons pour beaucoup. Je me suis aussi découvert une inclination à me tenir informé sur les recherches scientifiques dans les domaines des sciences des religions sans pour autant être pratiquant.

J'enseigne depuis 1997 dans des établissements catholiques du Calvados. D'abord six ans à l'école Saint-Michel d'Hérouville-Saint-Clair, dans un établissement multiculturel et multiconfessionnel où les questions de la transmission d'objets culturels à dimension

[1] TOCQUEVILLE, Alexis. *De la démocratie en Amérique.* Tome 2, 3e partie, chapitre 15. Paris : Garnier Flammarion, 1981, p.276.

religieuse étaient saillantes. Puis j'ai enseigné dans une autre école d'Hérouville-Saint-Clair, Charles-Péguy, qui s'inspire des écoles dites « nouvelles » pour construire son projet.

En 2006, on me propose de travailler pour la formation des maîtres à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique en Normandie (Isfec Normandie). Je m'intéresse très vite aux propositions du rapport de Régis Debray sur l'enseignement du fait religieux. Je me questionnais depuis longtemps professionnellement sur la manière d'enseigner la dimension religieuse du programme sans ni basculer dans le prosélytisme ni heurter les parents d'élèves ni choquer les enfants d'autres confessions tout en montrant l'intérêt de connaître ces éléments de culture... À cette époque, les réponses émanaient le plus souvent de personnes promouvant la pastorale ou le catéchisme dans les établissements catholiques, ce qui ne répondait pas directement à mes questions, ou de rapports préconisant de grandes lignes directrices hors-sol et sans pratiques avérées.

J'intègre en 2010 un groupe de recherche à Paris pour approfondir la question : l'observatoire des manuels scolaires sous l'angle du fait religieux, initié par René Nouailhat, historien des religions et docteur ès lettres. Ce groupe de réflexion me commande quelques recherches sur les pratiques dans les écoles primaires concernant l'enseignement du fait religieux. Les résultats partiels de mes recherches sur de tout petits échantillons dans l'enseignement privé nous déroutaient souvent. C'est alors que j'ose innover dans ma classe et tente des séquences pour introduire des textes et des œuvres religieuses chrétiennes, juives ou musulmanes. Je tâtonne et fais part de mes résultats. Je sais que je surprends, je déconcerte, je choque quelquefois mes collègues lors des formations que j'ai pu mener sur ce sujet. Ils trouvent mon travail courageux, inconscient, marginal ou éclairant. Mais quoi qu'il en soit, je suis surpris de surprendre à ce point. Je me demandais quels obstacles j'avais franchis pour oser un tel enseignement dans ma classe que d'autres redoutaient. Je doutais aussi beaucoup. Étais-je en train de franchir des limites que je ne voyais pas ?

Cette même année je termine mon année de Master 2 en Sciences de l'Éducation à l'université de Caen.

C'est alors que j'ai pris la décision d'approfondir en 2015 ma recherche dans ce domaine en entamant une thèse à l'université de Caen.

2015… une année particulière pour débuter une thèse sur le thème de l'enseignement laïque des faits religieux. Les attentats à Paris ont en effet initié presque immédiatement de nouvelles décisions politiques dans le monde de l'éducation sur ces sujets brûlants, sous tension.

À la suite de cette grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République en 2015, onze mesures ont été prises par Najat Vallaud Belkacem la ministre de l'Éducation nationale. Dans le détail de la première mesure, « renforcer la transmission des valeurs de la République », est réaffirmée la place de l'enseignement des faits religieux à l'école : « des formations sur site à l'enseignement laïque du fait religieux ainsi qu'aux usages des technologies numériques et des réseaux sociaux seront proposées, à l'initiative des référents « laïcité » et « mémoire et citoyenneté » et des « référents éducation aux médias », nouvellement créés, de chaque académie, aux personnels de direction, aux corps d'inspection et aux enseignants. »[2]. Ou encore : « 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 et de l'ENFA[3]. Un séminaire de toutes les ESPE avant l'été permettra de s'assurer de l'homogénéité des formations dispensées ».

Jusqu'à cette mesure et ces initiatives ministérielles, les enjeux de l'enseignement des faits religieux restaient peu connus du monde enseignant qui n'était pas du tout formé sur le sujet, et peu développés dans les textes officiels. Depuis les attentats de 2015, l'enseignement laïque des faits religieux est devenu une priorité de l'Éducation nationale. Son enseignement est présenté comme une des solutions à une meilleure compréhension de l'autre et un rempart aux extrémismes puisqu'il est spécifié dans cette même mesure que les ESPE devront faire « 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 ». Mais aussi que les enseignants devront lutter contre le racisme et l'antisémitisme et prévenir et lutter contre les phénomènes de radicalisation. Enseigner les faits religieux dans le contexte post-attentat avait donc pour objectif que les élèves connaissent mieux ce qui les différencie sans se diviser pour mieux vivre ensemble dans la communauté nationale. Mais est-ce le seul objectif retenu dans l'histoire de la constitution de cet enseignement ?

Si les autorités politiques peuvent dès à présent mobiliser les enseignants sur ce sujet, c'est que l'enseignement des faits religieux à l'école est une question de recherche depuis longtemps débattue, qui a connu une grande effervescence intellectuelle depuis la rédaction du rapport de Régis Debray en 2002. Et si la question devient si pressante c'est aussi parce que, malgré les alertes, les débats, les recherches, les textes officiels sur le sujet depuis de

---

2. http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html (consulté le 12/06/17)
3. Ecole Nationale de Formation Agronomique.

nombreuses années, peu de changements dans les pratiques enseignantes et sur le terrain de l'éducation ont été constatés dans ce domaine. Les nombreuses contributions universitaires sur le sujet, la création de l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) de l'École Pratique de Hautes Études (EPHE) et du Groupe Sociétés, Religions, Laïcités, n'ont contribué ni à changer les pratiques ni à résoudre les difficultés de compréhension de cet enseignement. La précaution toujours nécessaire d'accoler l'adjectif qualificatif *laïque* à « enseignement des faits religieux » trahit bien les blocages. L'IESR, sur son site en ligne, propose une vidéo de quelques minutes où l'on entend Isabelle Saint-Martin, insister sur le fait que l'enseignement des faits religieux à l'école n'est pas une dérogation au principe de laïcité[4]. Elle pointe un malentendu possible sur la manière dont peut être reçue l'injonction d'initier les élèves au religieux sous toutes ces formes, maintenant actée dans les textes officiels. Mais de quelles natures sont les autres obstacles ? La façon qu'ont les enseignants du public ou du privé confondus, de concevoir la laïcité institutionnelle est sans doute un premier frein. Représentations alimentées par des faits divers qui ont un fort retentissement dans la communauté enseignante. Comme ce professeur des écoles de l'Indre, Matthieu Faucher, suspendu pour avoir lu la Bible en classe ou cet autre qui refuse de prononcer « avant Jésus-Christ » à des élèves ou encore ces enseignants de primaire qui ont fait évacuer une salle de cinéma parce que le dessin animé projeté évoquait la Nativité...[5]. En quoi est-ce si problématique de prendre en compte la dimension religieuse des objets de culture du programme ? Quelles sont les difficultés ? Nous avons vu que l'un des objectifs du fait religieux à l'école est de « renforcer la transmission des valeurs de la République ». Il s'agit clairement d'une mesure d'aide à la socialisation. Mais est-ce le seul objectif de cet enseignement ? Est-ce l'objectif premier ?

Et puis, y a-t-il réellement consensus sur le terrain quant à la légitimité d'une transmission des faits religieux en classe ? Comment les professeurs traduisent cet apprentissage ? Usent-ils de stratégies d'enseignement spécifiques pour transmettre ces connaissances si particulières ?

Cette thèse se propose donc de mettre à jour, analyser et comprendre les différentes stratégies que les enseignants de cycle 3 emploient quand ils travaillent des objets scolaires qui présentent une dimension religieuse dans la classe.

---

4. https://iesr.hypotheses.org/1194 (consulté le 01/01/16)
5. RECKART, Timothy. *L'Étoile de Noël (SAJE PROD, 2017)*

Pourquoi investiguer uniquement le terrain des enseignants du cycle 3 ?

Les programmes de cycle 1 offrent trop peu d'opportunités pour travailler la dimension religieuse d'objets scolaires avec les élèves. Par ailleurs, les enfants de ce cycle sont considérés comme trop jeunes pour être initiés à cet axe culturel. Il n'aurait donc pas été judicieux d'enquêter sur ce terrain-là.

Les programmes de cycle 2 sont sous la tutelle du socle commun de compétence de connaissance et de culture qui préconise explicitement, comme nous le détaillerons plus tard, de transmettre des connaissances sur des faits religieux. Nous aurions pu donc prendre en compte dans notre recherche les pratiques des enseignants de ce cycle. Au moment de la rédaction de ce travail, le cycle 2 comprenait seulement les classes de CP et de CE1. Des classes où, là encore, tout comme le cycle 1, trop peu d'objets de culture à dimension religieuse sont travaillés avec les élèves (l'introduction à l'Histoire reste descriptive, l'étude de l'art se concentre sur les œuvres du XXème siècle, en général peu marquées par les symboles religieux, les œuvres littéraires font peu mention de phénomènes religieux, parce que davantage axées sur les contes ou autre littérature de jeunesse que sur les œuvres mythologiques ou bibliques…)

C'est pourquoi notre champ d'investigation se focalise uniquement sur les enseignants de cycle 3, cycle qui comprenait, avant 2016, les élèves de CE2, CM1, CM2 et après 2016 les élèves de CM1, CM2 et sixième. Ces réorientations ayant eu lieu pendant la rédaction de ce travail, nous ne prendrons pas en compte les enseignants des collèges. Nous présupposons de plus que leurs stratégies sont fortement influencées par le milieu dans lequel ils travaillent, l'âge des élèves ou la spécificité de leur profil, plus experts que les enseignants du primaire. Une autre recherche serait nécessaire.

En cycle 3, les programmes sont parfaits pour commencer à présenter des objets scolaires à dimension religieuse comme en Histoire où l'examen des religions est nécessaire à la compréhension d'évènements majeurs, en littérature où l'on introduit plus facilement la découverte des mythes ou des textes fondateurs, en histoire des arts où d'étude des architectures et des peintures, des chants religieux de tous les siècles est conseillée.

Pourquoi rendre compte des stratégies enseignantes ?

Nous avons choisi de tenter de mettre à jour les stratégies que les enseignants adoptent pour enseigner les faits religieux. Nous partons du présupposé que tous les actes, tous les choix effectués par les professionnels dans le domaine d'un enseignement d'objets scolaires ayant une dimension religieuse sont réfléchis ou calculés. C'est pourquoi nous faisons le pari qu'il est possible d'identifier un panel de stratégies que nous chercherons à catégoriser. L'ensemble de notre recherche et les entretiens semi-directifs en particulier que nous effectuerons auront pour but de mettre en évidence ces stratégies sous-jacentes aux actions sélectionnées quand il faut travailler un objet scolaire à dimension religieuse.

Qu'entendons-nous par objet scolaire (ou d'enseignement) à dimension religieuse ?

Il nous a été difficile de circonscrire cette notion pour qu'elle recouvre au mieux le champ de tous les possibles susceptibles d'être questionnés et analysés dans les pratiques enseignantes.

Nous entendons par *objet scolaire ou d'enseignement ayant une dimension religieuse* toutes les œuvres de l'esprit produites par les cultures, indiscutablement présentes dans les programmes transmis dans les écoles et qui portent en elles une ou des références religieuses dont la présence est plus ou moins constitutive. Nous pourrons d'une part distinguer avec Urbanski les objets d'enseignement ayant une dimension religieuse effective et les objets d'enseignement à dimension religieuse non religieuse[6]. Les symboles du drapeau européen ou les prénoms comme Pierre, Samuel ou Mohamed font partie de cette dernière catégorie. Et, d'autre part, nous pourrons distinguer ces œuvres en fonction du degré de présence du religieux que nous développerons plus tard dans ce travail.

Nous circonscrivons ce travail à ces objets là parce qu'ils sont inclus dans les programmes officiels, et qu'il est préconisé de travailler les faits religieux à partir d'eux puisque cet enseignement ne s'est pas constitué en discipline. « Il faut partir de ce qui est requis par chaque discipline, dans le champ de ses objectifs et de son programme […] C'est bien en tant que spécialistes d'une discipline qu'ils sont en mesure d'aborder sereinement les thèmes religieux qu'ils rencontrent par et dans leur matière, qu'il s'agisse de données symboliques, de récits mythologiques ou d'expériences religieuses telles que les religions

[6] URBANSKI, Sébastien. *L'enseignement du fait religieux.* Paris : Ecole, république, laïcité, Puf, 2016, p.88.

en parlent… »[7]. Examiner le terrain sera donc plus aisé en questionnant le traitement de ces objets communs à tous, indiscutablement officiels et légitimement présents tant dans les écoles publiques que les écoles sous contrat d'association puisque le programme s'impose à tous. Lors de notre enquête nous répertorierons ces objets scolaires parmi plusieurs dizaines de manuels de cycle 3 en mathématiques, sciences, français, histoire, géographie, histoire de l'art et enseignement moral et civique. Ce travail nous permettra d'illustrer ces objets. Il nous permettra aussi de les comptabiliser, les classer, les analyser selon des modalités que nous notifierons.

Mais avant de continuer, nous devons nécessairement détailler quelques-uns des choix méthodologiques de ce travail pour comprendre ses enjeux, ses limites, ses biais qui paradoxalement sont aussi ses forces. Pour cela, nous nous appuierons sur les travaux de Devereux qui fournit des outils d'analyse sur la recherche ethnographique pertinents dans notre cadre. Je passerai alors du « nous » au « je » le temps de l'exposition de ces choix.

Le sujet traité dans cette thèse est particulièrement anxiogène et problématique autant pour le chercheur que pour les personnes qui ont dû répondre à mes différentes sollicitations. Et c'est sans doute l'une des raisons principales pour laquelle j'ai été accompagné et guidé par trois universitaires tout le long de cet écrit. Nous avons à faire à une question vive. Très vive.

Pour que ce travail de recherche puisse être compris dans sa totalité, et parce qu'aucun travail scientifique n'est véritablement suprapersonnel, il m'est nécessaire d'identifier et d'expliciter certaines des angoisses, au sens que leur donne Devereux, qui m'ont accompagné tout le long de sa rédaction et leurs conséquences sur les choix méthodologiques. Cette clarification permettra de mieux comprendre le cadre d'investigation.

L'une des particularités de cette étude est d'avoir travaillé sur un matériel inerte que sont les faits religieux, que j'ai cherché à traiter et travailler comme un matériel inerte mais qui, eux-mêmes, renvoient immédiatement à des objets qui cherchent précisément à donner du sens là où il parait ne pas y en avoir à cause de ce besoin qu'ont les humains de nier le « manque de réactivité de la matière ». Ils veulent maitriser leur panique en interprétant « de façon

[7] NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité,* seconde édition. Paris : Nathan, 2004, p.17.

animistes les évènements physiques et à leur attribuer des « significations » qu'ils n'ont pas, afin de pouvoir des éprouver comme des réponses.[8] »

Ce travail de « neutralité affective temporaire »[9] vis-à-vis des objets étudiés est une première épreuve source d'angoisses parce qu'il puise dans des symboles qui constituent en partie notre culture et auxquels je donne aussi des significations, des « pouvoirs » performatifs, que je crois pouvoir agir sur la compréhension que nous pouvons avoir du monde et notre système de pensée. L'objectivité ne peut donc être que provisoire et rien n'assure que l'attente ou la perception d'un signifié ne surgisse contre mon gré à certains moments. Il ne s'agit pas de réactions dues au fait de croire ou ne pas croire aux phénomènes de l'invisible mais d'être traversé par une culture dont ces objets si particuliers font aussi parti, et ce, pour n'importe qui. L'autre source d'angoisse est la désacralisation de ces objets ou de ces symboles religieux qui traversent certains objets de culture. Vais-je froisser ? Heurter ? Indigner ? Vais-je me mettre à dos les membres de ma communauté de travail ?

« Les angoisses » naissent quand ces objets à dimension religieuse sont manipulés aussi bien dans les établissements catholiques d'enseignement que dans l'école publique mais souvent pour des raisons diamétralement opposées.

En effet, nous pouvons comprendre que proposer des objets ou des références religieuses dans leur état brut, dépouillés, au moins de prime abord, de leur « pouvoir agissant » ou de leur sacralité à des enseignants d'établissements privés, ait généré de ma part des attitudes préventives et rassurantes pour ne pas heurter et, de la part des personnes interrogées, des attitudes d'étonnement, de malaise ou de rejet à cause de leurs croyances.

Par ailleurs, et par effet de « transfert » comme l'entend Devereux, les personnes interrogées pouvaient chercher à se conformer au cadre que je leur proposais, lui-même sensiblement modifié par la perception que j'ai de la manière dont les enseignants pouvaient le recevoir (contre- transfert)[10].

---

8. DEVEREUX, Georges. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Champs essais. Paris : Flammarion, 2012. p. 63.
9. *Ibid*, p. 151.
10. Le contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et la réaction de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients.

Il en est de même avec les enseignants du public. Lorsque que je présentais mes supports, posais mes questions ou cherchais à approfondir leurs réponses, je le faisais en insistant sur la neutralité des supports, en évitant si possible les heurts émotionnels en posant mes questions et en cherchant à approfondir les réponses en neutralisant moi-même autant que possible les objets à dimension religieuse sur lesquels nous échangions. Il y avait donc une double perturbation qu'il faut prendre en compte dans les matériaux récoltés : d'une part les réponses que les personnes interrogées ont données en interprétant ce que je donnais à voir et à entendre mais aussi le cadre que je pouvais sans doute légèrement modifier selon le milieu d'investigation (public/privé) sur lesquels je projetais mes propres fantasmes conjugués aux interprétations que je construisais aux réactions des interviewés.

Un autre domaine où ont pu agir et se développer mes angoisses est la double appartenance que j'ai : enseignant/formateur dans le privé et chercheur dans le public. Le défi était alors de lutter contre la peur de décevoir l'un et l'autre au risque de n'être reconnu ni par l'un ni par l'autre, un peu comme ces personnes qui appartiennent à une double culture et ne se sentant appartenir à aucune. Cet aspect particulièrement anxiogène a nécessairement induit quelques-unes de mes actions de recherche. Cela s'est manifesté sans doute par des explorations plus nombreuses sur les choix professionnels des enseignants du privé pour ne pas paraitre être plus critique vis-à-vis de l'école public quand ils enseignaient des objets religieux mais dans le même temps une retenue quant à l'exploitation des données les concernant. Retenue qui peut aussi s'expliquer par la difficulté de s'extraire de son milieu ordinaire pour l'analyser avec objectivité. Quant à mon travail pour l'université public, je me suis contraint, au moins dans un premier temps, de garder systématiquement une attitude d'objectivité vis-à-vis des matériaux récoltés, du sujet traité et de la méthodologie choisie. Pourtant je n'avais totalement réussi ni l'un ni l'autre à mon corps défendant puisque mes directeurs de thèse m'ont régulièrement alerté à la fois sur le militantisme affleurant quelquefois et pouvant discréditer mon travail de recherche et mon manque d'audace pour exploiter les données que j'avais récoltées auprès des enseignants des établissements privés. Je me retrouvais bien comme les personnes aux origines biculturelles ressentant n'être en adéquation nulle part.

C'est pourquoi, j'ai dû identifier les principaux biais qui participent à la construction de ce travail de recherche et lui donnent sa valeur singulière et spécifique.

« Le narcissisme des petites différences » [11] auraient pu maintes fois me pousser à interpréter les propos et les pratiques non familières comme des critiques des miennes propres. Je n'ai pas dû lutter pour ne pas y réagir négativement. Sans doute parce qu'habitué à accompagner sur le terrain des centaines d'enseignants, j'ai acquis la conviction qu'un choix professionnel en soi n'est ni bon ni mauvais tant qu'il n'a pas été discuté et jugé par le praticien lui-même. Sans doute aussi parce que praticien moi-même, j'ai toujours conscience du parcours que j'ai dû effectuer. D'autre part, je ne devais pas non plus surréagir aux propos qui alimentaient mes croyances, trop heureux d'avoir matière à alimenter mes hypothèses de travail. J'ai pu me prémunir de cet écueil grâce paradoxalement à une autre angoisse : celle d'être démasqué et reconnu comme un potentiel usurpateur. Toutes les questions ont été choisi précautionneusement comme je l'ai fait pour les supports présentés. Malgré cela, une très faible minorité des personnes approchées a surréagi parce qu'elle trouvait que traiter de religion était outrageant dans l'enseignement public.

Pour autant, les stratégies identifiées et catégorisées le sont en des termes presqu'exclusivement négatifs. J'ai construit le concept de déreligionalisation par exemple. Mais pourquoi ne pas avoir dit : « approche pluridisciplinaire areligieuse ». Je parle de « sous-traitance pédagogique ». Mais j'aurais pu tout aussi bien dire : « prise en compte des expériences d'élève ». Quand je parle de stratégie d'auto-censure pourquoi ne pas dire : « stratégie de protection laïque » ? Le bricolage, comme Ricoeur l'entend, des enseignants ne pouvaient que résonner avec mes propres pratiques et je ne pouvais les considérer que comme des retranchements, des abandons, des éliminations pour des raisons que je vais développer plus tard. Mon engagement professionnel couplé à ma personnalité a largement interféré dans les choix des mots pour structurer les définitions des stratégies pouvant donner l'impression d'un engagement militant inconscient, non maitrisé et un jugement idéologique sur les activités des professionnelles là où je ne vois sûrement que ruses et intelligence au travail (la Métis), adaptations et argumentations légitimes. Ces prises de décisions sont sûrement induites par la culture à laquelle j'appartiens et mon histoire. Un autre que moi les nommerait peut-être différemment et c'est la comparaison de nos travaux qui donnera la véritable valeur et une objectivité supérieure à chacune de ces recherches.

De plus, pour augmenter mes chances de provoquer des réactions, des échanges, des confirmations évidentes ou des oppositions claires, j'aurais pu être amené à proposer des

[11.] *Ibid*, p. 78.

supports, des situations, des objets d'étude les moins consensuels parmi tous ceux que j'ai pu répertorier. Rarement cela a été le cas, et quand cela l'a été, je le savais et maitrisais la situation. Il n'est pas neutre à posteriori de proposer comme tableau une étude de crucifixion par exemple plutôt qu'une nativité ou une résurrection de Lazare. J'ai sans doute voulu dans ce cas précis toucher les affects des personnes interrogées pour obtenir de la matière plus aisément. Il en est de même quand je proposais des lectures de la Bible lors de moments spécifiques mais néanmoins parfaitement légitimes. Heureusement, je me suis interrogé pour chacun des supports présentés et me suis aussi moi-même autocensuré dans le choix de la plupart d'entre eux. Hormis la crucifixion de Montana que j'ai fini par intégrer dans le corpus pour tester les limites du sujet, je n'ai choisi que des objets du programme qui a priori provoqueraient le moins de réactions désagréables. L'étude d'un pèlerinage à Saint Jacques de Compostelle en histoire, une sculpture présente dans une cathédrale ou l'étude de la Reine des Neiges me semblaient un peu plus inoffensifs que nombres d'autres objets plus tendancieux. La question de la lecture de la bible était à elle toute seule de toute façon suffisamment détonante pour ne pas en rajouter. Mais la difficulté était de choisir ces supports en me demandant comment les différents publics interrogés allaient réagir en fonction des représentations que j'en avais. J'aurais pu choisir des supports différents selon que j'investiguais dans le public ou le privé mais je redoutais alors une impossibilité de traiter et comparer les résultats. Je ne l'ai donc pas fait et ce d'aucune manière.

Si les effets de contre transfert ont nécessairement jalonné mon investigation et mes réflexions nous l'avons vu, les attitudes de transferts ont été nombreuses aussi. Et il ne peut pas en être autrement pour un sujet comme celui-ci qui peut être comparé aux sujets qui traitent de sexualité, de mort ou d'amour. Chacun de ces sujets touchent à l'intime et nos projections inconscientes sont nombreuses et quelquefois incontrôlables. Les matériaux obtenus ne peuvent donc pas être étudiés sans prendre en compte les relations complexes que nous avons tous à l'égard des religions.

Les transferts se sont donc ciblés sur l'objet d'étude mais aussi sur ma personne vue comme formateur et enseignant dans un milieu catholique.

C'est pourquoi, quelques enseignants du public interrogés m'ont tout de suite considéré comme le « loup qui entrait dans la bergerie » et eux comme « un berger qui devait m'abattre et protéger leur sanctuaire. » Les réactions pour chacun des axes de discussion proposés avaient alors pour unique but de disqualifier toutes mes tentatives. Ces réactions sont

provoquées par les relations problématiques et singulières qu'ils entretiennent avec tout produit religieux. Chacune des propositions, des questions était vue alors comme un entrisme à débusquer. Je gardais alors à l'esprit que j'étais « celui qui cherche ». Cette attitude essentielle me permettait de garder une réelle objectivité qui résultait de « ma maitrise créatrice de réactions irrationnelles, consciemment reconnu sans perte d'affect »[12]. J'aspirais pleinement et viscéralement, comme l'exhorte Spinoza, à ni rire ni pleurer, mais comprendre. D'autres professeurs, par souci de montrer une image tolérante et ouverte face à « l'autre camp » ont sans doute survalorisé certaines propositions d'actions ou donné le sentiment d'avoir recours à certaines stratégies plus que dans la réalité. Je pressentais ou anticipais ce biais et orientais mon questionnement en fonction pour être au plus près de ce qui se fait réellement. Les enseignants du public ont aussi exprimé leurs doutes, leurs suspicions quant à la provenance de quelques-uns des supports proposés pourtant extraits de manuels d'éditeurs tels que Retz ou Magnard. Si certains ont demandé s'il s'agissait d'extraits de manuels spécifiques au privé avant de s'exprimer, d'autres ont pu le penser sans le dire et énoncer des propos en fonction de cette croyance.

De plus, la concentration d'éléments religieux présentés et discutés dans des entretiens qui duraient en moyenne 1h20, donnait l'impression pour quelques-uns d'une démesure de propositions finalement inacceptable et finissaient par induire, en fin d'entretien, des réponses de plus en plus gênées, tranchées, lasses. C'est pourquoi, méthodologiquement, je ne pouvais pas faire durer davantage les conversations au risque de contaminer les réponses. Mais c'est aussi paradoxalement cette profusion de pistes de travail proposée qui a permis de pénétrer en profondeur dans ce qui véritablement sous-tendait les raisons de choisir l'une ou l'autre des stratégies pour enseigner ce qui est religieux. Enfin, je n'ai pas sous-estimé l'impact que pouvait avoir la chronologie des événements, l'ordre des sujets discutés sur les réponses données. Il m'est très tôt apparu que si, dès le début des entretiens, je discutais de sujets trop problématiques, contestables, ou provoquants trop excessivement les limites des personnes, je modifierais par effet de contraste toutes les autres réponses. Par exemple, la proposition de lire des extraits de la bible n'a jamais été une proposition de début d'entretien car je supposais qu'elle serait psychologiquement trop difficile à soutenir. Les autres sujets n'en seraient alors que trop affectés dans des proportions et des directions alors incontrôlables. Méthodologiquement, pour les entretiens et les questionnaires, les sujets les

12. *Ibid*, p. 151.

plus consensuels ont d'abord été abordés pour progressivement repousser les limites jusqu'à atteindre les interdits de chacun, ou pas.

Quelques enseignants du privé ont refusé tout net mes sollicitations d'être interviewés parce qu'ils ne voulaient pas montrer qu'ils n'en « faisaient pas assez » dans le domaine religieux alors qu'ils avaient des fonctions qui laissaient supposer un grand engagement dans ce domaine (directrice, animatrice pastorale). Ils culpabilisaient d'avance confondant faits religieux et catéchèse. D'autres encore faisaient la même confusion et pensaient alors avoir de nombreuses choses à partager (ce qui était vrai). D'autres ont accepté l'entretien en me prévenant qu'ils ne faisaient rien dans ce domaine et voulaient en quelque sorte régler leur compte avec une institution qu'ils estiment « maltraitante » spirituellement parlant. Toutes ces primo-réactions sont la plupart du temps explicables par le manque de maitrise du sujet. Pour être parfaitement transparent sur ce point, très peu d'enseignants savaient de quoi je parlais quand je disais : « enseignement des faits religieux ». Chaque entretien démarrait donc très lentement parce que l'interviewé cherchait à identifier le cadre dans lequel l'échange allait se dérouler et parce que l'intervieweur devait progressivement apporter des réponses à ces interrogations sans tout dévoiler en une seule fois, pour précisément comprendre ce qu'ils en comprenaient a priori. Ce fut mon choix méthodologique.

Par ailleurs, je suis formateur à l'Isfec Normandie, centre de formation dans lequel tous les enseignants du privé ont été formés. Pour beaucoup des personnes interrogées dans le privé il y avait un désir manifeste de donner des « bonnes réponses », d'être en conformité avec ce qu'ils supposaient que j'attendais d'eux, comme un étudiant avec son formateur… ou plus régressivement comme un élève avec son maitre. « Je ne sais pas si je fais bien », « tu me diras ce que tu en penses », « je ne sais pas si c'est ce que tu attends comme réponse » ont été des propos moult fois prononcés dans le privé, bien davantage que dans le public. J'ai dû rassurer, repréciser le cadre de l'entretien et les règles implicites qui nous liaient lors de cet échange. Je suis certain que des entretiens se sont déroulés avec l'arrière-pensée que j'étais celui qui sait et non celui qui cherche parce qu'il ne sait pas. Ce biais est une composante importante à prendre en compte pour analyser certaines réactions.

Les objets d'études marqués par le religieux ou les axes de réflexion sur ces objets ont été autant d'occasions pour les personnes interrogées de faire des transferts à partir de leur propres croyances plus prégnantes et plus nombreuses que dans le public. Par conséquent, ils avaient tendance d'un côté à se méfier de leur subjectivité, de leur trop grand engagement

spirituel qui pouvaient les empêcher de rester à distance, faire preuve de neutralité et, d'un autre côté, résister pour ne pas se sentir heurté par une présentation de ces objets détachés de tout affect pour pouvoir être travaillés rationnellement ou scientifiquement. Cette double lutte consciente et paradoxale ne peut pas être ignorée. Nous sommes si irrationnels en matière de religion que ce fait doit être pris en compte dans les attitudes et réponses apportées, tout en sachant que nous ignorons sans doute l'étendu et les effets de ces approches irrationnelles mais néanmoins logiques. « Si nous voulons commencer à savoir, nous devons commencer par faire l'aveu d'une ignorance qui est dépassée aussitôt qu'elle est admise ».[13]

Pour ma part, mon travail de recherche n'a pas commencé avec ce travail de thèse. Il a commencé bien en amont et s'est traduit par de nombreuses expérimentations en classe qui m'ont aidé progressivement à éliminer quelques tabous sur cet enseignement, ou des censures que j'ai identifiées comme étant autant de freins inacceptables et de moins en moins justifiables parce qu'ils m'empêchaient de faire mon travail : celui de transmettre les éléments de culture du programme. Ces tabous étaient par exemple la possibilité de lire n'importe quel extrait de la Bible quand cela était nécessaire, travailler sur le Coran, étudier des œuvres picturales religieuses, chanter un Gospel. « Il va de soi qu'on doit attentivement analyser ses propres motivations chaque fois qu'on a l'impression qu'on peut justifier scientifiquement un tabou ou une règle formulée irrationnellement. […] Mais il n'est pas moins certain qu'on doive examiner également les motivations qui nous les font rejeter de manière péremptoire »[14]

M'engager dans une étude clinique, presque ethnographique, des stratégies enseignantes quand ils se trouvaient en présence d'un objet de culture à dimension religieuse était sans doute une démarche pour que d'autres que moi expriment ces tabous, ces barrières mais aussi les arguments logiques ou irrationnelles qui les justifient. La récolte a été bien plus fructueuse que prévu, bien plus riche mais elle est aussi le reflet des stratégies que j'avais développées sans le savoir. En quelque sorte, le travail est tout à la fois une projection et une compréhension du terrain et de l'enseignant que j'étais et celui que je suis devenu.

Cependant, mon affairement scientifique est un gage de distanciation et de retenu quant aux réponses et activités des enseignants de mes panels parce qu'il diminue l'impact émotionnel

---

13. *Ibid*, p. 173.
14. *Ibid*, p. 164

chez le chercheur comme l'étudiant en médecine qui ne réalise plus qu'il dissèque un cadavre humain. Ce travail scientifique qui cherche à comprendre, à catégoriser, à trier, à expliciter à donner du sens là où il parait ne pas y en avoir, permet plus facilement de laisser de côté les émotions, l'engagement militant tout en gardant à l'esprit d'avoir à faire à de l'humain.

Mes angoisses relatives au sujet travaillé.

Je doute quelquefois des limites imposées à l'étude d'une œuvre ou d'un symbole religieux par exemple. Malgré toutes mes recherches, mes lectures et mes pratiques, les problèmes que posent l'action de terrain sont infiniment plus complexes que quelques définitions de ce que pourraient être l'enseignement des faits religieux. Ce principe d'incertitude est au cœur de ma réflexion et a le mérite de ni épuiser la recherche ni juger les personnes en réflexion sur ce thème.

Mes angoisses se cristallisent aussi autour d'objets de culture d'autres religions que le christianisme. Il me semblait d'abord plus périlleux de s'aventurer à manipuler des objets moins connus et maitrisés avec les enseignants. Cette réticence était susceptible d'engendrer un biais que j'avais peur que l'on suppose : la partialité. Ne me reprocherait-on pas de ne parler presqu'exclusivement de la chrétienté et que, subséquemment, on invalide mon travail ? Heureusement, les objets de culture dans les programmes sont presque eux aussi exclusivement d'origine judaïque ou chrétienne. Mon manque supposé de partialité pouvait alors facilement se contre argumenter par cette écrasante présence dans les programmes. C'est peut-être aussi la raison pour laquelle mon travail s'est tout de suite dirigé non pas sur l'enseignement des faits religieux en tant que tel mais sur le traitement des objets du programme, susceptibles d'être un moyen de mettre en place cet enseignement. Je savais intuitivement que cet axe de travail m'exonèrerait de travailler des objets de culture de religions moins bien maitrisées. Cette angoisse est sans doute la source de ce choix argumenté de ne privilégier dans ma recherche que les moments instructionnistes et délaisser les moment éducationnistes plus propices à la présence de faits religieux non judéo-chrétiens parce que les professionnels sont plus libres dans les choix des sujets et des supports débordant souvent du programme lui-même et les objets d'étude qui y sont proposés. « Que l'effort de dissimulation soit puérilement spontané ou soigneusement médité, il échoue

parce que, la façon de dissimuler en dit nécessairement long sur l'objet ainsi que sur l'agent de la dissimulation. »[15]

En paraphrasant Devereux, c'est donc bien à moi seul que revient la surveillance vigilante de mon esprit et la pleine responsabilité de mon intégrité. C'est pourquoi j'ai procédé à toute cette réflexion sur les implications d'un tel sujet, sur les angoisses qu'ils génèrent chez le chercheur, sur les transferts et contre-transferts identifiés, donne sens et légitimation à tous mes choix méthodologiques d'investigation et d'analyse. C'est à l'aune de cette matrice psychoculturelle que doit être lu le travail qui suit.

Pour élaborer notre travail, nous commencerons dans une première partie par expliciter les différents contextes historiques qui ont progressivement construit l'idée même d'un enseignement des faits religieux et peut-être même forgé le rapport que nous entretenons encore avec les objets scolaires à dimension religieuse. Ce parcours chronologique nous permettra de comprendre comment deux buts distincts se sont finalement imposés pour légitimer cet enseignement : un but patrimonial ou « instructionniste » qui consisterait à résorber l'analphabétisme social des jeunes générations quant aux codes religieux et un but civique ou « éducationniste » qui aurait pour objectif de mieux comprendre les différentes religions pratiquées sur le territoire français, mais aussi les personnes athées, sans confession ou agnostiques, pour mieux vivre ensemble. Des deux, nous privilégierons dans le cadre de notre recherche, le but patrimonial parce qu'il est celui qui est, à l'origine, formulé par les différents auteurs des rapports successifs sur le sujet mais aussi parce qu'il est celui qui se rapporte le mieux à l'enseignement du programme en tant que tel et aux objets scolaires sus cités.

Nous chercherons en effet plutôt les moyens utilisés par les enseignants pour cultiver leurs élèves à propos des faits religieux quand ils enseignent le programme scolaire : les objets de culture choisis, les supports utilisés, les compétences travaillées seront plus facilement identifiables. A contrario, organiser un débat ou un temps de réflexion par exemple sur les différentes manières de prier dans les différentes religions ou comprendre la fonction des différents lieux de culte ou encore discuter des différentes manières de se vêtir ou de manger ont prioritairement pour finalités de travailler des compétences civiques

[15.] *Ibid*, p. 51.

(tolérance, écoute de l'autres, nuance de jugement) plutôt que de transmettre des éléments de culture possiblement mobilisables pour décrypter des objets du programme traversés par le religieux. Il est cependant possible que lors de ces moments des savoirs spécifiques aux religions soient transmis. Mais cette transmission sera alors informelle et par définition peu maitrisée. Ce ne sont donc pas ces moments de classe que nous privilégierons. Enfin, à l'instar de Philippe Foray nous pensons que : « la justification patrimoniale et la justification de culture, au sens de l'acquisition des connaissances, est tout à fait suffisante pour légitimer cet enseignement. »[16]

C'est alors que nous prendrons le temps de définir ce que sont des faits religieux en prenant soin de montrer l'évolution du concept à travers le temps mais aussi au gré des susceptibilités des différents acteurs.[17] Nous montrerons ensuite à quoi pourrait ressembler son enseignement en France selon les universitaires ou les politiques qui ont participé à la construction de cette problématique à partir, d'une part, d'une liste des objets scolaires de cycle 3 susceptibles d'être l'occasion d'un traitement sous l'angle du religieux et, d'autre part, à partir des prescriptions formulées par les uns et par les autres pour que cet enseignement soit acceptable. Dans la mesure où, travailler les faits religieux ne peut se faire dans le cadre d'une discipline établie, nous montrerons les moyens possibles pour contourner cet obstacle.

Comme la question que nous traitons semble, par sa nature même, directement articulée au principe de laïcité, il nous semble indispensable de développer ses différentes représentations dans l'espace public, dans l'opinion mais aussi chez les spécialistes de la question. Nous tenterons d'établir un rapport entre les différentes représentations du principe de laïcité que peuvent se faire les enseignants et les conséquences sur leur actions pour enseigner les faits religieux.

Nous rapporterons ensuite deux analyses de terrains illustratives de nos propos. L'une se rapporte à l'étude du *Géant Egoïste* d'Oscar Wilde qui montre déjà quelques choix d'enseignants signifiants et l'autre concerne la transmission de l'art pictural en cycle 3 où le choix massif d'œuvres du vingtième siècle nous permet d'émettre quelques hypothèses de

---

16. FORAY, Philippe in *https://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_u/03_table_ronde_quelle_legitimite_pour_cet_enseignement.48615*. *30 min30 sec*

17. Dans les années 90, les chercheurs utilisaient plus volontiers l'expression « fait religieux » au singulier. Mais nous préfèrerons l'expression « faits religieux » au pluriel, d'abord parce que cette formulation peut éviter toute forme d'essentialisation du religieux qui nuirait à sa compréhension mais aussi parce que l'Institut Européen en Sciences des Religions préconise son emploi.

travail encourageantes. Ces deux cas nous laisseront penser que si, comme le prétend Olivier Roy dans la *Sainte Ignorance*, les religions sont soumises à des phénomènes progressifs d'exculturation alors, par exacte symétrie, les éléments de culture transmis à l'école sont soumis à un phénomène de déreligionalisation . Nous entendons par déreligionalisation, tout phénomène qui consiste à expurger des objets de culture de toute dimension religieuse dont ils seraient porteurs ou toute volonté de ne présenter parmi les objets de culture scolaire que ceux n'ayant aucun rapport explicite ou implicite avec une ou des religions.[18]

Ce phénomène scolaire pourrait devenir un axe interprétatif de quelques-unes des stratégies révélées dans notre recherche.

Dans une deuxième partie, nous exposerons les différentes étapes de notre recherche.
Dans un premier temps, nous avons procédé à quatre entretiens exploratoires pour éprouver et consolider nos hypothèses primordiales quant aux stratégies enseignantes pour étudier des œuvres scolaires à dimension religieuse. Ces entretiens ont pour fonction aussi de préparer et structurer les vingt-quatre entretiens semi-directifs qui seront le cœur de notre travail.
Puis, nous divulguerons les résultats d'un questionnaire qui cherche à mieux comprendre les rapports qu'entretiennent les enseignants de cycle 3 avec les objets scolaires à dimension religieuse auquel deux-cent-quatre enseignants ont répondu. Après avoir décrit les procédures de sa rédaction, de ses conditions de réalisation et de ses limites potentielles, nous décrypterons les résultats obtenus. Ces résultats nous guideront fortement dans la manière de mener les entretiens auprès de douze enseignants d'établissement privé sous contrat et de douze enseignants de l'école public.
La quasi-totalité des entretiens, que l'on peut retrouver en annexe, sont retranscrits et analysés. L'ensemble de cette démarche nous permet dans une dernière phase de présenter une nouvelle typologie montrant neuf stratégies enseignantes qui décrivent les actions des professionnels quand ils sont, dans le cadre de la classe, en présence d'un objet de culture à dimension religieuse.
Par conséquent, ce long cheminement nous autorise à affirmer que ce parcours scientifique s'inscrit résolument dans le champ des sciences de l'éducation qui, comme le veut son histoire et son identité, est à la croisée de plusieurs disciplines telles que la sociologie, l'Histoire, la philosophie, la pédagogie ou encore la didactique.

[18.] Une définition plus précise et détaillée de ce néologisme est proposée dans la partie 3.3.1. p.206.

Si nous souhaitons investiguer précisément ce sujet c'est parce qu'à partir de notre propre expérience, nos échanges avec les enseignants, les formations que nous avons réalisées, les actions que nous avons construites pour les élèves de classes de primaire et nos recherches universitaires, nous avons fini par émettre quelques hypothèses plausibles quant aux stratégies que les enseignants développent quand ils enseignent ou traitent un objet scolaire qui présente une dimension religieuse.

En effet, enseigner les faits religieux ne va pas de soi. Pendant de nombreuses années l'école n'a pas eu besoin de se poser la question de son enseignement. De nombreuses années qui ont laissé de nombreuses traces, de nombreuses représentations qui conditionnent nécessairement en parti les actions professionnelles et « les enseignants peuvent être tentés par des stratégies d'évitement qui refroidissent un sujet potentiellement brûlant ».[19]

Nos hypothèses sont les suivantes :

– Parce que le religieux sous toutes ses formes a été progressivement évacué des curriculums scolaires, et parce que la transmission de cette dimension culturelle s'est progressivement tarie dans la société, nous pensons que beaucoup d'enseignants se sentent incompétents voire ignorants des faits religieux. Cela induirait soit la mise à l'écart quasi systématique des objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse soit un traitement particulier pour contourner cette dimension. Quelles sont les stratégies spécifiques qui en découlent ? Cette hypothèse est-elle opérationnelle quels que soient les objets d'enseignement, quelle que soit la religion convoquée ? Quel que soit le milieu d'exercice ?

– Comme nous l'avons dit dans l'introduction, la laïcité est un principe particulièrement lié à cet enseignement. Nous pouvons imaginer que la manière de la concevoir, qu'elle soit institutionnelle ou personnelle, induit des choix d'enseignement spécifiques. Il est vraisemblable que certains objets du programme sont considérés comme plus problématiques que d'autres au regard de la laïcité. Expliquer qui sont Adam et Ève, est-ce plus ou moins problématique que d'étudier *La Piéta* de Michel-Ange selon la manière dont je me représente ce qu'est la laïcité à l'école ? Pour dire les choses autrement, les objets scolaires marqués par des religions passées et abandonnées nécessitent sans doute moins de précaution que les objets scolaires ayant des traces de religions présentes et pratiquées. Et, puisque les enseignants doivent respecter le principe de laïcité, n'auraient-il pas tendance à penser que les élèves reconnus comme croyants seraient plus à même d'instruire leurs camarades que l'enseignant lui-même ?

[19.] SAINT-MARTIN, Isabelle. *Peut-on parler des religions à l'école ?*. Paris : Albin Michel, 2019, p.96.

– De plus, beaucoup d'enseignants confondraient principe de neutralité (ne privilégier aucune religion sans en méconnaitre aucune) et devoir de neutralisation (écarter systématiquement tout ce qui est de l'ordre du religieux de l'école.) Cela produirait des réactions et des choix très spécifiques : mais lesquels ?

– Par ailleurs, les enseignants confondraient ce qui relève de la culture et ce qui relève du culte. Pour dire les choses autrement, nous pouvons conjecturer que certains objets du programme sont considérés comme trop saturés de références religieuses pour être vraiment laïques. Cette confusion générerait des choix spécifiques à cet enseignement. Stratégies d'évitement ? De contournement ? De censure ?

– Bien sûr les enseignants de l'école publique, comme tout professionnel, veulent que leur travail soit reconnu comme étant un beau et bon travail. Et même s'ils sont convaincus du bien-fondé d'un tel enseignement, la peur d'être mal compris par les parents ou leurs pairs les empêcherait *in fine* de réellement prendre en compte la dimension religieuse. Est-ce vrai aussi pour les professionnels qui travaillent dans des établissements privés d'enseignement ?

– Nous présumons aussi que l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induirait pas nécessairement l'étude des faits religieux eux-mêmes. La forme serait privilégiée au détriment du fond. La présence et l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induiraient pas l'étude des faits religieux surtout si les enseignants s'imaginent que cet examen a pour finalité de mieux vivre ensemble sur le territoire français.

– Enfin, notre connaissance spécifique des établissements catholiques nous incline à penser que les enseignants des écoles catholiques sous contrat d'association auraient quelque difficulté à traiter les objets scolaires à dimension religieuse pendant le temps de classe. Serait-ce alors pour des raisons distinctes des enseignants du public ou pour les mêmes raisons ?

PREMIERE PARTIE
PRESENTATION GENERALE
DE L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX
EN FRANCE :
DE LA THEORIE À LA PRATIQUE.

CHAPITRE 1 : QUELQUES ELEMENTS D'HISTOIRE SUR LA PLACE DES FAITS RELIGIEUX A L'ECOLE. ENTRE SEPARATION ET RECONCILIATION ?

Notre histoire scolaire porte en elle quelques raisons qui expliquent tout aussi bien la place faite aujourd'hui aux faits religieux dans les classes de primaire que les obstacles pour transmettre les objets d'enseignement ayant une dimension religieuse. Nous parcourrons donc dans cette partie les grands évènements politiques et sociaux à partir du dix-neuvième siècle jusqu'à nos jours qui infèrent sur les réalités présentes quant aux relations qu'entretient l'école avec les religions ou les objets scolaires à dimension religieuse. La grande loi de Jules Ferry sur l'école en 1881, la construction progressive d'une laïcité à la française, la séparation des Églises et de l'État, les nouveaux choix de société d'après mai 68, les nouveaux arrivants sur le territoire français, la démocratisation scolaire et le collège unique, les rapports d'intellectuels de renom, la loi de 2004 sur les signes religieux dans les établissements scolaires publics et les attentats de 2015 sont autant de faits marquants qui donnent des clés de compréhension quant au contexte actuel.

A- Une progressive sécularisation de la société française.

C'est à la fin du XIXe siècle que nous pouvons commencer l'histoire de la réflexion sur la place de la dimension religieuse de la culture à l'école. Sous la Troisième République on observe en effet les premières manifestations de laïcisation des espaces publics et des institutions tels que l'école (1882), les cimetières (1881)[20], les hôpitaux de Paris (1878-1891), la suppression de prières publiques à la rentrée des Chambres (1884), l'enlèvement des crucifix dans les prétoires des tribunaux (1904), et enfin, bien entendu, la séparation des Eglises et de l'Etat (1905) »[21], menées principalement par des groupes de libres penseurs

[20.] LALOUETTE, Jacqueline. *La Libre pensée en France de 1848 à 1940.* Paris : Albin Michel, 1997, 308p.

[21.] KAHN, Pierre. *La Laïcité, le cavalier Bleu,* 2005. p.44.

dont les plus illustres figures sont Marcelin Berthelot, Anatole France, Edouard Herriot, Aristide Briand, tous convaincus « qu'une morale parfaitement digne de ce nom peut se fonder, se pratiquer, se développer sans appel au dogmatisme religieux, ni même au dogmatisme métaphysique. »[22] mais aussi par des personnalités politiques anticléricales mais non antireligieuses telles que Jules Ferry ou Ferdinand Buisson.

Si Jules Ferry est le promoteur d'une instruction laïque il est dans le même temps l'un des soutiens à la création en 1879-1880 d'une nouvelle chaire au collège de France consacrée à l'histoire des religions. « C'est dans ce contexte que s'ouvre en 1885-1886 une section des Sciences religieuses à l'école pratique des hautes études ». [23]

Ce sont ces groupes de libres penseurs et de figures politiques qui ont milité pour laïciser l'école publique. Ils ont été très attentifs aux matières enseignées, aux manuels scolaires édités et utilisés par les enseignants en dénonçant toute intrusion de l'instruction religieuse dans l'école, critiquant, comme le conférencier Laterrade en 1870, le contenu de l'histoire sainte « coupable de fausser le jugement de l'enfant », de lui inculquer des idées absurdes et des sentiments immoraux et estimant qu'elle pouvait trouver place dans l'enseignement de la mythologie mais que, dans les écoles primaires, elle devait être remplacée « par la sainte histoire des apôtres de la science, de la justice et de la liberté. »[24].

Ce n'est pas ce point de vue de la laïcité anticléricale qui a gagné la bataille des idées lors de la mise en œuvre des lois de séparation des Églises et de l'État. Mais ce discours n'est pas complètement étranger à notre société contemporaine. Il fait même écho aux premières pages du livre de Jean Baubérot, *Les 7 laïcités françaises…* : « Ces manières d'être présupposent que religion et laïcité sont antinomiques. Moins on est religieux, plus on est laïque et, pour être vraiment laïque, il faut être totalement irreligieux »[25].

Ferdinand Buisson était pour sa part favorable à l'étude des religions à l'école, indispensable, disait-il, pour « soustraire la jeunesse à l'ignorance systématique de cet ordre de faits. »[26]. Mais, progressivement, dans le courant du XXe siècle, ce n'est pas non plus ce point de vue qui s'imposera.

Les décisions qui ont été prises pour l'École ne se sont pas orientées dans son sens. Et la laïcisation de l'École votée 28 mars 1882 a accentué le phénomène puisqu'on a commencé

---

22. LALOUETTE, Jacqueline. *La Libre pensée en France de 1848 à 1940*. Paris : Albin Michel, 1997, p.103.
23. PETIT, Lola. *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique en France.* Thèse dirigée par Philippe Portier et Séverine Mathieu. 2018. p.60.
24. *Ibid.,* p.288.
25. BAUBEROT, Jean. *Les 7 laïcités françaises.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015, p.30.
26. *Ibid.,* p.289.

par interdire l'instruction religieuse dans les salles de classe. Par ailleurs, « l'école républicaine retire de ses programmes d'études des croyances, ce qui ne l'empêche pas de se référer encore aux devoirs envers Dieu et de souligner la nécessité d'une morale qui en découle implicitement. »[27]. Par compensation, l'article 2 de la loi du 28 mars 1882 prévoit néanmoins de libérer tous les jeudis de l'année pour permettre aux enfants dont les parents le désirent de suivre une éducation religieuse.

Il est intéressant de relever qu'en 1900, « lorsqu'il est suggéré de supprimer les devoirs envers Dieu du programme de cours moyen, la Ligue de l'enseignement propose un enseignement des notions sur l'histoire des religions à l'école normale qui appréhende la religion comme des faits humains et sociaux et les traite comme tel sans prosélytisme. »[28]. Dans un autre contexte bien sûr, en 1982 quand il était question avec Alain Savary de réaliser un service public unifié et laïque de l'Éducation nationale impliquant l'intégration des institutions religieuses d'enseignement dans l'enseignement public, la Ligue de l'enseignement, 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. »[29]

Dans les instructions officielles de 1923, les devoirs envers Dieu ont été définitivement supprimés et remplacés par l'instruction civique et morale. Nous pouvons présupposer que l'ensemble du corps enseignants d'aujourd'hui porte encore les traces de cette lutte des idées qui se sont forgées principalement contre la domination cléricale. Et, si cette histoire est toujours active, alors nous comprenons que la présence du religieux sous quelque forme qu'il soit reste encore problématique. Un passage par l'Histoire est sans doute un bon moyen pour apaiser les doutes et mieux comprendre les blocages.

Petit à petit, donc, les religions et leurs histoires sont évacuées de l'école comme objet d'étude. Mais plusieurs décennies plus tard, ce n'est pas seulement l'école qui ne parlera plus de religion, mais aussi les familles qui méconnaissent de plus en plus les codes religieux et les Églises qui catéchétisent de moins en moins. Les références religieuses sont alors de plus en plus absentes des lieux de transmission classiques et finissent pas tomber en désuétude et dans l'oubli pour beaucoup.

---

27. NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux un défi pour la laïcité.* Paris : Nathan, 2003, p.26.
28. *Ibid*., p.26.
29. ESTIVALEZES, Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque.* Paris : PUF, 2005, p.18.

B- Pourquoi une telle perte de repères des références religieuses ?

La rupture des courroies de transmission qui permettaient de comprendre *a minima* les références religieuses de la culture s'explique au moins de trois manières.

Premièrement, la désertification progressive des lieux catéchétiques à partir des années 60. Deuxièmement, la difficulté croissante dans les milieux scolaires publics à transmettre le patrimoine culturel dont la dimension religieuse est explicite et troisièmement, l'inculture progressive des nouvelles générations dans ce domaine. Nouvelles générations dont font partie les enseignants des écoles publiques et privées. Cette inculture générale, mise en évidence nous le verrons plus loin par de nombreux chercheurs, est un axe de réflexion important pour formuler nos hypothèses quant aux stratégies déployées en classe.

Dans les années 60, plusieurs transformations sociétales nous intéressent particulièrement. Tout d'abord, la société s'urbanise considérablement. Les sociétés rurales et urbaines faisaient encore jeu égal dans les années 50 mais les proportions s'inversent progressivement et irrémédiablement. La société française est davantage tournée vers la consommation, les cellules familiales se diversifient et bousculent les modèles traditionnels. Les femmes commencent leur travail d'émancipation avec les nouveaux moyens de contraceptions, le droit à l'avortement et la dénonciation de lois inégalitaires. C'est à partir de ce moment de notre histoire que l'Église catholique va perdre l'influence qu'elle avait gardée sur les mentalités et la vie des familles. Le sociologue Yves Lambert parle ainsi de fin de la « civilisation paroissiale »[30]. C'est pourquoi, plus particulièrement après 1968 on assiste à un double mouvement important. D'une part, les objets d'enseignement ayant une dimension religieuse ont le plus grand mal à exister dans les institutions scolaires. Rappelons ici pour exemple, que dès 1892, le livre pédagogique *le Tour de la France par deux Enfants* de Augustine Fouillée, plus connu sous son pseudonyme, G. Bruno, édité pour la première fois en 1877, succès d'édition remarquable[31], fut réécrit pour supprimer toutes références à dieu et à la religion.[32] On peut supposer que ces choix éditoriaux (parmi tant d'autres) ont

---

30. LAMBERT, Yves. *Dieu change en Bretagne. La religion à Limerzel, de 1900 à nos jours.* Paris : Éd. du Cerf, 1985, p.451.

31. Sept-millions-quatre-cent-mille exemplaires vendus en 1914.

32. Isabelle Saint-Martin précise que les enfants, héros de l'œuvre, «ne s'écrient plus « mon Dieu » mais « Hélas » ; à Marseille, Notre-Dame de la Garde s'efface, tandis qu'à Avignon le « château des papes » n'est plus qu'un château médiéval. » (SAINT-MARTIN, 2019, p.26.)

dû laisser des traces dans les pratiques enseignantes. En 1969 l'instruction civique et morale, seule discipline où était encore abordée la question des religions, est supprimée réduisant comme peau de chagrin la probabilité de voir des objets à dimension religieuse dans le parcours scolaire des élèves. D'autre part, avant les années 60, près de 95 % des enfants de 7 à 11 ans étaient catéchisés. Depuis 1994, l'Église catholique a cessé de rendre public le nombre d'enfants effectivement catéchisés. Mais des études estiment que seulement 7 à 10 % le sont en 2014[33]. La transmission ne se fait plus en dehors du système scolaire et le mercredi chômé n'a définitivement plus cette fonction, les familles préférant majoritairement les activités périscolaires sportives ou culturelles aux activités cultuelles.

C'est pourquoi nous avons pu formuler la **première hypothèse** que nous reprécisons ici :

- **Parce que le religieux sous toutes ses formes a été progressivement évacué des curriculums scolaires, et parce que la transmission de cette dimension culturelle s'est progressivement tarie dans la société, nous pensons que beaucoup d'enseignants se sentent incompétents voire ignorants des faits religieux. Cela induirait soit la mise à l'écart quasi systématique des objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse soit un traitement particulier pour contourner cette dimension. Quelles sont les stratégies spécifiques qui en découlent ? Cette hypothèse est-elle opérationnelle quels que soient les objets d'enseignement, quelle que soit la religion convoquée ? Quel que soit le milieu d'exercice ? Nous pensons que la présence explicite ou implicite de références aux religions ou systèmes de croyances aujourd'hui abandonnées telles que les mythologies[34] sont plus faciles à traiter que les autres.**

Cependant, ce double phénomène d'exclusion des dimensions religieuses des institutions n'aura pas franchement d'effet remarquable jusqu'à la fin des années 70. En effet, jusqu'à la massification scolaire et la mise en place du collège unique, il existait encore dans les lycées un public homogène, venant des mêmes couches sociales et partageant les mêmes codes culturels communs aux codes de l'école elle-même. « Si l'on est de moins en moins pratiquant, on est encore dans un univers typiquement « catho-laïque ».»[35]. Rappelons aussi

---

33. GUENOIS, Jean-Marie. *« L'Église de France lance le catéchisme à la carte »*. Le Figaro, 2 septembre 2011.

34. Nous avons conscience qu'il n'est pas approprié, voire anachronique, de déterminer que les mythologies grecques, latines ou scandinaves sont des religions. C'est pourquoi nous préfèrerons parler de système de croyance avec tout ce que cette locution peut avoir de restrictif.

35. GAUDIN, Pierre. *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980.* Aix- Marseille : Presses Universitaires, 2014, p.30.

qu'en 1936, 2,7%[36] de la population obtenait leur baccalauréat et seulement 20% en 1970 : chiffre qui renforce l'argument de la connivence entre le milieu scolaire et les élèves.
Mais la mise en place d'un collège unique et la massification scolaire qui en découle obligent la reconnaissance de la réalité du fait religieux, de son incidence dans la culture comme dans la vie scolaire parce que les nouveaux publics scolarisés sont d'origines culturelles diverses et inédites pour l'école. La réalité de l'immigration qui n'est pas dissociable de sa dimension socioéconomique pose de nouvelles questions et l'évidente méconnaissance des religions de ce nouveau public scolaire moins « catho-laïque », plus laïque-athée, et, quelquefois même aujourd'hui, « musulman-anti-laïque » pose de nouveaux problèmes de transmission.

Viendront alors une note adressée au ministère et deux rapports cruciaux qui marqueront l'histoire de l'avènement de l'enseignement du fait religieux.

Le rapport commandé par Lionel Jospin à Philippe Joutard en 1989[37], et celui de Régis Debray en 2002[38] sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque commandé par Jack Lang alors ministre de l'Éducation, dressent tous deux successivement les mêmes constats sur ce que Mireille Estivalèze, nomme « un analphabétisme social »[39] des religions. « Nous avons sans le savoir socialement perdu le sens du symbole et même de façon générale, de la représentation »[40]. Elle confirme que les savoirs sur les religions ne se transmettent plus en France.

Philippe Joutard, suite aux signaux de détresses lancés par de nombreux universitaires quant à leurs difficultés de professer leurs disciplines telles que les lettres, l'histoire, les arts, la géographie, dresse ce constat :

« 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, jusqu'au XIXe siècle au moins… 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).

---

36. LEGENDRE, Jean. *N° 370 Sénat session ordinaire de 2007-2008. Annexe au procès-verbal de la séance du 3 juin 2008 rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles par le groupe de travail chargé de réaliser un état des lieux du baccalauréat.* p.29.
37. JOUTARD, Philippe. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale « L'Enseignement de l'histoire des religions à l'École » (Paris, 1989). Consultable sur : www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544.pdf*
38. DEBRAY, Régis. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale, « L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque ».* Paris, 2002.
39. ESTIVALEZES, Mireille. *Les Religions dans l'enseignement laïque.* Paris : PUF, 2005, p.10.
40. *Ibid.,* p.12.

Enfin, une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information. »[41]

Pour Joutard, les objectifs du fait religieux sont, dans un premier temps, clairement patrimoniaux ou « instructionnistes » même si nous devinons un objectif de socialisation et de vivre ensemble quand il mentionne l'importance de mieux connaitre la communauté musulmane. Mais il ne s'agit là que d'une conséquence. Il insiste aussi sur « 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 au quotidien, à travers des exemples concrets qui différencient la vie des hommes : le calendrier, les fêtes, les prénoms, l'architecture, les signes..., les grandes étapes de la vie, la famille etc. »[42]. Le fait religieux est donc aussi bien compréhension du passé que du monde présent. Ce qui importe donc prioritairement à cette époque, est de pallier le manque de références religieuses chez les étudiants qui sont, de fait, incapables de comprendre une partie des programmes qui leur sont dispensés dans le secondaire et dans le supérieur. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, c'est principalement cet axe que nous retiendrons dans notre étude.

La note de Jean Lambert en 1990, moins connue que les deux rapports de P. Joutard et R. Debray, est un moment important dans la construction de l'idée que nous nous faisons aujourd'hui de l'enseignement du fait religieux. Sa note traite de « l'opportunité pour l'école de la République d'introduire un enseignement de connaissances et d'histoire des religions, et sur la manière de l'organiser à l'école, au collège et au lycée. »[43].

Dans cette note, Jean Lambert pose le cadre dans lequel peut se penser l'enseignement des connaissances des religions qui n'est pas sans rappeler l'intervention d'Isabelle Saint-Martin dans la vidéo du site de l'IESR où elle affirme que l'école doit assumer cet enseignement car « la laïcité qui est « ouverture totale à la connaissance » ne peut laisser ce champ vacant. »[44]. Nous verrons que ce point de vue est une des manières d'envisager la laïcité en France sans qu'elle fasse consensus dans le monde enseignant. Ou peut-être serait-il prêt à accepter ce point de vue s'il ne considérait pas que l'Éducation Nationale professe l'inverse ? Ensuite, l'auteur de la note justifie l'enseignement des connaissances des religions en avançant quatre arguments :

---

41. Extrait du rapport Philippe JOUTARD, 1989, déjà cité.
42. JOUTARD, Philippe. *« Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions »,* pp. 44-45 in La Laïcité, mémoire et exigences du présent, dir. D. BORNE, n° 917, octobre 2005.
43. Consultable sur www.v/archive/almabert03.pdf
44. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence ?* (op. cit.), p.68.

1) Il est « intellectuellement formateur » en affirmant qu'il existe une raison au sein de ce qui ne semble pas engendré par la raison.

2) Il est « civiquement nécessaire » en avançant l'idée qu'il pourrait être une forme supérieure d'éducation civique.

3) Il est « heuristiquement fécond ». Les connaissances des phénomènes religieux sont « trop importants en eux-mêmes ou par rapport à d'autres domaines de l'encyclopédie du savoir, pour en négliger la connaissance. »[45]

4) Il est démocratiquement urgent en montrant que la présence de l'islam en France pose des questions nouvelles que la seule présence du christianisme ne pose pas ou ne pose plus.

Jean Lambert n'hésite pas, sur un ton catastrophique, à alerter la société sur l'urgence de prendre en compte les religions dans notre enseignement sous peine de voir des mouvements extrémistes ou cléricaux prendre la main sur l'école et la société. Régis Debray dira plus tard, et autrement, que « 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. »[46].

Sa note par ailleurs réaffirme ce qui a déjà été débattu à de nombreuses reprises, à savoir qu'il ne s'agit pas de créer une discipline nouvelle mais qu'il suffit d'agir sur les programmes pour mettre l'accent sur les faits religieux. **Les façons de mettre l'accent (ou pas) sur le fait religieux quand le programme s'y prête, voilà exactement ce que nous voulons explorer et comprendre sur le terrain.**

Plus tard, et pour montrer qu'institutionnellement l'idée n'a jamais été abandonnée, c'est Jean-Pierre Chevènement alors ministre de l'Intérieur chargé des cultes qui défendra la place du fait religieux à l'école dans une allocution du 23 novembre 1997 :

« […] nul ne saurait raisonnablement nier l'immense importance du fait religieux, des religions, dans nos sociétés. Et par conséquent, il est normal que le gouvernement qui s'en tient évidemment au régime de la séparation de l'Église et de l'État s'en préoccupe. Importance philosophique d'abord. Les religions en général, les religions monothéistes en particulier, ont puissamment contribué au progrès moral de l'humanité, l'arrachant à ses attaches matérielles, l'invitant à se dépasser. Il manquerait quelque chose à l'humanité si elle était privée de cette exigence qui procède du sens de la transcendance. »[47]

---

45. LAMBERT, Jean. *Laïcité et religions sans frontière.* Autre-temps. 1992, p.45.
46. DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'éducation nationale.* Paris : Odile Jacob, 2002, pp. 9-10, pp. 61-62.
47. Consultable sur https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-catholique-n-2173/La-laicite-positive-fait-partie-du-message-de-l-Europe-2013-04-09-934699

Régis Debray ne dit pas autre chose dans son rapport de 2002 dans lequel il constate « le démembrement communautaire des solidarités civiques par manque de repères communs et le risque pédagogique d'une transmission toujours plus difficile qui touche aussi bien le plan religieux que celui des humanités. »[48]. Son rapport fera date dans l'histoire de l'enseignement du fait religieux puisque suite à sa publication est créé par un arrêté du 26 juin 2002, l'Institut Européen en Sciences des Religions, une composante de l'EPHE mais aussi parce qu'est acté pour la première fois explicitement l'enseignement des faits religieux dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2005. Avec P. Kahn, notons que « à l'argument patrimonial traditionnel s'ajoute un nouvel argument, qui évoque les finalités civiques d'un tel enseignement : combattre l'enfermement culturel et le repli des communautés, développer la tolérance et favoriser le « vivre-ensemble » grâce à une meilleur connaissance de la culture et donc de la religion de l'autre. »[49]

Du premier rapport de Joutard à la rédaction du socle, seize ans se sont écoulés et la situation entre-temps, selon Régis Debray, s'est encore aggravée faute de volonté politique et de formation des enseignants. Sa désormais célèbre expression : *il n'est pas nécessaire d'être ignare pour être laïque*[50] pointe implicitement ce que Jean Lambert affirmait avant lui, à savoir que le principe de laïcité n'est pas contraire à la connaissance des religions et une compréhension trop restreinte de celles-ci, entraîne des attitudes ou des comportements obscurantistes. C'est déjà ce que Condorcet affirmait quand il écrivait dans son cinquième mémoire sur l'Instruction publique : « […] il faut oser tout examiner, tout discuter, tout enseigner même. »[51]. Donc, il faut bien que les enseignants apprennent à apprendre le fait religieux. Savent-ils faire ? Quelles méthodes choisissent-ils pour traiter ces objets si particuliers et, comme montré précédemment, si indispensables à la formation des personnes et des citoyens ? Si aucune avancée n'a été constatée entre 1989 et 2002, en est-il de même entre 2002 et aujourd'hui ? Des processus se sont-ils mis en place progressivement ? Et si oui lesquels ?

---

48. DEBRAY, Régis. *Cité in J.-P. WILLAIME, Le Défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises.* Actes académiques de Sèvres, 2012, p.253.
49. KAHN, Pierre. *La Laïcité...,* le cavalier Bleu, 2005, p.76-77.
50. Extrait de Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui. Article « Religion ». SCÉRÉN-CNDP, ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.
51. CONDORCET (de) Nicolas*, Cinq mémoires sur l'Instruction publique.* Garnier-Flammarion, 1994, p.435.

Plus récemment, Bernard Stasi, homme politique français, présida la Commission Stasi[52], à l'initiative du Président Jacques Chirac, qui avait pour but de réfléchir sur l'application du principe de laïcité.

Cette commission a rassemblé des enseignants, des chercheurs, des politiques parmi lesquels Jean Baubérot (membre de l'EPHE), Régis Debray (rapport Debray 2002), Henri Pena-Ruiz (philosophe et écrivain) et Patrick Weil (directeur de recherche au CNRS). La question du port du voile islamique en milieu scolaire a été le point central de ce rassemblement, bien que le Président de la République ait souhaité une ouverture plus large sur la laïcité. Le rapport qui émane de cette commission a été remis le 11 décembre 2003 au Président Chirac.

Il vise deux objectifs fondamentaux que sont la neutralité de l'État et la liberté de conscience.

« La liberté de conscience, l'égalité de droit, et la neutralité du pouvoir politique doivent bénéficier à tous, quelles que soient leurs options spirituelles. Mais il s'agit aussi pour l'État de réaffirmer des règles strictes, afin que ce vivre en commun dans une société plurielle puisse être assuré. La laïcité française implique aujourd'hui de donner force aux principes qui la fondent, de conforter les services publics et d'assurer le respect de la diversité spirituelle. Pour cela, l'État se doit de rappeler les obligations qui s'imposent aux administrations, de supprimer les pratiques publiques discriminantes, et d'adopter des règles fortes et claires dans le cadre d'une loi sur la laïcité. »[53]

Les constats de la commission expriment les différents manquements au principe de laïcité dans les lieux publics. Dans le cas de l'école, ceux-ci concernent par exemple, le port d'un signe religieux ostensible et prosélyte et des absences scolaires pour motifs religieux notamment. Ces constats ont permis à la commission de proposer quelques solutions pour renforcer le principe de laïcité dans les lieux publics et notamment dans le milieu scolaire tout en respectant la pratique religieuse. Des solutions, qui nous intéressent particulièrement ici, peuvent ainsi être énoncées : l'enseignement accru de la laïcité et de la religion à l'école, l'intégration des fêtes religieuses à caractère non chrétien en tant que jours dits « fériés » comme le Yom Kippour pour les Juifs et l'Aïd el-Kebir pour les pratiquants de l'Islam,

---

52. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi48J35l4njAhUs5eAKHaTjBYEQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fmedias.lemonde.fr%2Fmedias%2Fpdf_obj%2Frapport_stasi_111203.pdf&usg=AOvVaw3d2M-MSXcnecwrKEM68bbc

53. STASI, Bernard. *« Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République »*, 11 décembre 2003, p. 66. Consultable sur https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml

renforcer l'enseignement du fait religieux à l'école et un respect strict des programmes scolaires pour tous.

Suite à ce rapport, une loi est votée : la « loi sur le port ostensible des signes religieux » promulguée le 15 mars 2004 au Sénat, pour une entrée en vigueur dès la rentrée 2004. Cette loi préconise de par l'article L.141-5-1 que « dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. ».

Si le rapport dit « Stasi », loin de défavoriser l'enseignement du fait religieux, l'encourage même à plusieurs reprises, la loi de 2004, elle, a eu pour conséquence de jeter le trouble sur la manière de traiter les références religieuses présentes dans les objets d'enseignement transmis à l'école. En effet, si aucun signe ostensible religieux ne doit être montré à l'école, que faire des œuvres ou tout autre support qui y font référence explicitement ? Ne sont-ce pas aussi des signes religieux ? Les enseignants sont-ils en droit d'étudier une crucifixion ? Ou bien même « Le Reniement de Saint Pierre » de Charles Baudelaire ? Est-ce autorisé de dire « après ou avant Jésus-Christ » ? N'est-ce pas favoriser une religion plutôt qu'une autre ? Manquerait-on de cohérence à interdire d'un côté et accepter de l'autre ? Les élèves n'y verraient-ils pas une loi à deux vitesses ? Les enseignants ne préfèreraient-ils pas éviter tout débat, tout problème ?

> « Ha ! Jésus souviens-toi du jardin des Olives !
> Dans ta simplicité tu priais à genoux
> Celui qui dans le ciel riait au bruit des clous
> Que d'ignobles bourreaux plantaient dans tes chairs vives »[54]

Doit-on considérer que c'est là un objet de culture qui affiche ostensiblement des signes religieux ? La loi serait-elle encore respectée ? Ce sont ces questions que se posent désormais les enseignants. Il est amusant de savoir que ce poème a été retenu contre Baudelaire pour atteinte à la morale religieuse et qu'il pourrait potentiellement, selon certains enseignants, être retenu contre eux pour atteinte à la laïcité.

Enfin, le 12 novembre 2014, Esther Benbassa et Jean-René Lecerf déposent un rapport d'information fait au nom de la commission des lois intitulé « La Lutte contre les discriminations : de l'incantation à l'action »[55]. Les rapporteurs de cette loi stipulent que l'école a « un rôle essentiel à jouer afin de mettre fin à certains amalgames, préjugés ou

---

54. BAUDELAIRE, Charles. *Les Fleurs du Mal.* Paris : Gallimard, 1972.
55. https://www.senat.fr/notice-rapport/2014/r14-094-notice.html , consulté le 17/05/2016

raccourcis nés de l'ignorance ». Pour ce faire, le rapport préconise que l'école doit transmette les connaissances nécessaires sur « les différences culturelles et religieuses au sein de la société française ».

Deux mois plus tard, le député UMP Dominique Dord propose une loi relative à l'enseignement du fait religieux à l'école. Le texte, dans son préambule, pose le cadre suivant :

> « 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. »[56]

L'argument d'un accès sauvage aux connaissances sur les religions justifie alors que « 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. »[57].

De nombreuses voix se sont opposées à ces volontés de réformes. L'observatoire des parents et de l'école fondé par Corinne Tapiero ne perçoit pas l'utilité de cet enseignement en précisant que les programmes tels qu'ils sont rédigés aujourd'hui suffisent pour enseigner les faits religieux. Les membres de cet observatoire font remarquer aussi qu'il est peu probable de pouvoir enseigner les religions d'un point de vue laïque. Les deux termes semblent pour eux contradictoires[58]. Ils craignent par ailleurs l'absence de neutralité de professeurs trop peu ou mal formés sur ce sujet. Le débat se cristallise aussi sur les objets de connaissance à transmettre. L'observatoire des parents et de l'école s'inquiète par exemple de savoir quelle instance supérieure décidera de la validité de ce qui est permis de transmettre alors même que chaque religion présente des visages d'une très grande diversité dans le temps et dans l'espace.

Le Front national[59] quant à lui, sur son site officiel, dénonce l'idée de devoir explorer toutes les religions alors même que notre culture puise, selon eux, ses racines dans la religion chrétienne. Que les débats sociaux s'enflamment après chaque proposition d'un enseignement plus spécifique des religions ne doit pas être neutre sur les choix que font les

---

56. http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion2515.asp, consulté le 03/07/2016
57. http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion2515.asp, consulté le 03/07/2016
58. Europe 1, 5 mai 2015, *« Le grand direct de l'actu »*.
59. Maintenant devenu « Rassemblement National ».

enseignants. Ils savent que ce sujet est explosif et sensible. Quels risques sont-ils prêts à prendre ?

Enfin, viendront toutes les initiatives post-attentats (déjà développées en introduction), qui ne seront suivies que de très peu d'initiatives concernant l'enseignement du fait religieux ou de sa place dans les programmes.

Dans le contexte de déchristianisation et de sécularisation de ces dernières décennies, la formation aux dimensions religieuses de la culture ne peut plus se faire comme au milieu du siècle dernier. Nous l'avons vu, les Églises assurent de moins en moins bien leur mission catéchétique et une maigre proportion d'enfants y sont inscrits.

Par ailleurs, des grands noms de l'Histoire tels que Ferdinand Buisson, Jules Ferry, des intellectuels tels que Régis Debray ou Philippe Joutard, mais aussi des associations telle que La Ligue de l'enseignement ou encore le Rapport Stasi que nous ne pouvons soupçonner ni pour les uns ni pour les autres de prosélytisme ou de cléricalisme, ont tous affirmé l'évidence d'enseigner les faits religieux. Mais une difficulté majeure provient précisément que la laïcité s'est construite contre le cléricalisme en particulier par l'entremise d'un enseignement religieux jugé opprimant et incompatible avec les besoins de la transmission des savoirs mais aussi contre l'Eglise catholique en général pendant tout un siècle pour s'en émanciper, protéger les futurs citoyens des superstitions et les affranchir de toute autorité cléricale. Quelques exemples édifiants suffiront pour s'en convaincre.

En 1904 par exemple, le gouvernement interdit aux congrégations enseignantes d'enseigner dans les écoles libres. On supprime le mot « Dieu » des fables de La Fontaine ou du livre de lecture alors un succès de librairie *Le Tour de la France par deux enfants*. On verra que les mêmes attitudes se retrouvent encore aujourd'hui. Dans les manuels scolaires d'histoire du primaire, on insiste sur le côté négatif des religions : les Croisades, l'Inquisition, les guerres de religion. Prost va même jusqu'à raconter ces situations pittoresques quand certains « inspecteurs choisissent le vendredi pour organiser les conférences pédagogiques des instituteurs, et voir ceux qui ne mangent pas de viande lors du repas commun : ceux-là n'auront pas de promotion ». Ou encore « si on trouve dans la valise d'un élève d'une école normale une bible, il est mal vu et souvent mal noté. On refuse aux élèves provenant des écoles libres de passer le concours des écoles normales ».[60]Yves Verneuil relate aussi que « si on a besoin de suppléants dans les écoles primaires, on refuse les candidatures provenant

[60.] PROST, Antoine. *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Colin, revue française de pédagogie. 1969.

d'anciens élèves des écoles libres. » Il ajoute que « cette trace identitaire s'est transmise dans le syndicalisme enseignant, notamment du premier degré, jusqu'à une date récente, parfois jusqu'à nos jours. »[61]. La pression de l'Eglise catholique sur cette partie de la population qui défend l'école laïque est d'ailleurs tout aussi forte et éclaire davantage cette construction de l'école contre le clergé. Il y aurait de nombreux autres exemples qui appuieraient cette construction identitaire contre le cléricalisme en particulier et l'Eglise catholique en général… Le romancier Marcel Pagnol a très bien immortalisé cette opposition dans la *Gloire de mon Père*.

Mais désormais, on demande à l'école d'enseigner les faits religieux pour émanciper la société de toute forme d'intolérance, l'arracher aux sectarisme ou radicalisme et l'affranchir de toute autorité religieuse extrémiste ou autres discours anxiogènes. Jean Lambert dira même que « ce qui est en jeu pour le monde n'est rien moins que la paix »[62].

Ce renversement, a de quoi désorienter le monde de l'Éducation puisque l'éradication naguère du religieux à l'école et l'étude à ce jour des faits religieux concourent à atteindre des objectifs identiques.

L'autre difficulté qui se dessine à travers ce tableau historique est la constitution progressive d'une société multiculturelle où l'expression publique de l'Islam est de plus en plus présente. Se pose alors la question de savoir s'il est préférable de taire ce qui divise pour mieux vivre ensemble ou de prendre connaissance de ce qui nous sépare pour mieux nous rencontrer. Et, si on choisit l'option d'enseigner des connaissances religieuses à partir d'un programme très largement d'inspiration occidentale, comment ne pas donner l'impression de privilégier une religion plutôt qu'une autre dans une société où le christianisme a modelé une bonne part de notre culture et se retrouve *in fine* en proportion écrasante dans les objets d'enseignement du programme à transmettre en classe ? Le principe de neutralité dont doit faire preuve tout fonctionnaire d'état ne serait-il pas de fait écorné ? Ce casse-tête a-t-il une solution ? Les enseignants se posent-ils ces questions et si oui comment résolvent-ils ce problème ? Outre les faits religieux, c'est une large partie du programme lui-même qui deviendrait intransmissible, sauf à développer des stratégies spécifiques que cette recherche veut mettre à jour.

---

61. VERNEUIL, Yves. *Ecole et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ?* dans Histoire, monde et cultures religieuses (n°32). 2014.
62. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence* (op. cit.), p.73.

Et d'autres difficultés surgissent quand il s'agit de questionner la nature même des faits religieux. Existe-t-il différents types de faits religieux ? Tous ont-ils le même statut au regard des sciences ? Peut-on trouver une définition et une seule ? La partie suivante se propose de répondre alors à la question : « Qu'est-ce que le fait religieux ? » Là aussi nous verrons qu'un détour par l'Histoire est nécessaire pour comprendre les différentes acceptions et définitions d'un concept polymorphe difficile à stabiliser. Difficulté qui ne sera sans doute pas sans conséquence quant aux activités des professeurs de primaire.

CHAPITRE 2 : FAIT(S)RELIGIEUX : DEFINITION(S) ET TYPOLOGIE. QU'EST-CE QUE LE FAIT RELIGIEUX ?

Dans ce nouveau chapitre, nous ferons un tour complet autour de ce qu'est l'enseignement des faits religieux. Pour ce faire, nous découvrirons les différentes appellations que cet enseignement a eues à travers les époques et leurs enjeux linguistiques. En nous appuyant sur la littérature spécialisée et les nombreux universitaires qui se sont penchés sur la question, nous discernerons les différentes définitions que l'on peut donner aux faits religieux, multiplicité qui en soi, reste une difficulté supplémentaire pour l'enseigner. Par la suite, nous apprendrons à cerner le champ des savoirs que les faits religieux recouvrent et nous identifierons dans les programmes les objets scolaires qui peuvent être conçus comme tel. Une analyse systématique de quelques manuels scolaires nous donnera une idée d'une part, de ce qui relève du fait religieux à l'école et d'autre part, à quel point ces mêmes manuels sont un recours ou non pour l'enseigner. Un enseignement s'accompagne toujours de prescriptions. C'est ce que nous constaterons dans une étude méthodique de ce que peuvent en dire les spécialistes. Ensuite, nous constaterons pourquoi a été décidé finalement que cet enseignement ne serait pas disciplinaire. Enfin, nous verrons qu'il concoure à la réalisation de deux objectifs distincts dans un cadre laïque.

A- Les différentes appellations à travers le temps

Les termes utilisés dans l'histoire pour nommer ce que nous avons fini par désigner « les faits religieux » abondent : phénomènes religieux, culture religieuse, histoire des religions, enseignement religieux, dimension religieuse de la culture, fait religieux au singulier. Cette tergiversation à stabiliser une locution pour nommer un enseignement est-elle le signe d'une grande difficulté à circonscrire l'objet d'étude lui-même ?

Dans les années 1900, on parlait volontiers **d'histoire des religions**. En effet, lorsqu'à cette époque il était suggéré de supprimer « les devoirs envers Dieu » du programme de cours moyen, la Ligue de l'enseignement proposait un enseignement des **notions sur l'histoire des religions** à l'École normale qui appréhenderait la religion comme des faits humains et sociaux et les traiterait comme tels sans prosélytisme.

Et quand Lionel Jospin alors ministre de l'Éducation nationale confie en 1988 à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de la géographie et des sciences sociales, le rapport remis en 1989 souligne la nécessité de remédier au manque de culture constaté en accordant une place plus importante à **l'histoire des religions** dans les cours d'histoire de géographie et de littérature.

Par ailleurs, en novembre 1991 un colloque est organisé par le Centre Régional Départemental Pédagogique de Franche-Comté à Besançon sur le thème : « Enseigner **l'histoire des religions** dans une démarche laïque ».

Mais dans les années quatre-vingt-dix s'impose l'idée de « **culture religieuse** » entendue non pas comme la connaissance des diverses religions et leur histoire, comme le laissait suggérer l'appellation « histoire des religions », mais comme la capacité d'identifier et de comprendre leurs multiples produits et expressions dans un paysage culturel donné : idées, symboles, monuments, modes de vie, schémas mentaux, structures sociales. La visée était alors clairement « instructionniste ».

C'est ce terme qu'utiliseront les rédacteurs du rapport remis par Bernard Stasi au président de la République le 11 décembre 2003 : « […] si elle se limite à une conception étroite de la neutralité par rapport à la **culture religieuse** ou spirituelle, l'école contribue à la méconnaissance des élèves en ce domaine et les désarme, sans outils intellectuels face aux pressions et/ou les instrumentalisations des activistes politiques ou religieux qui prospèrent sur le terreau de cette ignorance »[63]. Conception étroite qui est bien souvent celle retenue par les enseignants.

L'instauration d'un tel enseignement formulé par une telle locution a produit de nombreuses critiques. Quelques-uns des détracteurs craignaient un enseignement prosélyte déguisé, et d'autres redoutaient que l'école privilégie une religion plutôt qu'une autre. L'Église catholique quant à elle voyait d'un très mauvais œil cet enseignement qui jusqu'à présent lui était dévolu. Elle redoutait en premier lieu que les professeurs focalisent l'attention des élèves sur les aspects négatifs de l'histoire des religions sans mettre en exergue leur apport à la vie intellectuelle, morale, et civile. « Elle réside aussi dans la résistance que peuvent opposer des croyants à une approche objective de leur religion. »[64]

---

63. STASI, Bernard. *« Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République »,* 11 décembre 2003 (déjà cité), p.14-15.
64. KAHN, Pierre. *La Laïcité…* (déjà cité) p.78.

Alors, pour satisfaire et rassurer le plus grand nombre, c'est à partir des années deux-mille que l'expression **« fait religieux** » s'est substituée dans la plupart des cas à toutes les autres appellations.

Comment les termes ont été choisis ? La notion de « fait religieux » est avant tout diplomatique dira Régis Debray dans son rapport de 2002, parce que le « laïque soupçonneux excusera le religieux par le fait ; le croyant réticent excusera le fait parce que religieux ». [65]

Cet enseignement se pose alors résolument du côté des sciences et n'autorise plus la suspicion d'un catéchisme déguisé. L'expression « les faits religieux » est devenue coutumière. La démarche propose d'objectiver le rapport au religieux, d'observer des faits, de les placer à distance.

On retrouve par exemple cette locution dans l'annexe visée à l'article D. 122-1 du code de l'Éducation relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture fait au titre de la « culture humaniste », référence à l'objectif consistant à *«* comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche [...] du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur les textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions [...] »[66].

Mais aussi dans la nouvelle rédaction de cet article, résultant du décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est entré en vigueur à la rentrée 2016 qui fait référence à l'histoire des faits religieux au titre des « représentations du monde et de l'activité humaine ». Elle dispose que « 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 [...] les éléments clés de *l'histoire* des idées, des *faits religieux* et des convictions [...] »[67].

Mais l'expression retenue n'est toujours pas au goût de certains de ses adversaires et une autre objurgation contre cet enseignement va s'imposer. Que viennent faire les religions dans une école laïque ? Sous-entendu, dans une école publique qui s'est construite partout contre le cléricalisme, quelquefois contre les Églises, et avec quelques-uns des philosophes des Lumières. Les détracteurs ne peuvent imaginer qu'il puisse y avoir « une raison au sein de

---

65. DEBRAY, Régis. *Qu'est-ce qu'un fait religieux ?* Etudes, 3973, septembre 2002. p. 171-172.
66. http://www.senat.fr/lc/lc256/lc2560.html , consulté le 03/12/2017
67. *Ibid..*

ce qui ne semble pas engendré par la raison »[68]. Des défenseurs de la laïcité pensent que la religion doit être un domaine réservé à la croyance et qu'en aucun cas un fait universel et durable des sociétés n'est à connaître dans ce domaine, sans parler de ceux qui continuent à penser, comme au début du vingtième siècle, que le sentiment religieux est « un cancer du cerveau ».[69]

Quelques évêques quant à eux, n'envisagent pas qu'il soit possible d'enseigner les faits religieux sans faire l'expérience de la foi qui donnerait précisément la vraie saveur aux objets d'étude enseignés. En effet, « des groupes religieux identitaires souhaitent revenir à des cours religieux confessionnels. […] Les résistances et les obstacles pour engager une approche laïque des religions ne sont donc pas moindres que l'enseignement public. Ils sont sans doute même plus complexes : l'enseignement catholique, en tant qu'institution de la République et en même temps en tant que mission d'Eglise, est structurellement confronté à la nécessaire distinction du cultuel et du culturelle, de l'approche confessionnelle et de l'approche laïque, et les confusions entretenues s'y percutent directement. »[70] Régis Debray, lors d'une conférence organisée en février 2020 par les éditions L'Harmattan a témoigné avoir eu maille à partir avec quelque évêque ou membre du Vatican à ce sujet, se déclarant farouchement contre cet enseignement.

Ce point de vue est-il partagé par des enseignants des établissements catholiques ? A-t-il une influence sur leur pratique ? Les stratégies de ces enseignants travaillant sous contrat d'association et ceux de l'école publique sont-elles les mêmes ?

C'est dans ce contexte qu'apparaîtra progressivement l'idée d'un enseignement « laïque » des faits religieux. C'est surtout après 2015 que cette adjonction s'imposera. L'a-t-on faite par manque de confiance envers les enseignants ? Ou pour prévenir toute critique, constatant décidemment que la diplomatie des mots choisis n'avait pas eu l'effet escompté ? Ou bien est-ce pour privilégier l'enseignement de la laïcité sur les faits religieux, celui-ci devenant l'instrument de celle-là ? À ce sujet, la thèse récente de Lola Petit ne laisse aucun doute puisqu'elle commence en ces termes : « Notre projet de recherche porte sur l'enseignement des faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire

---

68. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence ?* (op. cit.), p.68.
69. LALOUETTE, Jacqueline. op.cit, p.167.
70. NOUAILHAT, René. *La leçon de Malicornay, le fait religieux pris en otage*. Paris : L'Harmattan, 2019, p.109.

publique ».[71]Charles Coutel, directeur de l'Institut d'Étude des Faits Religieux va même jusqu'à préférer lors d'une conférence -débat « enseigner le fait religieux à l'école laïque » la formule : « enseignement laïque non confessionnel des questions religieuses »[72]. Il préfère la locution « questions religieuses » à « faits religieux » parce qu'on « ne sera jamais exhaustif. La notion de question religieuse est bien plus pertinente. »[73] Avec Philippe Gaudin, nous pouvons rester dubitatif : « L'idée étant qu'il fallait associer l'enseignement du fait religieux à celui de la laïcité. Cela exprime un certain manque de confiance dans l'idée même de l'enseignement du fait religieux. S'il est en lui-même d'esprit laïque, il conforte la laïcité en se faisant, sans qu'il soit sans cesse besoin de réaffirmer la laïcité à cette occasion. »[74]. Isabelle Saint-Martin parle même de pléonasme quand il s'agit d'accoler « laïque » à n'importe quel enseignement qui aurait lieu à l'école « dans la mesure où la charte de la laïcité élaborée sous le ministère de Vincent Peillon, et affichée dans les établissements depuis la rentrée 2013, rappelle bien que tous les enseignements sont laïques au sein de la République. »[75]

Enfin, et comme pour dire autrement la même chose, on utilise dans la littérature spécialisée la locution « étude de la dimension religieuse de la culture ». Cette expression insiste, quand nécessaire, sur l'importance de développer l'aspect religieux des objets d'étude proposés en classe.

Nous avons donc mis en exergue la difficulté dans le temps de fixer une tournure langagière pour nommer un enseignement qui satisfasse l'ensemble des protagonistes : laïques, religieux, professeurs, parents, universitaires. Ce survol historique nous a amené à réfléchir sur les véritables intentions de cet enseignement jusqu'à se demander si un enseignement laïque des faits religieux n'est pas devenu un enseignement de la laïcité par les faits religieux. Pour plus de clarté et continuer à cheminer, nous allons nous intéresser aux définitions que les spécialistes ont formulé à son égard.

---

71. PETIT, Lola. *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique en France.* Thèse dirigée par Philippe Portier et Séverine Mathieu. 2018.
72. COUTEL, Charles. *Conférence-débat, Enseigner le fait religieux à l'école laïque. 2017. In, https://www.youtube.com/watch?v=E0OJno19464*
73. *Ibid.*
74. GAUDIN, Philippe. *op.cit,* p.101.
75. SAINT-MARTIN, Isabelle. *Peut-on parler de religion à l'école ?* Paris : Albin Michel, 2019, p.21.

S'il est laborieux de stabiliser dans le temps une dénomination pour l'enseignement des faits religieux, il en est de même pour sa définition. Il n'y a pas consensus sur les connaissances qu'il sous-entend et le champ d'étude n'est pas toujours clairement circonscrit. La problématique germe de la tension, voire même de la contradiction supposée, qui existe entre des savoirs universitaires, reconnus par une communauté de scientifiques, transmissibles à l'école appartenant à des champs disciplinaires identifiés et des savoirs qui d'une part peuvent paraitre relatifs et peu stabilisés par des chaires universitaires et d'autre part décrivent une dimension de la société qui peut être jugée comme peu raisonnable ou hautement subjective.

Pour illustration, citons Charles Coutel qui, lors d'une conférence-débat sur l'enseignement du fait religieux à l'école laïque en 2017 serait vraiment « intrigué si quelqu'un pouvait lui donner la moindre définition de ce qu'est un fait religieux ».[76] Il ajoute même que « depuis 2002 la notion confuse de fait religieux est utilisée à dessein pour ne pas avoir à être définie et même si cette notion de fait religieux est entendue et globalisée en fait social total comme Régis Debray l'a proposé. Je pense que la notion de fait social est une invention qui consiste à couper les ailes aux évènements humains, culturels, universels dont quelquefois les religions sont porteuses. »[77]

Pourtant, quelques universitaires se sont employés à tenter de circonscrire la notion.

Pour Mireille Estivalèze, le fait religieux est « un fait social mais aussi un fait scientifique. Le fait religieux est un sujet de connaissances un moyen de compréhension des civilisations et des sociétés. »[78]. Elle établit donc qu'il s'agit d'un fait social ou scientifique sur les religions qui donne des clés de compréhension du monde. Sa transmission permet une meilleure connaissance des sociétés. C'est ce que proposent de manière plus minimaliste Patrice Decormeille, Isabelle Saint-Martin et Céline Béraud lors des cycles de conférences données en 2004 et 2005 dans « Comprendre les faits religieux. Approches historiques et perspectives contemporaines » : « La démarche propose d'objectiver le rapport au religieux : l'observation des faits, les placer à distance. »[79].

---

76. https://www.youtube.com/watch?v=E0OJno19464
77. Ibid.
78. ESTIVALEZES, Mireille. *Les Religions dans l'enseignement laïque.* Paris : PUF., 2005, p.49.
79. DECORMEILLE, Patrice, SAINT-MARTIN, Isabelle et BERAUD, Céline. *Comprendre les faits religieux. Approches historiques et perspectives contemporaines.* Consultable sur https://journals.openedition.org/assr/22888. 2004.2005.

Dans son rapport de 2002, Régis Debray affirme que le fait religieux est « un fait de psychologie collective, d'ordre mental, mais ayant acquis en chemin une dimension totalisante, en affectant réellement un espace social, des comportements individuels et des formes d'organisation collective […]. Trois critères pour accéder à une incontestable factualité : le volume, la longue durée, l'existence d'empreintes ».[80]Il ajoute dans un séminaire de 2002 : « le fait est observable, neutre et pluraliste. Je crois que ces trois propriétés disent déjà ce qu'un enseignement du « fait religieux » peut signifier pour l'école républicaine, dans un pays où la laïcité, privilège unique sur le continent européen, revêt la dignité d'un principe constitutionnel. »[81]. Pour Debray, l'approche objective et scientifique est centrale. Mais ses critères pour une factualité certaine restent subjectifs, donc problématiques. Car hormis l'existence d'empreintes facilement démontrables, qui fixe la quantité de volume et le temps de la longue durée ? Néanmoins les trois propriétés d'un fait sont instructives. Qu'il soit observable ramène à l'existence d'empreinte quelle qu'elle soit. Qu'il soit neutre oblige les enseignants à ne pas se prononcer sur son statut moral, philosophique, épistémologique : « prendre acte ce n'est pas prendre parti ».[82] Enfin qu'il soit pluraliste contraint à ne pas se focaliser sur une seule religion, même si Debray admet que notre environnement est particulièrement marqué par les religions Abrahamiques. De plus, les programmes scolaires proposent un multitude objets de culture ou de support de travail dont les références chrétiennes sont majoritaires (mais aussi dans les manuels scolaires comme nous le verrons plus loin) : c'est une pression supplémentaire sur cette troisième propriété. L'angle proposé pour étudier les faits religieux se veut être scientifique pour se démarquer clairement et radicalement de la catéchèse. Cet angle d'étude déjà proposé par l'EPHE à la fin du vingtième siècle était alors considéré comme une attaque à l'encontre de l'Église catholique. Même si aujourd'hui certains hommes d'Église restent méfiants, voire très critiques, le fait religieux est accepté par la grande majorité d'entre eux.

Il l'est aussi pour un groupe d'experts de l'enseignement catholique composé du Père Jean d'Alès, Claude Berruer, Édouard Bruel, Marie Hélène Cuénot, Bernard Descouleurs, monseigneur André Dupleix, René Nouailhat, Pierre Robitaille et Denis Villepelet, qui, suite au colloque « Enseignement et religions » du 2 et 3 mars 2005, affirment que le fait religieux est « observable et quantifiable dans le domaine religieux. L'approche du fait religieux est objective, ne privilégie aucune dimension particulière du religieux et ne nécessite aucune

80. DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque (op. cit.),* p.174.
81. DEBRAY, Régis. *Séminaire « l'enseignement du fait religieux. »,* nov. 2002, p.1.
82. *Ibid.*

appartenance ou engagement personnel sur le plan de la foi. ». Si l'on s'en tenait là, la définition ressemblerait à celle de Régi Debray. Mais le groupe d'experts ajoute qu' « étudier le fait religieux peut s'appuyer sur deux composantes : des éléments objectifs par eux-mêmes (architecture, calendrier…). Des éléments plus subjectifs objectivables (faits de société, mentalités, éléments symboliques, expériences humaines…) »[83].

Cette dernière partie de la définition, si elle affirme aussi l'objectivité nécessaire, franchit un cap que les autres définitions ne franchissent pas. Régis Debray et Mireille Estivalèze parlent de faits sociaux et collectifs pour désigner le fait religieux. Mais dans les institutions catholiques d'enseignement on n'hésite pas à y inclure les « expériences humaines » ou les « éléments subjectifs objectivables ». Il ne s'agit pas seulement pour eux d'historiciser les croyances et les religions, d'en connaître les fondements ou les mécanismes psychologiques ou sociaux mais c'est aussi montrer que la foi peut être un phénomène personnel qui induit une certaine manière d'être au monde et de le comprendre.

Il y a là une nette démarcation entre l'idée que se font les intellectuels laïques et les représentants des institutions catholiques d'enseignement. Peut-on objectiver ce qui est vécu subjectivement ? À cette question Charles Coutel répond par la négative en arguant « qu'on ne peut pas objectiver l'acte de foi ou l'appartenance à une religion. Le fait donne l'illusion de l'objectiver. »[84] Peut-on parler de la foi de manière distanciée quand on est enseignant ? Sont-ce des sujets d'étude acceptables en classe ? N'est-ce pas une difficulté supplémentaire pour distinguer l'enseignement religieux de l'enseignement du religieux ?

Quoi qu'il en soit, parce que ce point de vue est trop éloigné de ce que le programme est capable de proposer, nous ne nous réfèrerons pas dans le cadre de ce travail, à cette dernière définition. Nous pensons qu'investiguer sur les manières d'enseigner ou de discourir sur les éléments subjectifs de foi nous éloignerait de la classe pour nous amener dans ces moments très spécifiques aux établissements confessionnels qui sortent de notre champ d'étude. Et si, lors de nos recherches, tel était le cas, nous saurons l'identifier et l'analyser.

Enfin, Sébastien Urbanski distingue les faits religieux « religieux » et les faits religieux « non religieux ». En effet, certains faits culturels puisent dans la symbolique religieuse sans pour autant prétendre défendre une dimension religieuse quelconque comme des publicités ou des clips musicaux tel que *Juda* de Lady Gaga. Il est probable que nous soyons amené à

---

83. http://www.enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/09/petit-vocabulaire-commun.pdf. Consulté le 20/11/2016

84. https://www.youtube.com/watch?v=E0OJno19464

en parler dans la mesure où les rapports que nous avons déjà mentionnés suggèrent de travailler les faits religieux aussi en puisant dans les prénoms par exemple ou les noms des rues d'une ville qui n'ont clairement plus de dimension religieuse religieuse mais une dimension religieuse sécularisée et « inactive ».

Nous avons donc identifié la difficulté de s'entendre sur une définition qui circonscrirait le concept de « fait religieux ». Nous avons fait état de plusieurs définitions qui, plus que s'opposer, se complètent, certaines élargissant le champ des savoirs aux expériences subjectives. D'autres nient la capacité de définir un tel concept et préfèreront l'étude des « questions religieuses » sans border les limites de ces questions. Les adjectifs qui qualifient « faits religieux » sont des termes tels que : *scientifiques*, *objectivables* et *laïques* insistant par-là sur la scientificité des savoirs dans un domaine où cela n'irait *a priori* pas de soi. Nous avons dit aussi que nous nous limiterons dans cette thèse aux savoirs objectivables et ne traiterons pas les discours sur les phénomènes subjectifs objectivables, plus éloignés de ce que proposent les programmes. Pour synthétiser nous dirons que l'enseignement des faits religieux s'effectue en deux temps : **instruire des faits dans le domaine du religieux pour en élaborer des significations**. « Ces deux moments sont indissociables. Ils constituent la problématique du « fait religieux » et indiquent en même temps la façon de l'appréhender. »[85]

Il est donc temps de cibler les objets de culture du programme qui présenteraient une dimension religieuse et seraient susceptibles d'être traités en classe pour instruire des « faits religieux » et en élaborer des significations. Il est nécessaire de faire ce travail pour orienter notre recherche dans la bonne direction.

[85.] NOUAILAHT, René. *La leçon de Malicornay, le fait religieux pris en otage.* Paris : L'Harmattan, 2019, p.51-52.

CHAPITRE 3 : L'ETUDE DES FAITS RELIGIEUX A L'ECOLE : ORIENTATIONS ET PRESCRIPTIONS.

Puisque l'enseignement des faits religieux n'est pas circonscrit dans une discipline mais que toutes doivent y concourir, alors nous profiterons de ce chapitre pour trier et analyser exhaustivement tous les points, du socle commun et des programmes de cycle 3, qui seraient susceptibles d'être traversés par des produits religieux et traités comme tel. Cet examen systématique nous sera aussi très utile pour cibler notre recherche quand il faudra identifier les stratégies que les enseignants utilisent pour enseigner ces objets scolaires. Nous ferons la même démarche avec des manuels de quelques disciplines majeures telles que les mathématiques, les sciences, le français, l'histoire ou la géographie. Les autres disciplines n'ont pas été retenues parce qu'elles n'ont que trop rarement de manuels dédiés (musique, EPS, anglais) ou parce que nous en avons déjà fait une étude par ailleurs (les arts visuels). Enfin, nous essaierons de délimiter les prescriptions que les chercheurs ou les institutions énoncent au sujet de cet enseignement si particulier.

A- Les faits religieux : quels savoirs transmis ?

1. Les faits religieux dans les programmes de cycle 3.

Dans un premier temps, nous allons chercher dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture tous les savoirs et les objets de culture scolaire qui auraient un rapport avec une ou des références religieuses. Ce travail nous permettra de constater si l'institution offre ou non de nombreuses opportunités d'instruire des faits religieux. Dans un deuxième temps, nous ferons le même travail avec les programmes de cycle 3 de 2015. Puis dans un troisième temps, nous analyserons ce que les manuels de plusieurs disciplines proposent qui autoriserait cette instruction. Dans les trois cas, nous identifierons les objets d'étude prescrits qui ont une dimension religieuse quel que soit le degré de présence selon la typologie proposée par Évelyne Martini qui distingue une présence ponctuelle,

structurante ou spécifique du religieux dans les objets de culture[86]. Nous aurons recours à de nombreuses reprises à cette typologie à l'avenir. C'est pourquoi, avant de continuer, nous nous proposons maintenant de l'expliciter.

Les travaux d'Évelyne Martini, inspectrice régionale de Lettres à l'académie de Paris dans le cadre de l'enseignement des lettres permettent de distinguer les niveaux de présence du religieux dans les textes littéraires. Cette distinction est essentielle car nous pouvons supposer que l'attitude des professeurs ne sera pas la même selon le niveau de présence du religieux dans les objets d'enseignement.

2. Les niveaux de présence du religieux dans les objets d'étude.

Dans ses travaux, Évelyne Martini a identifié trois niveaux de présence du religieux dans les textes littéraires : une présence ponctuelle, une présence structurante et enfin une présence spécifique.

Une présence ponctuelle du religieux est caractéristique des textes dans lesquels on peut identifier « des notations à caractère religieux (notations historiques, sociologiques, théologiques, cultuelles ou langagières) disséminées dans les textes littéraires. »[87] . Par exemple : « Il est prêt à accepter ses trente deniers », « je ne le connais ni d'Eve ni d'Adam » ou encore toute allusion à des manifestations ou fêtes religieuses dans le déroulement d'une intrigue. Evelyne Martini montre que ces éléments dispersés dans une œuvre sont légions en particulier parce que la langue garde de très nombreuses traces du religieux. Ces traces sont des références qui ont été de toute évidence construites dans la sphère religieuse. Mais elles ne sont pas constitutives du texte ou de l'œuvre. Chacune de ces références sont autant d'occasion pour les expliciter, les circonstancier, en dévoiler leurs origines, explication nécessaire sous peine d'assécher « l'ensemble d'un passage, d'un chapitre, d'une écriture… »[88].

Une présence structurante du religieux est bien plus fondamentale que la présence ponctuelle. Les références religieuses dans ce cas organisent un texte, une œuvre ou une partie de l'œuvre et lui donnent son sens. Ce niveau de présence « organise un texte, une

---

86. BOESPFLUG, François et MARTINI, Evelyne (dir). *S'initier aux religions*. Paris, Cerf, 2004.

87. WILLAIME, Jean-Paul. *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Répons européennes et québécoises.* Actes académiques. Riveneuve éditions, 2014, p.280-281.

88. *Ibid.* p.281.

œuvre ou une partie de l'œuvre. »[89] La chanson de Zazie intitulée *Adam et Yves* n'est pas un texte religieux mais il est organisé entièrement sur les références religieuses de la Genèse. Le message sur l'amour homosexuel ne se comprend qu'à la lumière du récit biblique entièrement modifié. Il en est de même pour Baudelaire dans « Le Reniement de Saint Pierre » dans *Les Fleurs du mal*. Une lecture attentive des textes bibliques est dans tous ces cas une condition nécessaire pour accéder à la compréhension du texte.

Une présence spécifique du religieux renvoie aux textes explicitement religieux comme les textes fondateurs. Les textes des Évangiles, du Coran ou du Talmud sont des textes dont la présence du religieux est dite « spécifique ». Ils sont religieux et ont une visée exclusivement religieuse. Pour E. Martini, ce statut du texte révélé « ne peut être occulté, même si le texte est étudié dans sa forme et son genre littéraire »[90].

Cette catégorisation des textes en trois niveaux de présence du religieux nous semble très pertinente dans le domaine de la littérature. Nous pensons que cette variation d'intensité du religieux est possiblement transposable pour tout objet étudié dans les autres disciplines.

Et si nous parvenons à généraliser cette distinction à toutes les œuvres culturelles, nous aurons alors un puissant outil de travail pour notre recherche. Nous pourrons en effet à notre tour catégoriser les stratégies des enseignants en fonction du degré de présence du religieux dans les objets scolaires dont ils ont la charge et, ce faisant, nuancer nos analyses.

Dans l'art pictural, nous pensons que les trois niveaux de présence sont identifiables. Dans le tableau de Seurat qui s'intitule *Saint-Tropez*, qui représente un paysage, on voit, entre autres, le clocher du village. On pourra alors dire que la présence du religieux est ponctuelle tout comme le serait l'indication de sa présence dans un texte littéraire au passage d'une description de paysage. Quant à *L'Angélus* de Millet, il est l'exemple type d'une présence structurante du religieux. Ce tableau n'est pas une œuvre religieuse ou sacrée mais s'organise tout entier autour de la prière des deux paysans. Un détour par ce qu'est l'angélus et l'importance de la prière sur les consciences de cette époque est nécessaire pour comprendre l'œuvre tout entière.

La Cène de Léonard de Vinci, quant à elle, est une œuvre dont la présence religieuse est spécifique. Elle a été réalisée dans une salle réservée à des religieux, son thème est exclusivement religieux et montre à voir une organisation symbolique (thème, couleur, forme, personnages, objets, technique), vecteur d'une parole sacrée.

---

89. *Ibid .,* p.281.
90. *Ibid..,* p.282.

Dans le cinéma, la présence ponctuelle du religieux n'est pas compliquée à montrer : toutes les situations de sacrement (le mariage des princesses dans les contes), de pèlerinage (Saint Jacques de Compostelle), de symboles (*la Prophétie des Grenouille*…) sont autant de présence ponctuelle.

Nous retrouvons une présence structurante dans des œuvres comme *le Monde de Narnia*, *l'Etoile de Noël,* ou *Man of Steel* entièrement construites à partir de références puisées dans les Evangiles.

En ce qui concerne les œuvres dont la présence est spécifique, nous pouvons parler des *Dix commandements*, de *la Dernière tentation du Christ*, de *Noé* et pourquoi pas de *Des Hommes et des Dieux.*

Ce travail de transposition pour l'art pictural et le cinéma peut être réalisé pour la musique, l'architecture, la poésie et toutes les autres productions culturelles. Nous les retrouverons donc dans la classe.

Ces différents niveaux de présence induisent, peut-on supposer, des attitudes elles aussi différentes vis-à-vis des objets de connaissances à transmettre. Y aurait-il une difficulté à enseigner des objets de culture proportionnelle au niveau de présence du religieux ? Adopte-t-on les mêmes attitudes d'enseignement vis-à-vis de *L'Angélus* ou de *La Cène* ? Nous pouvons supposer que si tel n'est le cas, les fortes préconisations prescriptives de Régis Debray, de passer par les textes fondateurs religieux et les œuvres soient davantage de nature à inhiber cet enseignement qu'à le favoriser sur le terrain :

« […] partir des textes et des œuvres. Ce choix pédagogique est en cohérence avec le choix d'enseigner le fait religieux au sein des disciplines existantes puisque les textes et les œuvres sont des choses concrètes et singulières dans lesquelles peuvent se comprendre les faits religieux dans la complexité de leur contexte. C'est ainsi qu'une bonne partie des communications parte des textes et partent des œuvres. »[91]

On peut même émettre l'hypothèse que, pour ne pas avoir à faire référence à des œuvres fondatrices, pour ne pas se trouver face à des situations de classe où l'explication par la symbolique religieuse serait nécessaire, des enseignants élimineraient toutes les références qui ont une dimension religieuse (par exemple, ne plus dire « avant ou après Jésus-Christ ») tout en pouvant défendre l'idée que l'enseignement des faits religieux est nécessaire.

---

[91] GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence ?* (op. cit.), p.94.

Est-ce aussi une raison pour laquelle des enseignants préfèreront les « débats » autour de sujets sur les religions, situations moins sujettes à la lecture d'œuvres religieuses, puisque celles-ci sont sans doute le plus souvent lues pour expliciter des choix artistiques ?

En plus du socle et du programme de cycle 3, les enseignants peuvent aussi avoir recours à l'épistémologie des connaissances sélectionnées dans les programmes pour identifier ce qui, dans la construction progressive de ces connaissances, relève ou a relevé du religieux. Par exemple, les élèves apprennent à compter et maîtriser le nombre mais le nombre n'est pas d'abord une unité purement quantitative, position à l'intérieur d'un système, support d'opérations d'addition ou de soustraction. Au contraire chaque nombre a été une véritable essence, une réalité qualitative qui exprime un état spécifique de la manifestation cosmique. C'est ainsi que Pythagore fait de l'Unité, non le premier nombre que l'on peut ensuite redoubler pour obtenir une sériation indéfinie, mais le symbole même de la totalité parfaite, à l'intérieur de laquelle on peut retrouver, par divisions successives, les innombrables formes du multiple. Pour chacun des nombres, existe une origine spirituelle.

Cette approche épistémologique est légitime parce qu'elle s'appuie sur les préconisations du Bulletin officiel qui stipule de mettre en perspective l'histoire « de certaines connaissances (numération de position, apparition des nombres décimaux, du système métrique, etc.) pour enrichir la culture scientifique des élèves ». Ou encore en sciences : « […] de découvrir l'histoire des sciences et des technologies, introduire la distinction entre ce qui relève de la science et de la technologie et ce qui relève d'une opinion ou d'une croyance. »[92].

Mais avant de procéder à cet inventaire, rappelons ce qui est dit dans le socle commun au sujet de l'enseignement des faits religieux.

Dans le pilier cinq, il est mentionné que les élèves « en sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, […] se projetteront plus lucidement dans l'avenir ». Plus loin on demande aux enseignants d'ouvrir « l'esprit à la diversité des situations humaines. » ou encore « être préparer à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'antiquité […] des extraits du Coran, de la Bible. ». Plus précisément, on demande à ce que les élèves comprennent « la diversité des religions […] par une première approche du fait religieux en France en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur les textes fondateurs dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ».

[92.] Programme des sciences et technologies de cycle 3. 2016. https://eduscol.education.fr/technocol/nouveaux_programmes/programmes_2016_technologie_cycle3/view

Ce détour par le socle est indispensable parce qu'il insiste sur l'étude possible de textes spécifiquement religieux tels que la Bible, approche qui justifiera notre façon quelquefois de questionner le terrain. En effet, comme dit plus haut, nous présupposons que ces textes, s'ils sont bien souvent la première justification de l'existence de nombreux objets culturels religieux présents dans le programme, ils sont aussi ce qui fait obstacle pour traiter ces mêmes objets.

Les rédacteurs du domaine cinq du socle commun s'appuient clairement, pour ce qui nous concerne, sur le rapport de Régis Debray « L'Enseignement du fait religieux dans l'École laïque » qui pointe sans détour l'amnésie dont les peuples européens font preuve concernant la dimension religieuse de notre culture.

Les rédacteurs s'inscrivent donc dans une continuité depuis 2005 :

« L'enseignement du fait religieux est présent de manière diffuse dans les programmes de nombreuses disciplines […] mais n'est toutefois ni clairement défini ni réellement structuré. Dans le monde d'aujourd'hui où le fait religieux marque tout à la fois l'actualité en permanence et constitue l'une des clés d'accès à la culture comme aux arts, cette situation ne peut être jugée satisfaisante. Cela suppose, en premier lieu, que les jeunes enseignants reçoivent eux-mêmes une formation spécifique adaptée en IUFM, et que l'enseignement du fait religieux figure aussi dans les plans de formation continue. Cela supposera, en second lieu, que des outils pédagogiques utiles soient conçus et réalisés. Cela supposera, enfin, une insertion judicieuse de cet enseignement dans les programmes des principales disciplines concernées. »[93]

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le mot *croyance* n'est utilisé qu'une seule fois dans le domaine quatre intitulé : « Les systèmes naturels et les systèmes techniques » pour distinguer une démarche fondée sur l'observation de celle qui s'appuierait sur des croyances. Citons : « […] le discours produit est argumenté et prend appui sur des observations et des recherches et non sur des croyances. ». Même dans la sous-partie : « Explorer les modes de vies », les religions ne sont pas mentionnées. Il est en effet demandé « d'étudier quelques éléments permettant de comparer des modes de vie : alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements... », mais les croyances n'y figurent pas. Plus loin on demande de « comprendre le rôle de certains acteurs urbains : la municipalité, les habitants, les commerçants... ». Là encore le rôle des structures religieuses n'est pas mentionné.

[93.] Projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école texte définitif, adopté le 24 mars 2005. Consultable sur https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

Examinons maintenant ce que peut bien vouloir dire enseigner les faits religieux à l'école : quelles prescriptions sont faites ? Quelles orientations sont données ? Dans quel contexte suggère-t-on de procéder ? Et que disent les programmes de cycle 3 ? Quels apprentissages relèveraient d'une instruction aux faits religieux ? Précisons que nous choisissons l'étude des textes officiels du cycle 3 parce que ceux du cycle 2 ne font presque jamais mention d'étude du fait religieux ou de religion. En effet, au cycle 2, dans l'Annexe 1 des programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, aucune mention explicite ne concerne l'enseignement des faits religieux. Les mots *religieux* ou *religion* ne sont à aucun moment employés.

B- Les objets de culture du programme du cycle 3 dont la présence du religieux peut être étudiée.

1. En histoire

L'histoire est l'une des disciplines où nous trouvons le plus d'objets de culture à dimension religieuse. À noter que plus les événements historiques étudiés sont proches de nous, moins la place du religieux est importante. Ce qui peut laisser penser que le sentiment religieux et l'influence des religions sur les sociétés sont des histoires du passé.

En cm 1, dans le thème 1 de la première année de cycle 3, les enseignants travaillent « les apports de la romanité : villes, routes, religion chrétienne (mais aussi judaïsme) ». Nous pouvons supposer que les documents historiques qui accompagneront cette étude seront spécifiquement de source religieuse : tableaux religieux, architectures religieuses, textes religieux, aménagements du territoire religieux... Il peut difficilement en être autrement dans la mesure où tous les aspects de la culture des peuples de l'Antiquité se confondent progressivement avec les religions chrétiennes.

Dans le même thème, on étudie : « Charlemagne, couronné empereur en 800, roi des Francs et des Lombards, reconstitue un empire romain et chrétien. ». Là encore, l'empire chrétien ne pourra être compris qu'avec l'apport de documents dont la présence du religieux est spécifique ou structurante : rythmicité de la vie sociale, choix artistiques, l'ensemble cohérent des rites et des croyances qui prend en charge la totalité de l'existence humaine à cette époque.

Dans le thème 2 de la même année, les enseignants étudient : « […] le temps des rois : Louis IX, le « roi chrétien » au XIIIe siècle. Henri IV et l'édit de Nantes. ». Là encore, il conviendra d'une part, de montrer ce qui est entendu par « roi chrétien » en étudiant les rites, les textes et croyances et les relations que les hommes de ces époques entretiennent avec le politique et, d'autre part, de montrer ce qui distingue les confessions protestantes et catholiques pour comprendre les enjeux de l'édit de Nantes.

Le thème 2 oriente l'étude vers « des questions économiques et sociales et celles liées aux violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide ». Les croisades et les guerres de religions sont des événements spécifiquement religieux (selon la classification construite à la manière de Martini) et leur développement ne peut faire l'économie d'étude de textes ou de productions de ces époques dont la dimension religieuse devra être explicitée.

L'ensemble de ces sujets présents dans les thèmes 1 et 2 de l'année de CM1 suppose aussi la lecture ponctuelle de passages bibliques, le Nouveau Testament en particulier, pour mettre en relation les faits historiques et leurs raisons religieuses (explications des lieux saints, de la croix des croisés, des indulgences etc.)

En classe de CM2, l'étude de l'adoption de la laïcité, l'industrialisation et les deux grandes guerres laissent peu de place à l'étude du religieux. Elle n'apparaîtra, au mieux, qu'en creux de ces sujets : la laïcité qui s'impose contre le cléricalisme catholique ou le génocide des personnes juives pendant la Seconde Guerre mondiale.

Ce sont dans les thèmes 1 et 2 de l'année de sixième que reviennent en force des objets d'études qui impliqueraient un enseignement des faits religieux : « L'étude de la préhistoire permet d'établir, en dialogue avec d'autres champs disciplinaires, des faits scientifiques, avant la découverte des mythes polythéistes et des récits sur les origines du monde et de l'humanité proposés par les religions monothéistes. »

Dans le thème 2, les élèves travailleront « les récits fondateurs, croyances et citoyenneté, dans la Méditerranée antique au premier millénaire avant J.-C. ». Ailleurs il est dit :

« Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Le professeur s'attache à en montrer les dimensions synchroniques et/ou diachroniques. Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. Les récits mythiques et bibliques sont mis en relation avec les découvertes archéologiques. »

Pour ce thème, des lectures d'extraits de récits fondateurs des peuples de l'Antiquité, mais aussi de la bible, sont nécessaires à sa compréhension. Nous verrons plus tard que la mise en réseaux avec d'autres objets de cultures d'autres disciplines concourront à une meilleure compréhension de ces époques et, plus largement, des origines de notre culture.

Cette démarche didactique est appuyée par cette attention particulièrement importante dans les programmes : « Athènes, Rome, Jérusalem... : la rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun. ».

Le thème 3 porte lui aussi des sujets pour lesquels l'enseignement des faits religieux sera incontournable : « Des chrétiens dans l'empire. » Les rédacteurs ajoutent que : « […] le christianisme issu du judaïsme se développe dans le monde grec et romain. Quels sont les fondements de ce nouveau monothéisme qui se réclame de Jésus ? Quelles sont ses relations avec l'empire romain jusqu'à la mise en place d'un christianisme impérial ? ». Il est difficilement concevable d'étudier ces moments de l'histoire sans s'appuyer sur les textes qui les fondent tels que les lettres de Paul, les évangiles canoniques ou apocryphes.

Nous nous en doutions, l'histoire est une discipline majeure pour l'étude des faits religieux et peut être un vecteur important de transmission d'objets de culture, immatériels ou matériels, dont la structure est le plus souvent religieuse.

2. *L'E.M.C. (l'enseignement morale et civique)*

Dans les programmes de l'enseignement morale et civique, dans la partie : « La sensibilité : soi et les autres », les élèves vont prendre « conscience de la diversité des croyances et des convictions » et dans la partie « le jugement : penser par soi-même et avec les autres », on initie les enfants « aux différences entre penser, croire et savoir ». Cette partie du programme oblige les enseignants à montrer différentes religions et à en expliciter certaines dimensions. C'est là la seule occurrence intéressante pour notre sujet.

3. *En sciences*

Les scientifiques construisent des savoirs rationnels qui s'appuient sur des démarches expérimentales ou démonstratives exposées à être réfutés. Par conséquent, il est fort peu probable de trouver dans les programmes de sciences et technologie des objets de culture scientifique qui posséderaient une dimension religieuse dogmatique, symbolique ou rituelle.

Pourtant, le programme n'est pas exclusivement axé sur les savoirs scientifiques actuellement disponibles mais aussi sur leur histoire : « […] la découverte de l'histoire des sciences et des technologies, introduit la distinction entre ce qui relève de la science et de la technologie et ce qui relève d'une opinion ou d'une croyance. ». Nous comprenons implicitement que les hommes ont aussi structuré un ensemble de rites, de mythes et de croyances religieuses et peuvent par l'imagination symbolique que cet ensemble offre, s'émanciper des seules données immédiates du réel et découvrir, derrière, le sens propre des choses, un sens second insoupçonné. Nous comprenons aussi que c'est d'abord dans un tel contexte que les connaissances des Hommes sur le monde se sont constituées (héliocentrisme, générations spontanées, création biblique etc.). Distinguer ce qui relève des savoirs élaborés à partir de démarches scientifiques et ceux constitués dans un cadre sacré, spirituel ou religieux ne peut se faire que si les élèves ont eux-mêmes accès à ce dernier cadre qu'il est alors nécessaire d'étudier. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que suivre le programme de sciences c'est aussi montrer la dimension religieuse ou sacrée par exemple, du Soleil, des planètes dans l'histoire jusqu'à nos jours (astronomie / astrologie). C'est découvrir l'évolution des connaissances sur la Terre et des objets célestes depuis l'Antiquité (notamment sur la forme de la Terre et sa position dans l'univers) jusqu'à nos jours : (géocentrisme / héliocentrisme / plus de centre !) C'est apprendre l'évolution des espèces et des oppositions dogmatiques qu'elle a suscitées (darwinisme / créationnisme / dessein intelligent).

Suivre le programme de sciences c'est donc bien aussi montrer la dimension religieuse passée ou actuelle de certains objets de culture qui lui sont propres.

4. En mathématiques

Les objets mathématiques transmis en cours de cycle 3 n'ont, dans leur forme scientifique, rien à voir avec le religieux. Mais si, comme il l'est demandé en sciences et technologie, les enseignants sont invités à enrichir la culture des élèves en découvrant les origines historiques de ces objets, alors ce sont aussi des connaissances sur les faits religieux qu'ils devront maîtriser. Et en effet, dans les documents d'application il est stipulé que :

« […] le monde Internet peut être utilisé, en mathématiques comme dans d'autres disciplines, pour la recherche de documentation (banques de problèmes, documents relatifs aux mathématiques ou à leur

histoire) ou pour les échanges entre classes (par exemple, problèmes résolus en interaction, élaboration collective d'une documentation sur un thème donné). »

L'histoire des mathématiques est donc un axe possible voire même nécessaire quand il est spécifié dans les programmes eux-mêmes que « la mise en perspective historique de certaines connaissances (numération de position, apparition des nombres décimaux, du système métrique, etc.) contribue à enrichir la culture scientifique des élèves ». Comme il en a déjà été fait mention plus haut, les professeurs ont la possibilité de montrer alors les liens étroits entre la découverte progressive des propriétés des objets mathématiques et la constitution d'une culture ésotérique, religieuse ou sacrée autour de ces mêmes objets. Un carré, un cercle, un nombre, les solides de Platon ne sont pas seulement des symbolisations abstraites mais peuvent aussi être chargés de sens métaphysiques ou religieux qui permettent d'expliquer pour quelques-uns la part sacré et invisible du monde. Il n'est pas difficile de montrer à un enfant que le cercle est le symbole de la perfection et du tout dans beaucoup de cultures et de religions parce qu'il n'a ni commencement ni fin (le yin et le yang, l'alliance...) ou que le cube était dans l'Antiquité associé à la terre. L'étude d'œuvres à caractère religieux est un vecteur privilégié pour la compréhension de cette association entre l'objet mathématique et sa puissance symbolique qui montre plus que l'objet lui-même. Il est d'ailleurs stipulé dans le Bulletin officiel des programmes de 2015 : « […] les activités de reconnaissance et de construction de figures et d'objets géométriques peuvent s'appuyer sur des réalisations artistiques (peinture, sculpture, architecture, photographie...) ». Nous voyons mal comment ces activités pourraient se limiter au seul constat de leur présence dans les œuvres. Une explication des faits religieux y afférant est nécessaire à la fois pour une compréhension réelle de l'œuvre et pour compléter le bagage culturel des enfants.

5. *En français.*

Dans le programme de français, aussi singulier que cela puisse paraitre, peu de références sont susceptibles d'avoir besoin d'un éclairage sur les religions pour être transmises en intelligence. En fait, tout dépendra des choix littéraires des enseignants.

En effet, s'il est dit qu'« au CM1 et au CM2, les connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) sont apportées pour résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation et enrichir la lecture », celles qui découlent du religieux ne seront mobilisés que si les œuvres étudiées en font mention. Et, si nous regardons attentivement la liste officielle des œuvres littéraires

préconisée par le ministère de l'Éducation nationale, il y a fort peu de chance que la situation se présente puisque aucune œuvre, à notre connaissance, n'est structurellement religieuse. Même des livres traitant des mythes de cultures diverses et variées ou des textes de la Torah ne sont pas conseillés. Pourtant il est demandé dans les programmes que les élèves découvrent :

« […] des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles :
– comprendre ce qu'ils symbolisent ;
– s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attirance ou le rejet suscités par ces personnages.
– découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique ;
– comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ;
– s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences. »

Malgré l'absence d'orientation dans les choix des livres pour étudier les récits cosmogoniques ou mythologiques, les enseignants doivent en lire en classe. Ce sont des œuvres qui nécessiteront un éclairage sur les croyances. L'enseignement des faits religieux a donc ici toute sa place.

6. En langue vivante étrangère et régionale.

Dans le domaine des langues vivantes et régionales, là encore, tout dépendra des choix opérés par les enseignants. Quand l'anglais est appris en classe, il est possible d'enseigner dans le même temps les religions dominantes des pays anglo-saxons qui ont structuré l'espace, le temps, les traditions et les modes de pensée, puisqu'il est recommandé « d'identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés ». Comme la dimension religieuse n'est pas explicitement nommée comme étant un grand repère culturel, il serait intéressant d'évaluer si les enseignants intègrent cette dimension dans les apprentissages.

7. *Les disciplines artistiques.*

Dans le programme de musique de 2016, rien de spécifiquement religieux n'est mentionné. On demande par exemple « d'identifier, décrire et comparer quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain ». On peut juste supposer que plus une œuvre musicale choisie en classe sera ancienne plus il y aura de chance qu'elle ait une dimension religieuse. Plus loin, on demande aussi que les élèves écoutent un « répertoire de chansons diverses » et « quelques grandes œuvres du patrimoine ». Pour éclairer ces prescriptions, on peut s'appuyer sur la liste officielle des œuvres artistiques recommandées par le ministère de l'Éducation nationale mise à jour en octobre 2009. Et on découvre alors qu'il est conseillé de travailler : Milhaud, *La Création du monde*, Stravinski, *Le Sacre du Printemps*, Ravel, *Daphnis et Chloé*, des œuvres religieuses comme les chants grégoriens, les premiers chants chrétiens, *L'Alléluia* de Haendel ou tout autre extrait du *Messie*. Quand des indications précises sont données par le ministère de l'Éducation nationale, on constate que les productions artistiques du patrimoine qui ont une présence religieuse spécifique ou structurante sont présentes et doivent faire partie du curriculum des élèves. Remarquons aussi que ces œuvres puisent presque exclusivement leurs références dans les religions chrétiennes. Cela pourrait poser quelques problèmes chez les professionnels qui estimeraient, dans ce cas, avoir une démarche prosélyte.

Dans le programme des Arts visuels de 2016 pour le cycle 3, nous trouvons les recommandations suivantes :

« […] identifier des **personnages mythologiques ou religieux**, des objets, des types d'espaces, des éclairages [...] connaissance de **mythes antiques et récits fondateurs, notamment bibliques.** [...] retrouver des formes géométriques et comprendre leur agencement dans une façade, un tableau, un pavement, un tapis. [...] dégager d'une forme artistique des éléments de sens. [...] mettre en relation un texte connu (récit, fable, poésie, **texte religieux ou mythologique**) et plusieurs de ses illustrations ou transpositions visuelles, musicales, scéniques, chorégraphiques ou filmiques, issues de diverses époques, en soulignant le propre du langage de chacune. »[94]

Les objets de culture qui ont une dimension religieuse ne sont nullement exclus de ces programmes. Au contraire, nous constatons qu'ils ont une place prépondérante. Il s'agit de

[94.] Programme officiel 2016, p.153. https://arts-plastiques1.webnode.fr/_files/.../cycle%203%20socle%20et%20prog.pdf

mettre en relation les textes fondateurs avec les œuvres d'arts mais aussi d'expliquer le sens religieux des choix artistiques. Il ne s'agit pas seulement, par exemple, de montrer dans un tableau que des personnages bibliques sont inscrits dans un triangle mais d'expliquer ce que ce triangle a de plus qu'un triangle pour son auteur, ce qu'il signifie dans le cadre des croyances religieuses.

Par ailleurs, les productions visuelles qui ont une dimension religieuse que le ministère de l'Éducation nationale recommande de travailler représentent 25 % de l'ensemble des œuvres proposées comme les différents monuments religieux gallo-romains, les architectures religieuses, les sculptures romanes et gothiques, les peintures religieuses, les fresques, des peintres comme Georges de La Tour avec *La Nativité* ou *Job*, *La Cène* de Léonard de Vinci, Fra Angelico et *L'Annonciation*, Bruegel l'Ancien avec *La Tour de Babel*. Là encore, les œuvres dont les références religieuses sont bibliques sont très largement majoritaires. Cette primauté de fait peut produire le sentiment de privilégier la religion chrétienne et influencer les choix d'enseignement des professeurs.

À l'exception de l'E.P.S, discipline pour laquelle il n'y a aucun objet de culture à dimension religieuse transmis (sauf si l'on considère les valeurs engagées dans la relation à l'autre ou le respect de la règle comme des valeurs construites originellement par les religions), et à l'exception de la géographie qui ne fait jamais mention dans les programmes du religieux mais qui pourtant, n'en est à notre sens, pas du tout exemptée quand il s'agit de « travailler sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer »[95], à l'exception donc de ces deux disciplines, toutes sont concernées par l'enseignement des faits religieux de manière plus ou moins importante. En traitant, sans trahir la spécificité des disciplines concernées, chacun de ces sujets sous l'angle du fait religieux, l'enseignant non seulement développera chez l'élève des compétences transversales exigibles en fin de cycle mais en plus, comme stipulé au début de ce texte, donnera « à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit, première exigence de la république ».

Concluons que le socle commun de connaissances de compétences et de cultures de 2016 exige l'étude des faits religieux et que les programmes n'excluent ni l'étude de la dimension religieuse des objets de culture ni, *a fortiori*, les objets à dimension religieuse. Nous les trouvons, implicitement ou explicitement, dans divers enseignements du primaire.

[95.] Thème 1 : « découvrir les lieux où j'habite » extrait du programme de géographie du cycle de consolidation. BOEN n°11 du 26 novembre 2015.

Implicitement, dans l'idée de structuration du temps, qui prédomine à l'école maternelle et au début de l'école élémentaire ; mais aussi dans l'enseignement de la langue et de la littérature, dans la mesure où des faits de langue et des expressions ne peuvent se comprendre sans faire référence à leur signification religieuse. Nous le trouvons, de manière tout à fait explicite cette fois, dans les programmes d'histoire, les arts et du français en cours de cycle 3. Il s'agit de l'évocation d'événements religieux qui ont fortement marqué l'histoire des sociétés. Les faits religieux sont enseignables, et les programmes incitent à travailler le mécanisme de ces faits en prenant appui sur des traces disponibles comme les textes, les documents iconographiques et suggèrent de s'appuyer sur des méthodes qui favorisent les démarches transdisciplinaires.

Le religieux est donc bien présent dans les prescriptions et les objets de culture scolaires. Les textes religieux en général, et la bible en particulier, sont donc bien présents non pas pour des raisons existentielles ou parce qu'ils seraient le fondement d'un inconscient collectif auquel tout un chacun serait assujetti mais seulement pour des raisons strictement informatives et culturelles. (Même si on ne peut nier ou éviter qu'un enfant puisse trouver des résonances spirituelles ou existentielles quand il se trouve en contact avec ces textes et/ou ces œuvres.)

L'enseignement du fait religieux se fait à travers chacune des disciplines dont l'enseignant à la charge. Les disciplines les plus souvent convoquées pour cet enseignement sont l'histoire, la littérature, l'histoire des arts, la philosophie, les langues et, dans une moindre mesure, les matières scientifiques parce que pour ces dernières, la présence de faits religieux, ne va pas *a priori* de soi.

Cependant, à la lecture des programmes, nous constatons tout d'abord que les termes *religions* ou *religieux* sont implicites aux sujets d'études, et ce, quelle que soit la discipline.

Par exemple, le mot *religion* et tous ses dérivés n'apparaissent jamais dans les programmes de langue alors qu'il est difficile par exemple d'évoquer la culture américaine sans sa dimension religieuse. En français, la bible, les poèmes homériques et l'Énéide figurent bien dans les programmes de 6e, mais ils sont davantage destinés à orienter les élèves vers les langues anciennes qu'à appréhender leurs dimensions religieuses. Plus généralement, les programmes de lettres n'incitent pas à une initiation au langage

symbolique. « Initiation pourtant essentielle pour comprendre toute dimension religieuse des œuvres étudiées. »[96].

Rien n'empêche un professeur de faire travailler ses élèves dans cette direction. Mais il est impossible de trouver dans les programmes des différentes disciplines ce qui pourrait l'y obliger très explicitement. Seul le socle commun de compétences, de connaissance et de culture encourage les enseignants à approcher la dimension religieuse de la culture dès que possible.

C- Étudier des objets d'enseignement du programme à dimension religieuse sans faire l'étude des faits religieux.

D'abord, insistons sur ce point : les enseignants peuvent *a priori* faire l'étude de tous les objets de culture cités ci-dessus sans aborder les faits religieux dont ils procèdent pourtant. Car étudier les faits religieux ici, c'est prendre connaissance des vastes systèmes symboliques religieux implicites.

Il est possible par exemple de s'engager dans une comparaison factuelle des églises romanes et gothiques, remarquer les différentes formes d'ouverture, les différences de taille ou de robustesse, constater la plus ou moins grande luminosité sans pour autant transmettre le sens symbolique de chacun des choix architecturaux. On peut parler de la « bougie » devant « la table » sans évoquer la « présence de Dieu » devant « l'autel » pour les chrétiens. C'est un peu comme si nous analysions les formes des lettres de notre alphabet sans apprendre les sons qu'elles symbolisent.

Étudier la dimension religieuse des objets d'enseignement revient donc à en expliciter le langage symbolique qui se justifierait par la volonté de mieux faire comprendre le patrimoine culturel occidental ou simplement les objets d'enseignement, qu'il est possible, néanmoins, de contourner tout en ayant le sentiment pourtant de ne pas l'avoir occulté. Ce point de vigilance est important pour mener nos futurs entretiens. En effet, nous devrons approfondir ce qui se transmet réellement quand un enseignant déclarera enseigner le fait religieux d'un objet scolaire.

Mais si les faits religieux peuvent être analysés au passage de l'étude d'un objet d'enseignement, d'autres pratiques se développent comme la mise en place d'échanges ou

---

96. DECORMEILLE, Patrice, SAINT-MARTIN, Isabelle, BERAUD, Céline, *Comprendre les faits religieux. Approches historiques et perspectives contemporaines.* Cycle de conférences données en 2004 et 2005. Déjà cité. Obcit

de débats sur des points problématiques que génèrent les religions dans l'espace civil. Les enseignants, dans le cadre de l'E.M.C. le plus souvent, traitent de sujets religieux divers pour initier les élèves à la tolérance, à l'écoute de l'autre. Les faits religieux sont convoqués alors d'un point de vue anthropologique (quelle relation de l'homme au divin, quelle représentation de l'homme religieux, et existentiel ? Pourquoi ? Quel sens ? Où ? Quand ? Comment ?) qui se justifierait par la volonté d'apprendre à vivre ensemble. Notons que ces choix pédagogiques ne résolvent pas les problèmes brûlants développées par les différents rapports d'intellectuels sus cités et s'opposent le plus souvent aux démarches préconisées qui stipulent de partir des textes et des œuvres.

Si les faits religieux sont incontestablement présents en filigrane dans presque toutes les disciplines nous pouvons aussi nous demander comment les manuels scolaires traduisent ces prescriptions ou tout simplement si les supports qu'ils proposent sont marqués par une dimension religieuse. Le manuel est un outil central dans la pratique des enseignants. Leur étude, indispensable si nous partons du principe que les programmes des disciplines suffisent pour enseigner les faits religieux dans un but patrimonial, nous donnera sans doute aussi des informations précieuses quant aux stratégies que les enseignants développent pour enseigner ces objets. Nous pouvons supposer par exemple que s'ils sont massivement présents, ils seront considérés comme plus légitimes et inversement. Nous pourrons aussi analyser la manière dont ils sont proposés. Sont-ils explicités ? Sont-ils seulement illustratifs ? Quelles religions sont représentées à travers ces objets ? Et selon quelle proportion ? Cette question est essentielle quand on connait l'importance pour les enseignants de ne pas donner à penser qu'ils privilégieraient une religion plutôt qu'une autre.

D- Analyse de manuels scolaires sous l'angle des faits religieux.

Pour ce faire nous avons choisi **13 manuels de mathématiques** de 1987 à 2014 à destination des CM1 et CM2 parmi les 6 éditeurs les plus représentés dans les écoles : Magnard, Hatier, Belin, Retz, Hachette, Nathan. C'est parce que 5 manuels parmi les 13 étudiés n'ont aucune référence religieuse d'aucune sorte, que nous avons choisi un panel plus important que les autres disciplines. Nous avons choisi **7 manuels d'histoire géographie**, histoires des arts chez Hachette, Hatier et Nathan. Nous avons choisi **12 manuels de français** chez Sed Edition, Magnard, Nathan, Hatier de 2003 à 2010. Enfin, **7**

manuels de sciences et technologie chez Magnard, Hachette Éducation, Hatier, Bordas et Istra.

Nous avons systématiquement repéré et compté toutes les références religieuses de tout ordre dans chacune des pages. Il s'agit de pouvoir comparer les disciplines entre elles quant à l'intensité de leur contribution à l'étude de faits religieux. Puis nous avons trié les références selon qu'elles étaient spécifiques, structurantes ou ponctuelles par rapport au contexte et ce, pour cerner la probabilité de son étude en classe. Nous partons de l'hypothèse qu'une référence ponctuelle à moins de chance d'être vue et étudiée qu'une référence structurante. Nous avons fait le choix, parmi les références ponctuelles, d'y inclure les références religieuses non religieuses. Nous avons conscience que ce choix peut faire polémique. Nous verrons plus loin qu'il peut nous amener sur quelque piste de réflexion intéressante. Enfin, nous avons spécifié à quelle religion il était possible de relier chacune d'entre elles pour savoir d'une part si elles sont ou non équitablement réparties et si d'autre part cette répartition peut avoir des conséquences sur leur étude.

Voici l'analyse :

Liste des manuels scolaires étudiés pour repérer la présence et le traitement de faits religieux.

Type de manuel et leur nombre.	**Extraits contenant une référence religieuse.**	**Nombre de références.**	**Type de présence (selon la classification de Martini)**	**Religions concernées**
Maths (13 manuels étudiés)				
La tribu de maths. CM1. Magnard. 2008.	**Aucune référence**			

Cap Maths. CE1. Hatier. 2011	**Aucune référence**			
Le Math élem. CE2. Belin. 2001.	**Aucune référence**			
J'apprends les maths. CM1. Retz. 2010.	**Aucune référence**			
J'apprends les maths. CE2. Retz. 2010.	**Aucune référence**			
Euro Maths. CE2. Hatier. 2010	-Une image de la pyramide de Gizeh.	1	ponctuelle	1 **égyptienne**
Les maths à la découverte des sciences. CM2. Hachette éducation. 2008	-Problème posé : « Le père de Mathieu est ostréiculteur. A l'approche des fêtes de fin d'année, il récolte une grande quantité d'huîtres... »	1	Présence ponctuelle non religieuse (le prénom Matthieu)	1 références **chrétienne**.
Cap Maths. CE2. Hatier. 2008.	-Travail sur la numération égyptienne : « Il y a près de 5000 ans les Egyptiens de l'Antiquité écrivaient les nombres en gravant	1	Présence spécifique.	1 **égyptienne.**

	des dessins stylisés qu'on appelle des hiéroglyphes, l'écriture des dieux ».			
Mathématiques. Collection DIAGONALE. CE2. Nathan. 2005	-Problème posé : « Pour le repas de Noël, Marie a acheté six douzaines d'huîtres... »	2	Présence ponctuelle (dont une non religieuse : le prénom Marie.)	2 **chrétiennes.**
J'apprends les maths. CE1. Rémi Brissiaud. Retz. 2008.	-Problème posé : « Pour aller se promener, Farid, Hector et Ismaël ont échangé des vêtements. » -Problème posé : « Pour décorer ses magasins pour Noël, une grande chaine de distribution a acheté 5 500 guirlandes... » -Sur une carte au trésor, apparait le clocher d'une église comme repère avec un phare et un château.	3	Présence ponctuelle dont une non religieuse (le prénom Ismaël)	1 référence **musulmane**. 2 références **chrétiennes.**
Tous en Maths ! CM1. Nathan. 2014.	-Travail sur les mosaïques de l'Alhambra traité uniquement pour leur symétrie. -Le calendrier chinois. Une légende est proposée en ces termes : « Les dieux Chinois ont organisé un concours pour le nouvel an... » Présence du Ying et du Yang. -Travail sur la rosace avec la présence en photo de la rosace de la basilique Saint Rémi de Reims.	3	Présence structurante et spécifique.	1 **chrétienne et musulmane**. 1 **shintoïste.** 1 **chrétienne.**
A portée de maths. CM2. Hachette éducation. 2007.	-Problème posé : « Sur les 214 sapins de Noël que Serge avait commandés, il lui en reste 29, invendus. » Une photo de Honfleur avec son clocher.	7	Présence ponctuelle et spécifique.	5 **chrétiennes.** 1 **hindoue** 1 **égyptienne**

	-Extrait : « La religion hindoue considère le non-être comme un élément positif et une étape vers le nirvana (paradis). » -Problème posé : « Dans la *ferme Le Paradis*, il y a 180 poules... » -Problème posé : « Pour Noël, Léo veut illuminer la façade de sa maison. » -Présence d'une image de la pyramide de Khéops. -Présence d'un plan de l'abbaye de la Trinité à Vendôme.			
Objectif calcul. CM1. Hatier. 1987.	-Explication du système de numération Maya : « Les Mayas croyaient que leurs dieux venaient visiter les hommes sous la forme d'animaux parés d'immenses casques à plumes. Comme les égyptiens, ils construisaient des pyramides en l'honneur de ces dieux. » -Pour un tour du monde, on montre une pyramide maya, les pyramides d'Egypte, des vaches sacrées et l'on parle d'une escale à Moscou pour Noël. -Curiosité et richesse de France : "L'église abbatiale de Saint Maixent l'Ecole". -Pour présenter la maison d'Audrey, on présente un dessin d'un village avec une église au milieu. -Problème posé : « Pour les vacances de Pâques... » -Pour travailler sur les aires ont présente la basilique Saint Pierre, la pyramide de Chéops, le Taj Mahal, la cathédrale de Chartres.	13	Présence spécifique et ponctuelle	2 **Maya.** 2 **Egyptiennes** 2 **hindouiste**. 7 **chrétiennes**

	-Dans un exercice, on parle de vacances de la Toussaint et de Noël.			
Totaux	Nous avons recensé 33 références sur 13 manuels. 16 références sur 12 manuels si l'on écarte celui de 1987 *Objectif calcul* qui représente à lui seul 17 références. Ce qui représente 1,3 références par manuel. Il y a 10 fois plus de références chrétiennes que musulmanes et 1,5 fois plus de références chrétiennes que toutes les autres religions réunies.		Références ponctuelles en très grande majorité.	**20** références chrétiennes. **5** égyptiennes. **3** hindoues. **2** mayas. **2** musulmanes **1** shintoïste.
Manuels d'Histoire Géo. (7 manuels étudiés)				
Histoire Géographie / Histoire des arts. CM2. Hachette éducation. 2010.	-Sur le XIXème. Le résumé suivant est proposé : « Le recul de la pratique religieuse : les citadins et en particulier les ouvriers vont moins à l'église. À la campagne, la pratique religieuse reste très importante mais le curé et l'instituteur sont parfois en concurrence sur l'éducation des enfants. » -Un texte intitulé : « Les ouvriers et la religion » de C. Corbon développe ce fait. -Le XXème : Le manuel fait mention des juifs et de leur persécution. -Le paysage urbain. Dans un encadré intitulé « Le sais-tu ? » on dit que : « Dans les villes nord-africaines, le paysage urbain est souvent	3	Références structurantes et ponctuelles.	1 **chrétienne** 1 **musulmane** 1 **juive.**

	constitué d'un centre religieux comprenant la mosquée et l'école coranique, avec, autour, les boutiques des souks. » -Pour le centre de Prague, on voit une photo avec des architectures religieuses.			
Géographie. Magellan. Cycle 3 Hatier.2010	- Dans *: Du paysage à la carte.* Une photo de Martres-Tolosane avec une église au centre. Un texte qui l'accompagne : « Autrefois, c'était un village rond avec des maisons autour de l'église ». Puis une question : « Situe l'église par rapport au reste de la ville ». -La carte du village est proposée avec au centre une église. Quelques noms de rue ont une connotation religieuse : « Rue saint Roch » ou « boulevard de la Magdeleine ». -Dans le chapitre : *les villages, les villes.* Une photo de Hunawihr avec son église. -Une question est posée : « y a-t-il une église ? » Puis le texte : « Dans un village, les maisons sont généralement groupées autour d'une église que l'on reconnait à son clocher, visible de loin ». Une photo de la ville d'Annecy avec une église avec cette question : « y a-t-il une église ? -Et dans le vocabulaire : « un clocher : la partie haute d'une église, souvent une tour, dans laquelle se trouvent des cloches. »	4	Références structurantes	4 **chrétiennes**
Histoire Géographie	**Partie histoire :** -Dans *La IIIè République et l'école.*	8	Références structurantes	6 **chrétiennes**

Histoire des arts Instruction civique. CM2. Nathan. 2008	-Début du texte : « les Républicains veulent réduire l'influence de l'Eglise sur la société. » -Chapitre sur les lois de séparation des Eglises et de l'Etat. -Explication du concordat sous Napoléon. -Texte proposé : « en 1882, les programmes de l'école deviennent laïques : les maitres n'enseignent plus la religion ». -Proposition d'une caricature sur la séparation avec un prêtre au trait caricaturaux. -Chapitre sur l'extermination des Juifs et des Tziganes. -Définition de juifs dans le vocabulaire : « personnes de religion juive. » **Partie géographie :** -Une photo du mont Saint-Michel pour montrer le tourisme historique.		et ponctuelles.	2 **juives**
Histoire Géographie. Les ateliers Hachette. 2010	**Partie histoire :** -Dans « Se repérer dans le temps. » on fait référence au calendrier chrétien devenu le point de référence dans le monde. -Référence aux calendriers juifs et musulmans. -Référence aux menhirs, peut-être en lien avec le culte des morts ou le culte du soleil. -Les villes en Gaule romaine avec une référence aux lieux religieux avec les temples consacrés aux dieux romains.	14 (pour la partie histoire)	Références structurantes.	6 **chrétiennes** 2 **juives** 3 **musulmanes** 1 **néolithique.** 1 **romaine.** 1 **gauloise**

	-Une page consacrée aux dieux gaulois et à la religion Gauloise. -Une page consacrée au judaïsme. -Une page consacrée à Jésus présenté comme un juif et la diffusion du christianisme. -La persécution des chrétiens avec deux oeuvres : un baptistère et des catacombes -L'empire devient chrétien et christianisation de la Gaule avec la présence d'une mosaïque représentant une église. -La naissance de l'Islam avec la présentation d'une page du Coran. -Charlemagne et les Carolingiens. On y parle de l'alliance entre Charlemagne et l'Eglise. **Partie géographie :** -Un dessin du quartier de l'école avec l'église. -Représenter son plan : est proposé de représenter l'église. -Dans *Qu'est-ce qu'un centre-ville ?* « De nombreuses traces du passé y sont présentes : des monuments historiques (cathédrale, hôtel de ville, palais...). -Une photo du centre-ville de Semur en Anjou est représenté avec son église. -Dans *Qu'est-ce qu'un village ?* il est dit : « Généralement, les maisons du village sont regroupées autour du clocher de l'église ou du château. » -Une photo du village de Niedermorschwihr est proposée avec l'église au milieu.			6 chrétiennes

		6 pour la partie géographie.	Ponctuelle et structurante	
Histoire Géographie Education civique. CM1. Hachette éducation.	-Dans *Les origines de la France*, sur une même page, on y parle du baptême de Clovis, de Charles Martel arrêtant les musulmans et apparait comme le sauveur de la chrétienté et de Charlemagne qui fut couronné par le pape mais échoua contre les musulmans installés en Espagne. -Dans « A savoir » on explique ce que sont les musulmans et le clergé. -On mentionne l'empire riche et civilisé des Arabes musulmans. -On mentionne les croisades (avec les lieux saints, le tombeau du christ). -On explique l'épisode des cathares. On dit de « Louis IX qu'il vivait en vrai chrétien. » **Dans la partie éducation civique** -une double page est consacrée aux lieux de cultes catholiques, protestants, musulman et juif. On y demande de chercher les principales fêtes religieuses de ces religions.	14	structurante	9 chrétienne 5 musulmane 1 juive
Histoire Géographie Education civique.	**Partie histoire :** -Les alignements de Carnac : « Ces alignements auraient été construits en l'honneur de divinités ».	24	Références structurantes	1 **néolithique** 22 **chrétiennes.**

CM1. Hachette éducation.	-dans le chapitre sur les premiers chrétiens sont spécifiés les textes essentiels : -les Evangiles. On y explique ce en quoi croient les chrétiens. -Présence d'un tableau en ivoire d'une crucifixion. -Dans le chapitre sur la Gaule avec : « Les Francs construisent peu de monuments, sauf des églises et des monastères. » -Une page sur le baptême de Clovis est proposée : « Clovis se fit baptiser dans l'église de Reims par l'Evêque saint Rémi. » -Présence d'un extrait d'un manuscrit : *Le Baptême de Clovis*. -Explication de la chronologie : « Pour les évènements qui ont lieu avant la naissance de Jésus-Christ, on précise avant Jésus-Christ et on écrit le plus souvent av.J.C. » -Dans le chapitre sur Charlemagne on propose le texte suivant : « La nuit de Noël, en l'an 800 dans la basilique Saint Pierre à Rome, le chef des chrétiens, le pape, posa une couronne impériale sur la tête du roi des francs. » -Dans le chapitre sur l'Islam est écrit : « C'est la religion prêchée en Arabie par le prophète Mahomet, de 610 à 632. -Est présenté une page du Coran. -Est présenté sur la même page du manuel, la première page d'une bible. On montre le travail des moines copistes.			3 **musulmanes**

	Dans le chapitre sur *La société féodale, l'Eglise et les chevaliers* on propose le texte suivant : « L'Eglise proposa des règles pour se faire obéir des seigneurs guerriers. » -Une enluminure représentant le sacre du roi de France en précisant qu'il est le représentant de Dieu sur terre. -Dans le chapitre sur : *l'Europe Chrétienne* on propose le texte suivant : « Au XIe siècle l'Eglise était toute-puissante dans l'Europe chrétienne ». -Est fait mention du début des croisades. -Dans le chapitre sur les Croisades on parle du rôle des musulmans. -Le traitement des Cathares et de pèlerinages. - Sur Jeanne D'Arc on informe qu' « en 1920, après cinquante années de discussions, l'Eglise catholique en fait une sainte. » -Un chapitre est consacré sur les églises et en particulier celle de Saint-Servin de Toulouse. -On propose un Petit précis sur les Evangiles et les évangélistes. -Proposition de l'étude d'un *christ en gloire avec les évangélistes.* -Etude de la cathédrale de Reims en photo dans le manuel. -Naissance du protestantisme. -Les guerres de religions du XVIe siècle. -Proposition d'une sculpture : *La fontaine des Innocents* à Paris. -1572, massacre de la Saint Barthélemy.			
	Partie Géographie :	1		1 **chrétienne**

	-le mont Saint Michel en photographie.		Référence ponctuelle	
Histoire Géographie / Histoire des arts. CM1. Hachette éducation. 2010.	-L'Eglise au Moyen-Âge. Extrait : « Presque tous les habitants de la France et de L'Europe sont de religion chrétienne. » -Une statue de la Vierge qui porte son enfant. -On explique les 7 sacrements. -Une enluminure d'un mariage chrétien du XIIIème. -Le rôle de l'Eglise au Moyen-Âge. -Présence d'une enluminure du XVème d'un hôpital ou hospice chrétien. -Un tableau qui décrit le travail des moines. -Un texte qui explique le rôle de l'Eglise catholique. -Deux pages consacrées au pèlerinage de saint Jacques de Compostelle. -Une double page est consacrée à l'étude d'une abbaye romane. -3 pages sont consacrées aux cathédrales : architectures et arts. -Présence de sculptures, de vitraux, de plan de cathédrale. -Les affrontements en méditerranée. Extrait : « La méditerranée est devenue, à partir du XIe siècle, un lieu de grands conflits entre chrétiens et musulmans. » -On parle de la Reconquista et de croisades et de présence musulmane en Espagne depuis le VIIIe siècle. -On parle d'empire byzantin avec la présence de chrétiens orthodoxes.	25	Références spécifiques et structurantes	22 **chrétiennes.** 2 **musulmanes** 1 **juive**. 1 **romaine**.

	-On parle de Saint Louis comme d'un roi très religieux. -La Renaissance : on montre le plafond de la chapelle Sixtine. Des questions sont posées sur Adam. -Dans Zoom sur une peinture, est étudié le tableau : *La naissance de Vénus* de Botticelli. -On mentionne les guerres de religions avec le massacre de la Saint Barthélemy. (ce n'est que là que l'on parle des Evangiles). On explique ce que sont les protestants. -La monarchie absolue est présenté comme une monarchie de droit Divin. Remarque : sur les 9 premières pages consacrées à l'étude de la place de la religion catholique au Moyen-Âge le nom de Jésus n'apparait que deux fois : la communion (où on reçoit le corps de Jésus) et pour présenter l'arbre de Jessé qui « représente l'arbre généalogique de Jésus ». Et sur l'ensemble du manuel son nom n'est mentionné que 3 fois. -Définition de "Evangiles : « écrits qui racontent la vie de Jésus et forment les quatre premiers livres du Nouveau Testament. »			
Totaux	Nous avons recensé 102 références religieuses dans 7 manuels d'Histoire géographie. Ce qui représente 14,5 références par manuel en moyenne. Il y a 6 fois plus de références chrétiennes que de références musulmanes et 3 fois plus que toutes les autres religions réunies.			**77** chrétiennes **13** musulmanes **7** juives **2** romaines

				1 gauloise **2** néolithiques
Français. (12 manuels étudiés)				
Mots d'école. Mon livre de Français. CE2. Sed édition. 2010.	**Aucune référence**			
Littéo. Littérature / écriture. CE2. Magnard. 2005.	**Aucune référence**			
Littéo. Littérature / écriture. Cm1. Magnard. 2003.	Dans un extrait d'un texte de Evelyne Brisou-Pellen, il est fait mention d'un curé et d'un chien qui n'a pas besoin d'être dans une église.	1	ponctuelle	1 **chrétienne**
Interlignes. Etude de la langue. SED	-Exercices sur les verbes à partir d'un extrait de *La Vierge des glaciers*, d'après H.C Andersen. -Texte sur Dédale et Icare pour travailler les sens propres et les sens figurés.	2	Référence structurantes	1 **chrétienne** 1 **grecque.**

édition. CM2. 2010				
Littéo. Littérature / écriture. Cm2. Magnard. 2004.	-Un texte sur l'Egypte antique est proposé. Dans l'un d'eux il est écrit : « la musique tenait une grande place dans les cérémonies religieuses » -Un extrait de *Neige écarlate* de Bruno Castan est proposé. C'est une pièce de théâtre dans laquelle le diable est l'un des personnages principaux. « Le père cherche un parrain pour son treizième enfant ; il a déjà renvoyé le Bon Dieu et c'est le Diable qui vient se proposer. ».	2	Références structurantes	1 **égyptienne** 1 **chrétienne.**
Interlignes. Etude de la langue. SED édition. CM1. 2010	-Un dessin pour illustrer un texte de George Sand, *Histoire de ma vie*. Sur ce dessin on voit une église avec son clocher et sa croix. -Un exercice sur le passé simple à partir de l'illustration représentant Jeanne D'arc, les élèves doivent écrire des phrases avec les verbes : *tenir, prier, regarder.* -Un exercice sur les mots en -ail ou -aille avec comme phrase proposée : « J'admire le vitr... de cette église. » -Exercice avec le dictionnaire à partir d'un texte de l'Odyssée.	4	Références ponctuelles et une structurante	3 **chrétiennes** 1 **grecque**
L'île au mots. Plurilecture. CE2; CM1. Nathan. 2005	-Extrait de *Dakia, fille d'Alger* de Dakia : « Maman me rappelle que ce brusque bouillonnement de vie annonce l'approche du Ramadhan ». « Les 5 piliers ou règles fondamentales de l'Islam sont la shahada, l'adhésion à la religion ; les cinq prières quotidiennes; la zakat, une sorte d'impôt	7	Références structurantes et spécifiques	3 **musulmanes** 4 **chrétiennes**

	obligatoire destiné à des fonds de secours, ce qui ne dispense pas de faire la sadaqua, l'aumône faite aux pauvres ; le croyant doit aussi respecter le jeûne de Ramadhan. » « A l'égard de la religion, maman et papa nous laissent, à Chafia et moi, une totale liberté. Ils nous ont toujours expliqué que le rapport à Dieu est intime, privé. » -Il est proposé un extrait du livre d'Odile Weulersse, *Le serment des catacombes* dans lequel sont écrits ces extraits : « Les dieux romains sont menacés par une nouvelle religion venue d'Orient, fondée par Jésus. ». « -Le peuple t'attend pour juger les chrétiens. -Les chrétiens ! s'étonne le légat. Mais qu'ont-ils fait ? ». « - C'est au sujet de cette secte étrangère, celle qui adore un homme ressuscité. ». « - Tu l'as dit, répond Zénodore. Il n'y a qu'un seul Dieu, qui a créé toutes choses. Et il a envoyé son fils pour nous sauver, son fils qui est mort et ressuscité. » -Extraits d'un texte intitulé : *Meurtre à l'abbaye* : « A la fin du XIIe siècle, dans l'abbaye de Hautefage, un pélerin est retrouvé assassiné. » . « Le père abbé, la chapelle, la grande fête de Saint Martin etc...) Des extraits de manuels sur le temps des croisades. On peut y lire : « le tombeau du christ » ; « Saint Bernard prêche la croisade » mais aussi « Mohamet, fondateur de la religion musulmane ». « L'Islam est la			

	religion des musulmans. Fondée par Mahomet, son « prophète », elle lui a été révélée par Dieu (ou Allah) et recueillie dans le livre sacré, le Coran. » -On illustre ce passage par la mosquée des Omeyades à Damas. -Un extrait relatant le massacre de la saint Barthélémy : « Le 24 août 1572, le jour de la saint Barthélémy, le roi Charles IX, inquiet de la puissance grandissante des princes protestants, ordonne leur exécution. »			
Facettes. Littérature / écriture. CM2. Hatier. 2011	-Exercice de conjugaison. Extraits : « Au Moyen Age, on adore les chansons de geste. On peut les regarder sur les parvis de l'églises ». -« Blanche de Castille, ma mère de Saint Louis, veille à l'éducation du jeune roi ». -Exercice sur les COD : « Selon la mythologie grecque, le sphinx gardait les tombeaux et les villes. » -Exercice sur le passé à partir d'un extrait de *La création du monde* de Cl.-Cath. Ragache. : « Noé, sur les ordres de Dieu, construit une arche en bois pour abriter sa famille et un couple de chaque espèce. » -Exercice de vocabulaire à partir d'extrait de la mythologie grecque : « Zeus, le roi des dieux, régnait sur l'univers. » ; « Les dieux créèrent diverses espèces d'êtres vivants. ». -Extrait de *Aani la bavarde* de B.Emond : « Elle était chamane. Les chamanes étaient	10	Références structurantes et spécifiques	4 **grecques**. 1 **inuit.** 4 **chrétiennes** 1 **juive**

	des sorciers et des guérisseurs qui communiquaient avec les esprits. » -Extrait de L'odyssée. -Extraits sur les animaux fantastiques de la mythologie. -Exercice sur le passif avec comme consigne : « récris ces phrases au passif : Michel Ange décore la Chapelle Sixtine à Rome. » «-Exercice sur le groupe nominal d'après Magellan CM2 Hatier : « Contrairement à d'autres peuple convertis au christianisme, les francs étaient païens. Vers 498, Clovis et ses principaux compagnons d'armes se convertirent et se firent baptiser. »			
Le goût de lire. La littérature au CM1. Nathan. 2006.	Texte proposé : *La Jeune Fille, le Diable et le Moulin.* D'Olivier Py. Pièce de théâtre dans laquelle le diable parle. -Une représentation du diable d'un jeu de carte de tarot du XIXème est proposée. -Texte proposé : *La Jeune Fille sans mains* dans lequel intervient le diable : « Le diable se montra de bonne heure, mais il ne put pas l'approcher. » -Un tableau de Orsel : *Le Mal tentant une jeune femme* de 1832. -Détail d'une miniature : *Le triomphe de la Mort* de la fin du XVème. -Un poème de Victor Hugo : *Un démon.* Extrait de la légende des siècles. -Une illustration de trois démons : *Astaroth, Abaddon, et Hammon* illustration pour le livre *le Mage* de Francis Barrett.	11	Références structurantes et spécifiques.	11 **chrétiennes.**

	-*L'Atèle Beelzébuth*. De Jacques Roubaud dans *Les animaux de personnes*. « *Le diable* s'attelle à la séduction du petit Atèle » -Extrait de *Comment vivre 7 vies sans avoir mal aux pieds*. De Evelyne Brissou-Pellen. « J'arrivai à la porte du ciel juste avant la fermeture. Saint Pierre était en train de repousser le lourd battant de bois quand il m'aperçut. -Tiens ! dit-il en triturant les grosses clés qu'il portait à la ceinture, je n'attendais plus personne ce soir. » «-Une représentation de Saint Pierre auréolé du XVIème siècle. -La légende de Tristan et Iseult illustrée d'un tableau de Paolo Ucello, *Saint-Georges et le Dragon*. 1439.			
Français. Lecture écriture. Hatier. 2010	-Extrait d'une cosmogonie Indonésienne de Muriel Bloch : *La naissance du soleil.* -Texte illustré par la pierre d'un calendrier Aztèque avec la divinité du Soleil. -Exercice de conjugaison à partir de l'histoire de Dédale. -Exercice de conjugaison sur une biographie de Copernic dans laquelle est écrit : « Mais les gens d'église refusaient d'admettre ses théories. » «-Extrait du mythe de Gilgamesh. -Extrait de la bande dessinée Gilgamesh de tyran de Gweend Bonneval et Franz Duchazeau. -Texte explicatif sur la vie des moines copistes : « Les moines copistes reproduisent	12	Références structurantes, spécifiques et une ponctuelle	1 **indonésienne** 1 **aztèque** 2 **indoues** 2 **grecques** 6 **chrétiennes**

	selon une commande des écrits religieux en latin sur du parchemin. » -Un fabliau intitulé *Estula* dans lequel intervient un prêtre. « Par tous les saints et toutes les saintes, mon fils, jamais je n'ai assisté à pareille merveille. Va vite conter ce miracle au prêtre, ramène-le et dis-lui d'apporter l'étole et l'eau bénite pour exorciser notre chien. » -Extrait de *Le chevalier au bouclier* vert de Odile Weulersse : « Thibault, mon neveu, je te donne l'épée que mon oncle m'a confiée, avant de mourir en Terre sainte. » « Tu es désormais chevalier. Honore les chevaliers. Donne aux pauvres, aime Dieu. Que le Christ, qui fut mis en croix, te défende contre tous ennemis. ». « Je vous remercie beau sire. Que je serve Dieu et qu'Il m'aime. » -Extrait de *l'éducation d'un jeune Clerc.* de Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon. « Beaucoup de jeunes garçons étudiaient à l'époque pour pouvoir obtenir une fonction d'Eglise. ». « Même les jours de dimanche et pendant les fêtes saints, on m'accordait à peine quelques instants de repos. » « Extrait de l'épopée de Soundiata Keïta de Dialiba Konaté : « Sa mère remerciait Dieu, le vieux forgeron dansait et le griot chantait. »			

	-La légende du roi Midas. « Apollon en fut si courroucé. »			
Facettes Français. Lecture-Ecriture. CM1. Hatier. 2008	-Exercice sur la ponctuation. « Il y a bien longtemps, un moine irlandais qui s'appelait Brandan décida de faire le tour du monde en bateau. » -Illustration de cet exercice par la *Barque mystique* de Odilon Redon. -Extrait de Ulysse et le cyclope. Avec la recherche du mot mythe. -Extrait sur les moines copistes : « Durant mille ans, ce sont les moines qui écrivent et copient des manuscrits latin. » -Illustration d'un moine copiste, enluminure du XIVe siècle. -Exercice de vocabulaire sur l'Egypte antique. « En Egypte, les hiéroglyphes sont considérés comme "l'écriture des dieux ». Le livres des morts est un véritable monument littéraire. Si le défunt était acquitté après la pesée des âmes, il goûtait à jamais les délices du champ des roseaux, le paradis égyptien. » -Puis plus loin : "Au Moyen-Âge, les églises étaient comme des livres de pierre. » -Texte sur Copernic et Galilée : « Galilée prouve ses découvertes par le raisonnement et l'observation. Et malgré les protestations de l'Eglise d'alors, notre planète ne sera plus jamais le centre de l'Univers. » -Exercice sur les déterminants : extrait de *l'Odyssée*.	13	9 références structurantes et 4 spécifiques	5 **grecques** 1 **égyptienne** 7 **chrétiennes**

	-Exercice sur l'adjectif qualificatif à partir d'un texte de Dédale. -Vocabulaire à partir du nom des jours : « c'est le jour de Saturne, puis le jour du repos (Sabbatum + dies). C'est le jour du soleil, puis le jour du seigneur (Dies + dominicus). » D'après D. Prache, *Le Dessous des mots.* -Exercice sur les propositions relatives à partir de la légende d'Hercule : « C'est le roi Eurysthée qui proposa à Héraclès d'accomplir douze travaux. »			
	Nous avons recensé 62 références pour 12 manuels soit une moyenne de 5,2 références par manuel environ. Il y a 3 fois plus de références chrétiennes que grecques (et 10 fois plus que de références musulmanes). Il y a 1,5 fois plus de références chrétiennes que toutes les autres religions confondues.			**38** chrétiennes **13** grecques **3** musulmanes **2** égyptiennes **2** juives **2** indoues **1** aztèque **1** indonésienne **1** inuit.
Sciences et technologie (7 manuels étudiés).				
Questionner le monde. Odyssée.	- Portrait de Rodolph II du Saint Empire de Arcimboldo.	2	Structurante et ponctuelle.	**2 chrétiennes.**

Magnard. CE2. 2017.	- Le cycle naturel de l'eau : représentation d'une image avec une église au centre.			
Sciences et technologie .Citadelle. Hachette éducation. CM1. 2018.	- Représentation d'une chimère de Arezzo blessé par Bellérophon, sculpture de bronze, 400-350 avant J-C. - Pour représenter la végétation en montagne apparait un village avec une église au centre.	2	Spécifique et ponctuelle.	**1 chrétienne et 1 grecque.**
Sciences et technologie . Tournesol. Hatier. CM2. 1997.	- Un dessin intitulé : une analyse d'urine ancestrale avec un crucifix au-dessus d'un lit.	1	Ponctuelle.	**1 chrétienne**
Sciences expérimentales et technologiques. Hachette éducation. CM. 2008.	- Photo d'une église détruite lors d'un tremblement de terre. - Pour représenter le cycle de l'eau, une image est proposée avec une église au centre d'un village. - Une photo d'un bateau dépollueur avec une église imposante au fond au loin. - Pour représenter l'itinéraire de la transhumance, il est proposé une image avec un village dont l'église est au centre. - Pour travailler les balances est proposé une représentation égyptienne d'un dieu qui pèse les âmes sur une balance dont les deux bras du fléau sont égaux. Il est	5	Ponctuelle.	**4 chrétiennes et 1 égyptienne.**

	indiqué que cette représentation date de 1000 avant J-C.			
Sciences et technologie. Nouvelle collection Tavernier. Bordas. CM. 1997.	- Pour illustrer : *la Terre qui tourne sur elle-même* est proposé deux images avec un village dont l'église est au centre. - Idem pour illustrer la partie : *Pourquoi il fait chaud en été*. - On voit une horloge à eau d'un pharaon égyptien et est indiquée la date suivante (vers 1400 avant J-C). - Pour illustrer la partie : *Pour avoir une eau de qualité*, est proposée une image d'un village avec l'église au centre. - Est proposé la construction d'un carillon des anges.	5	Structurante et ponctuelle.	**4 chrétienne et 1 égyptienne.**
Sciences expérimentales et technologiques. Istra. CM. 2015.	- Pour représenter l'étagement alpin est représenté un village avec une église au centre. - Est proposé une figurine de déesse-mère Terre cuite, gallo-romaine. . - On peut voir une illustration de la production et du transfert d'électricité avec un village dont l'église est au centre.	3	Spécifique et ponctuelle.	**2 chrétienne et 1 gallo-romaine. .**
	Nous avons recensé 18 références pour 7 manuels soit une moyenne de 2,5 références par manuel environ. Les références chrétiennes sont très majoritaires. Il y a 7 fois plus de références chrétiennes qu'égyptienne. Il y a 3,5 fois plus de références chrétiennes que toutes les autres religions confondues.			**14 chrétiennes, 2 égyptiennes, 1 grecque, 1 gallo-romaine.**

E- Conclusions de l'analyse des manuels scolaires.

1. Les 12 manuels de mathématiques.

5 manuels de mathématiques sur les 12 étudiés n'ont aucune référence religieuse quel que soit le degré de présence. 5 manuels de mathématiques sur les 12 n'ont qu'une ou des références ponctuelles (il s'agit par exemple de prénoms dont l'origine est religieuse.). Nous avons donc 10 manuels sur les 12 pour lesquels il n'y a aucune chance de profiter d'un éclairage religieux sur les objets proposés. Il remarquable de constater que le manuel le plus ancien (1987) possède le plus de références religieuses même si elles sont quelquefois non-religieuses (vacances de Toussaints ou de Noël). Puis, hormis *Tous en Maths* de 2014, il est plus difficile à partir de 2010 de trouver des références religieuses quelles qu'elles soient. Est-ce une volonté éditoriale ?

2 manuels de mathématiques ont des références structurantes.

Les références religieuses sont principalement chrétiennes. Nous avons en effet comptabilisé 20 références chrétiennes, 5 égyptiennes, 3 hindoues, 2 mayas, 2 musulmanes, 1 shintoïste.

Il y a 33 références religieuses pour 12 manuels, ce qui représente en moyenne 3 références religieuses par manuel pour cette discipline sachant que pour la grande majorité, ce sont des références ponctuelles sans doute inutilisables pour fabriquer un cours sur des faits religieux.

Si l'on écarte les 11 références religieuses ponctuelles des 12 manuels étudiés qui n'amèneront sans doute jamais à une explication précise ou un cours en particulier, nous avons comptabilisé seulement 5 références spécifiques ou structurantes dans 3 manuels différents. Seules ces 5 références sur 12 manuels sont susceptibles de provoquer en classe une transmission de savoirs ou un enseignement des faits religieux.

Les références sont majoritairement chrétiennes quand on les prend toutes en compte (ponctuelles comprises). Mais si l'on excepte les références ponctuelles, il n'y a plus que 2 références chrétiennes, 2 égyptiennes et 1 shintoïste.

2. *Les 7 manuels d'Histoire Géographie.*

3 manuels d'Histoire Géographie sur les 7 étudiés ont entre 3 et 7 références religieuses. (3, 4 et 7) Il s'agit principalement des manuels de CM2.

1 manuel d'Histoire Géographie sur les 7 étudiés a 14 références.

3 manuels d'Histoire Géographie sur les 7 étudiés ont 20 ou plus de 20 références religieuses. (20, 25 et 25)

La quasi-totalité des références est structurantes. Une seule est spécifique.

Les références religieuses sont très majoritairement chrétiennes. Nous avons comptabilisé 77 références chrétiennes, 13 musulmanes, 7 juives, 2 romaines,1 gauloise, 2 du néolithique

Les auteurs des manuels d'histoire géographie n'ont donc pas cherché à avoir des références à proportion égale dans les différentes religions.

Ce sont donc dans les manuels d'histoire géographie que nous avons relevé le plus de références religieuses.

Il y a 102 références religieuses pour 7 manuels, ce qui représente 14 références religieuses en moyenne par manuel pour ces disciplines, soit 14 références par an.

Cette moyenne s'explique par la faible présence de références religieuses dans les manuels de CM2 qui traitent en histoire de l'époque contemporaine. En effet, les deux manuels de CM2 proposent, pour l'un, 3 références seulement et 7 références pour l'autre. Cette manière de traiter l'histoire peut donner le sentiment que la religion est une affaire du passé.

L'autre raison d'une moyenne si basse est la faible présence d'objets de culture ayant des traces religieuses dans le programme de géographie. Par exemple, le manuel spécifiquement de géographie étudié ne possède que 4 références religieuses.

Ce sont donc dans les manuels de CE2 et CM1 que nous trouverons une importante proportion d'objets de culture structurés par la présence du religieux.

3. *Les 12 manuels de français.*

2 manuels de français sur les 12 étudiés n'ont aucune référence religieuse.

5 manuels de français sur les 12 étudiés ont entre 1 et 7 références religieuses.

4 manuels de français sur les 12 étudiés ont entre 10 et 13 références religieuses. (10,11,12,13)

La quasi-totalité des références sont structurantes. 9 sont spécifiques.

Les références religieuses sont pour presque moitié chrétiennes : 38 chrétiennes. 13 grecques. 3 musulmanes. 2 égyptiennes.2 juives. 2 indoues.1 aztèque. 1 indonésienne. 1 inuit.

Il y a 62 références religieuses, ce qui représente 5 références religieuses en moyenne par manuel pour cette discipline. Soit presque 5 par an.

Si un élève possède les manuels de français dans lesquels il y a le moins de références religieuses parmi les manuels étudiés, il ne verra que 3 références religieuses par an.

Si un élève possède les manuels dans lesquels il y a le plus de références religieuses parmi les manuels étudiés, il verra 46 références religieuses par an.

Si un élève possède les manuels se trouvant dans la moyenne des références, il verra 22 références par an.

23 références ont été trouvées dans des exercices de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). On peut légitimement douter du traitement spécifique de la dimension religieuse de ces extraits dans la classe quand il faut travailler le C.O.D. ou la forme passive. Il ne semble être, dans ce cadre, qu'une présence anecdotique non destiné à la formalisation d'un savoir spécifique. C'est pourquoi on peut dire qu'il ne reste en réalité que 39 références susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'un enseignement des faits religieux. Soit 3 références par manuel.

4. Les 7 manuels de sciences.

Les 7 manuels de sciences de cycle 3 étudiés pour l'enquête font mention de références religieuses. 14 références parmi les 18 sont chrétiennes. Presque toutes sont ponctuelles. 10 références sur les 14 sont le dessin ou la photo d'une église au milieu d'un village ! Autant dire qu'il s'agit de la même référence et qu'elle ne vaut que pour une. Il y aurait alors en réalité 9 références distinctes. Il y a 18 références pour 7 manuels, soit 3,5 références par manuel en moyenne. Mais si on table sur 9 références on se retrouve avec une moyenne d'un peu plus de 1 par manuel. Seules 3 références sont susceptibles d'être travaillées sous l'angle d'un enseignement des faits religieux : les deux objets de l'Egypte antique et la déesse-mère gallo-romaine.

Si nous prenons en compte la moyenne de tous les manuels, nous avons au mieux 5 références par manuels en français, 14 références par manuels en histoire géographie, 1 référence par manuels en mathématiques et 1 en sciences. Soit en moyenne, 20 références pour l'ensemble du cycle 3 dans 5 disciplines, ou 7 références par année scolaire sur l'ensemble des manuels.

Les enseignants ont de quoi se sentir peu concernés par l'enseignement des faits religieux s'ils se contentent de ce qui est proposé dans les manuels.

Nombre de références selon les religions et comparaison.

Nous avons recensé dans tous les manuels étudiés 213 références religieuses dont 149 références chrétiennes, 17 références musulmanes, 14 tirées de la mythologie grecque, 9 références juives, 9 tirées de la mythologie égyptienne, 5 références indoues, 2 références Mayas, 2 références romaines, 2 des croyances du néolithique, 1 indonésienne, 2 gauloise et 1 inuit.

Il y a donc 2 fois plus de références chrétiennes que toutes les autres religions ou croyances réunies. Il y a 8 fois plus de références chrétiennes que de références musulmanes, la deuxième religion la plus représentée. Il y a 10 fois plus de références religieuses chrétiennes que de références à la mythologie grecque.

F- Quel langage utilisent les manuels pour parler d'objets de culture ayant une dimension religieuse ?

Nous avons classé les références religieuses de chacun des manuels dans chacune des disciplines selon qu'elles sont explicitées dans leur dimension religieuse ou susceptibles de l'être ou non. Nous proposons donc les deux catégories suivantes : les objets scolaires susceptibles de motiver une explication religieuse et les objets scolaires susceptibles de ne pas motiver une explication religieuse.

Par exemple, nous distinguons une information comme : « Louis XIV est un monarque de droit divin » et « Louis XIV est un roi de droit divin, c'est à dire que son pouvoir lui est accordé par Dieu » ou encore : « Pierre est représenté avec des clés dans la main » et « Pierre, disciple de Jésus est représenté avec des clés dans la main. C'est Jésus qui les lui donne comme étant celles de son royaume. » ou encore : « Dans la cathédrale, il y a un labyrinthe dessiné au sol » et « Dans la cathédrale un labyrinthe dessiné au sol est une représentation, entre autres, du pèlerinage à Jérusalem. Son parcours peut se faire à genou par les croyants. » Dans un cas le fait religieux est énoncé sans explication qui lui donnerait sens alors que dans l'autre, l'auteur cherche à donner les clés de compréhension de la dimension religieuse de l'objet de culture étudié.

1. En français.

Démarche explicative	**Démarche non explicative**
<u>Plurilecture</u> : Explication du ramadhan Explication du jugement dernier Explication d'une abbaye. Explication de ce qu'est l'Islam. **<u>Littéo CM2 :</u>** Place de la musique dans les croyances égyptiennes. **<u>Français CM1</u>** : Explication du mythe d'Ulysse. Explication des hiéroglyphes.	**<u>Plurilecture</u> :** Description de la saint Barthélémy. **<u>Littéo CM1</u> :** Roman dans lequel on décrit un chien faisant la quête dans une église. **<u>Interlignes Cycle 3 CM1</u> :** Un clocher sur une image. Le verbe « prier » est proposé pour décrire Jeanne D'Arc. Un exercice sur les vitraux. Un texte d'Ulysse pour s'exercer.

Explication de l'étymologie des jours de la semaine. **<u>Facette CM2</u> :** Explication de Noé. Explication de Zeus. Le goût de Lire CM2/ Explication de ce qu'est un moine copiste. Explication de la vie des clercs.	**<u>Interlignes Cycle 3 CM2</u> :** Un exercice sur la « Vierge des glaces ». Un texte sur l'histoire d'Icare. **<u>Français CM1</u> :** Texte sur un moine Irlandais. Texte sur un moine copiste (sans dire qu'il recopiait des textes religieux !) Eglise contre Galilée. Texte sur Ulysse Texte sur Dédale. Texte sur Hercule. **<u>Facette CM2</u> :** Exercice de français à partir de saint Louis. Texte sur le sphinx Texte dans lequel apparait un chamane. Texte d'Ulysse. Images d'animaux fantastiques mythologiques. Michel Ange et la chapelle Sixtine. Le baptême de Clovis. 8 exercices à partir de textes faisant référence au religieux. **<u>Le goût de lire CM1</u>** : 6 exercices à partir de textes faisant référence au religieux.

Dans les manuels de français près des trois quarts des références (73.5%) ne sont pas explicitées. Elles sont écrites ou dessinées sans contexte ni approfondissement. Les images ayant une référence religieuse sont alors le plus souvent exposées comme élément de décoration ou comme appui d'un texte lui-même sans explication spécifique des références religieuses. Beaucoup de références sont des textes, prétextes à l'étude de la langue.

Donc seul un quart des références religieuses sont expliquées pour ce qu'elles sont comme le ramadhan dans une note de bas de page, la signification religieuse des hiéroglyphes ou le texte du déluge dans la bible.

2. *En Maths.*

Démarche explicative	**Démarche non explicative**
<u>Maths CM2. Hachette :</u> Explication du non être chez les Hindoues.	**<u>Maths CM2. Hachette :</u>** Sapin de Noël dans un problème. Clocher d'une église dans un dessin. La Ferme « Le Paradis » dans un problème. Un problème à partir de Noël. Une pyramide égyptienne. Plan d'une église : la Trinité de Vendôme.
<u>Maths euros Cm2 Hatier :</u> Explication de ce qu'est une pyramide égyptienne.	**<u>Mathématiques. Cm1. Diagonales :</u>** Un repas de Noël dans un problème.
<u>Cap maths. Cm1. Hatier :</u> Explication des hiéroglyphes l'écriture des dieux.	Image de l'Alhambra. Image d'une rosace dans une cathédrale.
Tous en Maths. Cm1. Nathan : Explication du calendrier astrologique chinois.	Le prénom de Matthieu est cité dans un problème. Le prénom d'Ismaël est cité dans un problème. On parle dans un problème d'un magasin qui décore sa vitrine pour Noël.
Maths découverte des sciences. CM. Hachette :	Un plan d'église est proposé.
CE1 : J'apprends les maths. Retz :	

Dans les manuels de maths nous sommes environ dans les mêmes proportions que dans les manuels de français. En effet, 77.7% des références religieuses ne sont pas explicitées : « Pour la fête de Noël », "voici une rosace d'une cathédrale » etc. Elles sont le prétexte à un

travail de mathématiques ou à la rédaction d'un problème. Un quart des références est néanmoins circonstancié comme les origines du calendrier chinois, la fonction des pyramides ou l'origine divine des hiéroglyphes.

3. *En Histoire/géographie.*

Démarche explicative	**Démarche non explicative**
<u>Histoire/géographie. Cm2. Nathan :</u> Explication de ce qu'est un juif (de religion juive...(sic). Explication du concordat.	« Les républicains veulent réduire l'influence de l'Eglise sur la société. » Les programmes deviennent laïques. Caricature d'un prêtre. Séparation Eglise /Etat. Extermination des juifs. Illustration du Mont Saint Michel présenté comme étant une abbaye.
<u>Histoire/géographie. Cm2. Hachette :</u> Explication de quelques pratiques religieuses.	Les pratiques religieuses reculs. Le statut des juifs pendant l'occupation allemande. Centre-ville de Prague avec églises présentées comme monuments historiques.
<u>Histoire / Géographie. CE2. Hachette :</u> Explication des croyances des cathares. Explication des raisons des croisades (tombeau du christ à Jérusalem). Explication des lieux de cultes des différentes religions. Explication des principales fêtes religieuses monothéistes. Explication des calendriers religieux.	Baptême de Clovis. Saint louis est un saint...
<u>Histoire/géographie. Cm1. Hachette :</u> Explication sur ce qu'est un chrétien. Explication de l'onction lors du baptême de Clovis.	Les peuples construisent des églises et des monastères. Présentation d'une page de la bible.

Explication de notre calendrier (après et avant Jésus Christ.) Explication de qui est le pape. Explication de ce qu'est un musulman. Explication de ce qu'est le Coran. Explication de la trêve de Dieu. Explication religieuse des croisades. Explication de la croix des croisés. Explication de la raison pour laquelle on construit des églises. Explication de qui sont les évangélistes et les évangiles. Explication d'une sculpture qui représente Jésus et les 4 évangélistes. Explication d'éléments de la cathédrale de Reims. Explication de ce qu'est un protestant.	Annonce que Jeanne d'Arc est une sainte. Massacre de la saint Barthélémy. Présentation du mont Saint Michel en photo.
<u>Géographie Cycle 3. Magellan :</u>	
	Présentation d'une église au centre d'une ville. Village : maisons regroupées autour d'une église. Un cocher : là où se trouve le plus souvent des cloches ...
<u>Histoire / géographie. CE2. Hachette :</u> Naissance de Jésus Christ pour explique les calendriers. Menhir de Carnac. Fonction des temples romains. Religion des Gaulois. Qu'est-ce que le judaïsme ?	Couronnement de Charlemagne par le Pape. Plan d'une église. Eglise comme monument historique du centre-ville.

Qui est Jésus ? Qu'est-ce que les évangiles ? Qu'est-ce qu'une église ? La persécution des chrétiens : explications religieuses Fonction d'un baptistère. Développement du christianisme.	Village autour d'une église.
<u>Histoire / Géographie / Histoire des arts.</u> **<u>CM1. Hachette :</u>** En quoi croient les chrétiens ? Les 7 sacrements. Que fait l'Eglise ? Qu'est-ce que le pèlerinage de Compostelle ? Explication d'une prière de Compostelle. Explication de ce qu'est une abbaye. Explication de la vie des moines. Explication des fonctions d'une cathédrales. Explication d'un vitrail : l'arbre de Jessé + généalogie de Jésus. Explication de ce qu'est une guerre sainte. Explication de ce que sont les chrétiens orthodoxes. Explication de ce que sont les protestants. Explication de la sainteté de Saint Louis. Explication d'une partie de la chapelle Sixtine.	Technique pour faire du gothique. La monarchie absolue de droit divin.

Les pourcentages dans les manuels d'histoire géographie sont inversement proportionnels aux résultats en maths et français. En effet, près de 70 % des références religieuses citées

sont explicitées. Souvent les manuels prennent soin de donner du sens aux tableaux, sculptures ou autres iconographies quand ils montrent un élément religieux : personnes, rites, symboles. Les auteurs explicitent aussi les caractéristiques des religions rencontrées dans l'histoire. Le pourcentage est plombé par le manque d'explications des références religieuses dans les parties « géographie ». Elles sont en effet quasi absentes comme lorsqu'est présenté le mont Saint Michel ou les églises de centre-ville etc. Le pourcentage est aussi plombé, nous l'avons déjà dit, par la faible présence d'éléments de culture religieux dans les programmes de CM2 qui traitent principalement de l'époque contemporaine. Cette nuance est à prendre en compte car sans ces deux freins, les manuels d'histoire géographie auraient un très haut résultat.

4. *En sciences et technologie.*

Hormis peut-être la mention faite de pharaons à deux reprises et d'une statuette d'une déesse gallo-romaine, aucune référence recensée n'est susceptible d'engager une démarche explicative des faits religieux. En effet, quasiment toutes les références sont ponctuelles sans trop d'intérêt pédagogique.

Conclusion

L'étude approfondie et systématiques de manuels scolaires de cycle 3 a d'abord permis de circonscrire ce que représentent les objets scolaires (ou d'enseignement) à dimension religieuse. Ces objets se trouvent bien dans les manuels même ils sont repérables ailleurs dans la classe.

Ensuite, nous avons quantifié la présence de ces objets scolaires pour nous rendre compte qu'hormis dans les manuels d'histoire géographie, ils étaient très peu présents. Les manuels sont donc des supports peu fournis, peu renseignés et peu explicites pour susciter un enseignement de la dimension religieuse des objets scolaires. Ils le sont d'autant moins qu'hormis toujours les manuels d'histoire, les trois quarts des références religieuses relevées sont ou illustratives ou exposées sans autres explications. Et ils le sont d'autant moins que peu de ces objets scolaires ont une présence religieuse structurante et encore moins spécifique. Passer à côté d'elles sans les remarquer est d'autant plus aisé. Il faut aussi se rendre compte qu'un cours construit autour d'un objectif se prête peu à la disgression ou au sur-ajout. C'est pourquoi quand un enseignant cherche à faire comprendre tant bien que mal une notion compliquée en sciences, maths ou géographie, il ne prendra pas le risque de multiplier les concepts, les nouvelles notions en surajoutant des savoirs qui éclairent la

dimension religieuse des objets scolaires travaillés. Par souci d'efficacité, il les passera sans doute sous silence.

L'étude de quelques manuels scolaires de cycle 3 justifie la sixième hypothèse déjà citée plus haut, à savoir que :

- Nous présumons que l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induirait pas nécessairement l'étude des faits religieux eux-mêmes. La forme serait privilégiée au détriment du fond ou le sujet principal traité serait prioritaire sur les faits religieux. La présence et l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induiraient alors pas l'étude des faits religieux.

Nous avons aussi remarqué la présence écrasante d'objets d'enseignement à dimension religieuse chrétienne. Toutes celles-ci représentent la totalité de toutes les autres réunies. Cette sur-représentativité d'éléments chrétiens risque de rentrer en contradiction avec le principe de neutralité telle que les enseignants se le représentent. En tout cas, les éditeurs ne se font pas un point d'honneur à avoir une représentation égale des religions à travers les objets scolaires proposés.

Ces manuels présentent donc bien des objets scolaires à dimension religieuse. Quand on en fait la moyenne, leur quantité est négligeable. Ce sont dans les disciplines telles que l'histoire ou l'histoire des arts que nous comptabilisons le plus de références religieuses exploitables. Beaucoup sont des références chrétiennes. Les autres disciplines concourent marginalement à l'exposition d'objets scolaires à dimension religieuse. Alors, si la plupart des disciplines doivent être mobilisées pour enseigner le fait religieux, ce n'est sûrement pas en suivant les manuels que cela se fera le mieux.

Les manuels scolaires sont-ils le reflet de ce que les enseignants font réellement ? En font-ils davantage ? Profitent-ils même des présences ponctuelles pour parler du religieux ? Ou au contraire, en font-ils encore moins que ce qui est proposé ? Evitent-ils la dimension religieuse des objets de culture proposés ? Font-ils autre chose ? Cherchent-ils la parité entre les religions et de quelle manière ? Profitent-ils de toutes les disciplines même des sciences ou des maths pour enseigner les faits religieux à l'aide d'autres supports ? Les explications données surtout dans les manuels d'Histoire sont-elles lues en classe ? Comment la parole des élèves est gérée dans ces moments-là ?

S'il est pertinent de se demander ce qui est transmissible dans le cadre de cet enseignement via l'étude des manuels scolaires, il est tout aussi pertinent de s'interroger sur les « bonnes manières » qu'il faut respecter pour l'enseigner. C'est pourquoi nous allons maintenant identifier toutes « les bonnes » démarches et les interdits prescrits dans la littérature spécialisée. En effet, nous verrons que selon l'approche des spécialistes, se cumulent des listes remarquables de préconisations, d'alertes ou de limites pour mener cet enseignement. Nous tenterons donc dans la partie suivante de répertorier exhaustivement l'ensemble des actions professionnelles défendues, autorisées, prohibées, adoubées et proscrites, par les spécialistes de la question.

G- Prescriptions pour enseigner les faits religieux

1. Proscriptions.

Tout d'abord, l'ensemble des avertissements et des limites à ne pas franchir dans la littérature spécialisée est remarquable, et ce pour trois raisons :

– Remarquable par sa densité : chaque auteur met l'accent sur ce qui lui semble inacceptable pour mener à bien cet enseignement.

– Remarquable aussi parce qu'en rassemblant les interdits, on se retrouve en butte à des prescriptions quelquefois contradictoires qui ne simplifieront sans doute pas la tâche des praticiens.

– Remarquable enfin, parce que le ton utilisé par les auteurs, laisse penser que l'enseignant dans sa classe qui ferait fi des interdits et des instructions commettrait des fautes graves, lourdes de conséquence. Nous ressentons le danger que le professeur encourrait si par mégarde il sortait des sentiers battus.

Nous pouvons identifier dans la littérature scientifique quatre catégories d'interdits qui, chacune, se décline en sous-interdits.

1) Proscription de toute démarche confessionnelle.

2) Proscription de toute essentialisation des religions.

3) Proscription de toute limitation du fait religieux à l'une des parties qui le constitue.

4) Proscription de certaines démarches pédagogiques.

La première prescription qui fait l'unanimité est de proscrire naturellement une démarche confessionnelle. Il s'agit par exemple pour Eddy Kaldy dans *L'ABC de la laïcité*

de ne pas « adapter l'enseignement à la vision du monde par telle ou telle religion. »[97] en distinguant rigoureusement pour Mireille Estivalèze la démarche scientifique de la démarche catéchétique. « Les contenus du catéchisme privilégient davantage les expériences concrètes plutôt que la transmission des connaissances. »[98]. En effet, pour Jean-Paul Willaime, « Les adversaires de l'enseignement du fait religieux suspectent une catéchèse déguisée dès que l'on s'intéresse au religieux craignant une vision trop irénique ou apologétique du monothéisme. »[99]. Pour Eddy Kaldy, il s'agira alors, dans la démarche d'enseignement, de ne pas « froisser les sensibilités », paraphrasant sans doute Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs :

« Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. »[100].

Plus largement, on demande à ce que cet enseignement ne soit pas l'occasion d'un prosélytisme déguisé toujours possible en voulant inculquer une morale : « […] on n'enseigne pas les faits religieux pour inculquer une morale, la morale de l'école et laïque et républicaine. »[101]. Charles Coutel prévient qu'il faut enseigner les faits religieux mais « d'une manière laïque et non pas en se servant des faits religieux ou plutôt de la méconnaissance que nous en avons pour nous recaser du néocléricalisme au sein de l'école publique. »[102] Et, en paraphrasant Sébastien Urbanski, il ajoute que nous risquons de glisser de la nécessité d'apprendre laïquement les religions à la tentation cléricale « d'apprendre des religions »[103], ce que les Anglo-Saxons nomment et distinguent par *teaching into religion* et *teaching about religion*. Sacraliser les objets d'étude en classe serait par exemple un dérapage anti-laïque, une limite à ne pas franchir sans risquer une approche qui ne respecterait pas le principe de neutralité nécessaire à cet enseignement. « L'enseignement du

---

97. KALDY, Eddy. *L'ABC de la laïcité*, Démopolis, 2015, p.119.
98. ESTIVALEZES, Mireille. *Les Religions dans l'enseignement laïque.* Paris : PUF, 2005, p.20.
99. WILLAIME, Jean-Paul. *Le Défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises.* Sèvres, Actes académiques, 2012, p.307.
100. FERRY, Jules. *Lettre aux instituteurs.* 17 novembre 1883.
101. DECORMEILLE, Patrice , SAINT-MARTIN Isabelle., BERAUD Céline. (2004, 2005) *Comprendre les faits religieux*, cycle de conférences. p.188. Déjà cités plus haut
102. https://www.youtube.com/watch?v=E0OJno19464
103. URBANSKI, Sébastien. *Enseigner le fait religieux.* PUF. 2016, p.131. In C. Coutel, *La question de l'enseignement laïque des faits religieux : des problèmes philosophiques aux traductions pédagogiques.* Intervention au comité des sages. 2018, p.9.

fait religieux ne doit pas sacraliser les approches sans pour autant désacraliser des contenus »[104] dira Pierre Gaudin. La ligne de crête est mince.

La deuxième prescription stipule d'éviter d'essentialiser les religions. C'est-à-dire de privilégier des approches par trop réductrices qui donneraient à croire que les religions sont monolithiques et dans le temps et dans l'espace. Il s'agit donc d'éviter les démarches qui refuseraient ou omettraient la pluralité des réalités qui « enfermeraient ces jeunes notamment, dans une identité religieuse figée, ce qui est d'ailleurs le programme des fondamentalismes. »[105]. Mais le temps d'enseignement imparti permet-il de respecter cette requête ?

Le risque serait aussi de produire une mystification des religions par un discours trop réducteur qui s'affranchirait du contexte dans lequel se développent les religions : « Dire la sagesse sans le contexte social qui l'a produite c'est courir le risque de mystifier. »[106]. Pour Catherine Kintlzer, essentialiser les religions, c'est aussi faire l'économie de leurs dimensions critiques et philosophiques.

C'est par exemple ce que reproche Sébastien Urbanski au jeu créé par Marine Quenin *l'arbre à Défi* promu et vendu par l'association Enquête. C'est lors d'une conférence-débat intitulée « enseigner le fait religieux à l'école laïque », organisée par le comité Laïcité République Pays de la Loire en octobre 2017 qu'il critique sans ambages les allégations de cet outil pédagogique ludique : « Dans ce jeu on apprend des choses sur les religions de manière très **essentialiste.** Ici il n'y a pas de contexte, on apprend des choses décontextualisées. […] Il est écrit que la torah est écrite en hébreu et donc les enfants juifs apprennent cette langue pour lire les textes sacrés. C'est vrai du point de vue de certaines prescriptions religieuses mais ce n'est pas du tout vrai d'un point de vue sociologique, historique. […] On a le sentiment d'un outil qui nous dit que les musulmans ils font ça, les chrétiens ils font ça, les juifs ils font ça… si ce n'est pas de la catégorisation ! … une façon de diffuser des stéréotypes, je ne sais pas ce que c'est. […] D'après moi, il (le fait religieux) vaut mieux l'enseigner bien »[107]… Sans dire lors de la conférence ce qu'est l'enseigner bien.

La troisième grande famille de prescriptions se déploie autour des discours trop « limitatifs » que l'on énoncerait sur les faits religieux. Si les définitions de ce que sont les

---

[104.] GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence (op. cit.),* p.102.
[105.] *Ibid*., p.44.
[106.] NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux (op. cit.),* p.126 .
[107.] URBANSKI, Sébastien. *Conférence-débat, Enseigner le fait religieux à l'école laïque.* 2017. In, https://www.youtube.com/watch?v=Drs4tKtjfpQ

faits religieux insistent, nous l'avons vu, sur l'objectivation des objets d'étude, il est néanmoins stipulé de ne pas se limiter à l'objectivable : « Enseigner les dimensions religieuses de la culture à l'école ne peut se limiter en effet à la description des faits religieux objectivables. Le religieux renvoie à une manière de dire le monde qui n'emprunte pas le langage de la raison. »[108].

Donc, il s'agit d'être objectif, même quand il s'agit d'objectiver des faits subjectifs. Nous pouvons supposer que la ligne de démarcation entre cette injonction et le prosélytisme peut paraître, pour beaucoup de praticiens, trop mince pour être tentée.

De plus, si l'enseignement du fait religieux trouve sa légitimité parce que les générations actuelles n'ont plus accès au sens du patrimoine national et européen, il est recommandé toutefois de ne pas se limiter au patrimoine et d'ouvrir les faits religieux au monde moderne. En effet, en histoire par exemple, et en étudiant les programmes et les manuels scolaires, on remarque que plus on se rapproche de notre époque moins on sait comment parler de la dimension religieuse des évènements. (Cf notre analyse des manuels d'Histoire). « Quant à l'idée que le religieux ne peut se résumer à l'approche patrimoniale de celui-ci et concerne notre intelligence du monde contemporain, elle est très importante et personne ne peut la contester. »[109].

Donc, il faut étudier le patrimoine mais ouvert sur l'espace contemporain.

Par ailleurs, si l'enseignement des faits religieux est comme nous l'avons vu, une initiation au langage symbolique, on nous alerte cependant, sur les démarches trop réductrices dans ce domaine qui consisteraient à penser que l'enseignement des faits religieux n'est juste qu'un « art de déchiffrer les langues mortes »[110]. Il est alors recommandé d'initier les enfants au langage symbolique tout en leur faisant sentir la portée existentielle de ce qu'il signifie pour les communautés croyantes. Le symbole dépasse largement ce qu'il donne à voir. Il y a donc le risque de foncièrement dénaturer, voire invalider par une trop grande distanciation la vraie dimension religieuse.

Jean-Jacques Wunenburger propose une issue : « On peut soutenir au contraire que notre modernité, loin de nous faire perdre l'intelligibilité du sacré, nous permet de nous situer à une distance favorable à l'appréciation de ses fondements et de ses effets et de mieux maîtriser l'arrière-plan affectif charrié par toute croyance collective. »[111].

---

108. DECORMEILLE, Patrice, SAINT-MARTIN, Isabelle, BERAUD, Céline (2004, 2005) *Comprendre les faits religieux, cycle de conférences. 188 p. Déjà cités plus haut*
109. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence (op. cit.),* p.103.
110. *Ibid.,* p. 50.
111. WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Le Sacré.* Paris : P.U.F., 1981.

Donc, il faut étudier des symboles, mais sans les réduire à ce qui est visible.

Enfin, « le religieux ne peut se réduire au geste d'une communauté : les membres de cette communauté partagent une vision de l'histoire et du devenir des hommes dans cette histoire et c'est par ce biais que le religieux se rapproche de l'idéologique. »[112]. Cette mise en garde est de même nature que les précédentes, à savoir d'éviter toute approche descriptive, superficielle, qui resterait à la surface des faits sans prendre le temps d'expliquer les ressorts intrinsèques. Il s'agit donc globalement d'éviter d'être aveuglé par le détail des parties qui constitue les faits religieux travaillés.

La quatrième et dernière catégorie de prescriptions se focalise sur les interdits quant aux choix pédagogiques pour cet enseignement.

Premier choix pédagogique : les supports.

Là encore, on retrouve une unanimité quant au recours systématique des textes religieux et des œuvres pour étudier le fait religieux, et ce, dès le rapport de Régis Debray, mais immédiatement nuancé par Mireille Estivalèze qui estime que l'utilisation d'œuvres artistiques pour faire du fait religieux risque de privilégier la forme au sens et « de patrimonialiser le religieux »[113].

Deuxième choix pédagogique prescrit : la transdisciplinarité.

Nous l'avons vu, dès les premières réflexions sur cet enseignement, la France a fait le choix qu'il ne serait pas disciplinaire, contrairement à tous les autres pays européens. Il est alors demandé que chacune des disciplines prenne sa part. Il est *ipso facto* un enseignement transdisciplinaire. Mais Maurice Sachot, historien et professeur émérite à l'université de Strasbourg, prévient en 2005 que les difficultés d'enseignement ou les erreurs didactiques redoutées peuvent trouver leur origine dans ce choix :

« […] les enseignants se sentent particulièrement démunis pour aborder la question des faits religieux. Ils ne disposent pas d'outils conceptuels satisfaisants. Ou alors, s'ils le croient, soit ils s'enferment dans des concepts par trop réducteurs, parce qu'élaborés dans le cadre d'une discipline savante particulière, voire d'une théorie particulière, soit ils confondent purement et simplement concepts scientifiques et concepts religieux, confusion que favorise et masque tout à la fois le recours à la transdisciplinarité. »[114]

---

112. DECORMEILLE Patrice, SAINT-MARTIN, Isabelle, BERAUD, Céline, (2004, 2005) *Comprendre les faits religieux, cycle de conférences.* p.188. Déjà cités plus haut

113. ESTIVALEZES, Mireille. *Les Religions dans l'enseignement laïque.* Paris : PUF., 2005, p.37.

114. SACHOT, Maurice. *Enseignement catholique actualités,* n°39, hors-série, mars 2005.

D'autres craignent, nous le verrons dans le chapitre suivant, le risque de saupoudrage et, *in fine*, l'inutilité de cet enseignement dans ces conditions.

Ce détour par la liste la plus exhaustive possible des prescriptions de cet enseignement laisse dubitatif. Mettons-nous à la place d'un enseignant qui déciderait d'enseigner la dimension religieuse des objets scolaires dont il a la charge. On peut émettre l'hypothèse que la liste des interdits sera une difficulté majeure pour oser, voire même penser, cet enseignement. L'exhaustivité de ce qui est demandé de travailler s'accommode mal à deux réalités de l'enseignement.

La première réalité est que le temps didactique, celui qui est compris dans sa globalité et par-delà le temps par l'enseignant, n'est pas le temps de l'apprentissage, celui de l'apprenant qui se vit au coup par coup. Ce qui signifie qu'il n'est guère possible d'aborder toutes les facettes d'un objet d'étude quel qu'il soit dans une seule séance et que seule une programmation au long cours le permet parce que l'enseignant sait que ce qui ne peut être vu tout de suite, le sera dans la durée, plus tard. Les approches successives mais différentes, donneront dans le temps, une vision globale du sujet traité. Les spécialistes reprocheront au praticien de trop insister sur la symbolique sans prendre en compte le contexte historique, de trop historiciser sans prendre suffisamment en compte le sens symbolique, de trop essentialiser sans assez insister sur la pluralité des pratiques... Mais en mathématiques personne ne reprochera d'estimer les aires par le pavage d'unité arbitraire avant de parler de centimètre carré et personne, en français, ne reprochera d'étudier les déterminants sans les différencier avant de montrer qu'il existe des articles, des possessifs et autres démonstratifs. Il y a un temps didactique qui *in fine* est cohérent. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour enseigner les faits religieux ? Vouloir tout en même temps est voué à l'échec.

La deuxième réalité est la suivante : pour que cette continuité didactique puisse être opérationnelle les cadres disciplinaires ou interdisciplinaires sont mieux adaptés qu'un cadre transdisciplinaire, pourtant préconisé comme nous allons le voir, qui offre moins d'opportunité pour donner une cohérence d'enseignement dans le temps.

Nous pouvons supposer que lorsqu'un enseignant commence l'étude d'un fait religieux, il ne pourra jamais le faire en respectant tout ce qui est prescrit dans la littérature spécialisée. Comment aborder les significations existentielles des symboles religieux sans d'abord apprendre à les reconnaître *a minima* et prendre le risque de les dénaturer un peu ? La transposition didactique est toujours par essence une détérioration du savoir savant. Ou comme l'affirme Antoine Prost, « la discipline est servante des savoirs dont elle présente une

version affadie... »[115]. Alors pourquoi serait-ce plus inexcusable avec un savoir lié au fait religieux ? L'exactitude, l'exhaustivité, même dans ce domaine, est impossible. Comment comprendre l'engagement psychologique, émotionnel, des personnes pratiquant des rites ou des gestes religieux sans d'abord apprendre à les identifier dans ce qu'ils ont de plus factuel, de plus général et donc, nécessairement de plus restreint ?

Alors, voyons comment, malgré les obstacles, a été décidé que cet enseignement devait être transdisciplinaire et non disciplinaire.

2. *Un enseignement disciplinaire, transdisciplinaire ou interdisciplinaire ?*

À aucun moment dans l'histoire de la construction de cet enseignement n'a été décidé de créer une discipline à part entière. Même si le rapport de Jean-René Lecerf et de Esther Benbassa en 2014 concluait à la mise en place d'une heure spécifique à l'école primaire sur le sujet, jamais de telles décisions n'ont ni été mises en œuvre dans les textes officiels ni n'ont été préconisées dans les différents rapports ou colloques.

L'enseignement du fait religieux ne s'est donc jamais constitué en discipline en tant que telle. Et si l'on devait remonter le temps, c'est en 1991, lors d'un grand colloque sur l'enseignement de l'histoire des religions que se dessine le refus de créer une discipline spécifique.

Cependant, dans des institutions catholiques d'enseignement, des équipes d'enseignants profitent de l'heure supplémentaire dont elles disposent chaque semaine liée au caractère propre de ces établissements, à partir d'initiatives individuelles ou collectives et non d'injonctions institutionnelles, pour proposer des parcours de culture religieuse, principalement axés sur le christianisme, sans ignorer les autres religions, qui prennent les atours d'une discipline scolaire comme l'entend Antoine Prost, à savoir : des contenus, des exercices spécifiques, des méthodes d'évaluation, des finalités identifiées et des enseignants attribués. En effet, des contenus sont délimités. Ils sont « cohérents entre eux, ils constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées. »[116]. Des exercices sont prévus surtout centrés sur « des pratiques d'incitation et

---

[115.] PROST, Antoine. *Espace-temps,* fait partie d'un numéro thématique *: Histoire/géographie,* 1998, p.57.

[116.] *Ibid.,* p.58.

de stimulation », comme l'étude d'œuvres d'art à caractère religieux. Sont prévus des évaluations centrées surtout sur la capacité de reconnaître les éléments de culture produits par la religion chrétienne. Elles sont surtout formatives mais jamais certificatives dans la mesure où ces apprentissages se déroulent en dehors du temps de classe. Les enseignants assignent une utilité culturelle et sociale claire à cet enseignement, comme pour toute discipline. Enfin, des enseignants sont désignés pour mener ces apprentissages.

Nous ne sommes pas ici dans une logique de transversalité mais plutôt dans une approche interdisciplinaire comme le sont les sciences économiques et sociales au lycée qui, elles aussi, s'appuient sur plusieurs disciplines distinctes pour se constituer.

Avant de poursuivre, rappelons ce qu'est cette heure spécifique aux établissements catholiques car elle nous servira à décrypter certaines des stratégies des enseignants des établissements catholiques lors de nos entretiens semi-directifs.

Tout d'abord expliquons que dans l'enseignement privé sous contrat d'association il y a autant de projets d'école, de règlement intérieur, d'organisation du calendrier qu'il y a d'établissements. Néanmoins, quand les établissements sont sous contrat d'association, les enseignants se doivent de respecter les programmes et les instructions officielles. C'est pourquoi nous préférons l'expression « établissement catholique d'enseignement » à « enseignement catholique » qui laisserait présupposer qu'il y a un enseignement spécifiquement catholique dans ces structures. Les établissements catholiques sont autonomes mais sous la tutelle d'une congrégation ou d'un diocèse qui missionne un directeur pour mener à bien les grandes orientations qui lui sont prescrites. Cependant, certains établissements catholiques d'enseignement (pas tous) ont la possibilité de proposer une vingt-septième heure par semaine réalisée bénévolement, le plus souvent aux élèves qui le souhaitent. Cette vingt-septième heure peut prendre diverses formes selon l'établissement : catéchisme, culture religieuse, éveil à la foi, pastorale, action humanitaire, culture chrétienne. Seuls des professeurs volontaires ou des parents d'élèves animent ce temps spécifique. Là non plus en théorie, il n'y a aucune obligation. Ce temps n'est donc pas un temps scolaire et les objets de culture proposés n'ont pas pour vocation de développer les compétences du socle ni d'avancer dans le programme car « l'enseignement du fait religieux n'est pas un enseignement religieux ».[117] Nous nous devons de distinguer dimension religieuse de la culture et dimension culturelle de la religion. « L'exigence de clarification

[117.] Titre d'un numéro spécial de la revue Enseignement Catholique Actualités, mars 2007, p.5.

est décisive pour ne pas mélanger ce qui relève de la laïcité de l'enseignement et ce qui relève du « caractère propre » ».[118]

C'est pourquoi cette heure spécifique ne rentrera en aucun cas dans notre champ d'exploration qui se focalise sur les objets scolaires, sur les pratiques enseignantes non confessionnelles sans toutefois ignorer son existence pour comprendre certaines attitudes des enseignants des écoles sous contrat d'association.

En effet, nous pourrions nous demander si l'existence de ces heures spécifiques aux établissements catholiques d'enseignement ne serait pas responsable de la quasi-absence d'objets du programme à dimension religieuse durant les cours officiels (ceux contractualisés avec l'État et qui nous intéressent ici. Les heures spécifiques aux établissements confessionnels sous contrat ne sont pas à proprement parlé des heures d'enseignement).

C'est la raison pour laquelle nous avons émis **l'hypothèse (la septième) que les enseignants des écoles confessionnelles se donneraient peu d'occasion de traiter ces objets scolaires à dimension religieuse pendant le temps de la classe se préfigurant qu'ils le seront lors de ce temps propre aux établissements catholiques**.

Hormis cette exception,

« […] cet enseignement est clairement transdisciplinaire et non interdisciplinaire. Il n'est pas un enseignement en soi, empruntant à diverses disciplines, mais un enseignement qui est présent dans des disciplines différentes. Mais les pratiques s'éloignent parfois des définitions et des frontières et, par exemple, l'histoire des arts peut très bien amener les professeurs d'histoire, de lettres, d'arts plastiques et de musique à travailler ensemble et à inventer de fait une pratique interdisciplinaire. »[119]

Nous pouvons supposer que la réforme du collège effective en 2016 avec l'obligation de construire des E.P.I (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) incite à multiplier l'intégration de la dimension religieuse de la culture dans des approches interdisciplinaires. (Obligation assouplie en 2017. Néanmoins tous les élèves en fin de cycle 4 doivent avoir bénéficié de chacune des formes d'enseignement complémentaire). Ces démarches encouragent les enseignants à combiner des connaissances de plusieurs disciplines pour

---

118. NOUAILAHT, René. *La leçon de Malicornay, le fait religieux pris en otage.* Paris : L'Harmattan, 2019, p.101.

119. GAUDIN, Philippe. *(2014). Vers une laïcité d'intelligence ? (op. cit.),* p.165.

explorer des sujets d'étude sous différents angles. Par exemple, la toile d'Otto Dix intitulée « La Guerre », dans le cadre d'un EPI, peut être éclairée grâce aux savoirs produits par les sciences de l'Histoire, de l'Histoire des arts, de la géographie, des techniques picturales mais aussi des savoirs sur les faits religieux puisque ce tableau est construit à la manière de tableau de maîtres anciens tels que *Le Christ mort* de Hans Holbein dit le jeune exécuté en 1521 et du retable d'Issenheim de Mathias Grünewald représentant la *Crucifixion du Christ.*

De même, l'obligation de proposer des situations complexes pour évaluer et valider des compétences dans les classes de primaire et au collège favorisera peut-être l'étude des faits religieux en situation d'interdisciplinarité. Ces situations dites complexes peuvent être en effet des dispositifs qui incitent les élèves à mobiliser des connaissances de différents champs de savoirs.

Ces nouvelles formes d'enseignement auront peut-être le mérite de contrecarrer une critique récursive quant à la transversalité du fait religieux : le risque de saupoudrage. Nous retrouvons cette critique dans de nombreux ouvrages mais pour des raisons diverses et distinctes selon les courants. Tout d'abord, c'est la transversalité qui suscite des inquiétudes parce qu'elle présenterait « le risque du saupoudrage : l'enseignement du fait religieux devrait en effet incomber à l'ensemble des professeurs chargés des humanités. »[120].

Dans la même idée, E. Benbassa et J.R Lecerf ont pris au sérieux le risque pédagogique de saupoudrage lié à la transversalité de cet enseignement et préconisaient dans leur rapport du 12 novembre 2014 intitulé *La Lutte contre les discriminations : de l'incantation à l'action* un enseignement dédié en citant Régis Debray qui proposait de tirer parti des enseignements artistiques, littéraires, historiques ou philosophiques déjà prévus dans les programmes. « Il concluait néanmoins sur une interrogation : "*Refuser de promouvoir une matière à part entière peut devenir un bénéfice intellectuel puisque le religieux est transversal à plus d'un champ d'études et d'activités humaines* » mais « *ce peut être, en sens inverse, un danger pédagogique, celui du saupoudrage et de la désinvolture* »[121]. C'est pourquoi vos rapporteurs inclinent plutôt pour un enseignement dédié. »[122].

Micheline Milot et Mireille Estivalèze s'interrogent et s'inquiètent aussi :

[120.] GAGNON, Alain-G *Diversité et identité au Québec et dans les régions d'Europe*. Laval : Les Presses de l'université, 2006, p.274.
[121.] Rapport de Régis DEBRAY, 2002, p.35.
[122.] BENBASSA, LECERF, 2014. Déjà cités.

« On peut se demander si le choix français de ne pas créer un enseignement spécifique d'histoire des religions ou de sciences religieuses dispensé par un spécialiste, mais de développer plutôt une approche transversale du fait religieux dans les disciplines scolaires existantes, n'a pas pour risque principal de diluer cet enseignement. Dans un contexte où les élèves ont déjà une vision des religions parcellaire, morcelée, sans cohérence interne ni structuration, n'y a-t-il pas un danger de renforcer cet émiettement, la rencontre du fait religieux se faisant au hasard des divers programmes disciplinaires et des interprétations qui en sont livrées ? Ou est-ce le signe que le rapport au pluralisme religieux demeure problématique en France, et tout particulièrement dans le « sanctuaire » qu'est l'école ? »[123]

Sur le site de SitEcoles, c'est de se limiter au programme qui pourrait selon les auteurs induire un enseignement trop « disparate » : « Quelle peut être la cohérence de l'enseignement du fait religieux si on se limite aux possibilités offertes par les programmes ? Car « les possibilités de croisement avec la littérature et l'histoire des arts restent ténues, du moins dans les représentations générales des programmes. »[124] N'y a-t-il pas un risque de saupoudrage de connaissances disparates ? »[125]. Et si, suivre les manuels scolaires est une garantie pour les enseignants de suivre de programme scolaire, alors, nous pouvons craindre après l'étude systématique d'un bon nombre d'entre eux, que les occasions d'apporter des éléments sur les religions, ses produits et sous- produits risquent d'être réduites comme peau de chagrin.

Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, quant à eux, craignent que le saupoudrage procède d'un choix d'enseignement du fait religieux trop extensif : « Dans le cadre des programmes scolaires, il s'agit donc de déterminer avec soin le périmètre de ce patrimoine, qui ne saurait ni être trop restrictif (limité au seul christianisme) ni trop extensif (par risque de saupoudrage). ». Nous pouvons au passage nous demander comment cet enseignement dispensé dans le cadre des programmes scolaires peut ne pas être trop restrictif au regard du programme européo-centré.

Nous avons donc relevé quelques difficultés supplémentaires à l'enseignement du fait religieux. Sa transversalité provoque des ambiguïtés, des contradictions, voire des apories pédagogiques. Le programme seul ne suffirait pas et le périmètre des objets de culture à étudier ne doit être ni trop vaste ni trop restrictif. Mais qui fixe les limites du périmètre ? Nous avons aussi montré que des nouvelles orientations semblaient se dessiner qui seraient autant d'occasions pour contourner ou résoudre les tensions inhérentes à la construction

---

[123.] MILOT, Micheline, ESTIVALEZES, Mireille, *« La Prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec »,* Éducation et francophonie, vol. n°1, 2008, pp. 86-102.
[124.] SAINT-MARTIN, Isabelle. *Peut-on parler des religions à l'école ?* Paris : Albin Michel, 2019, p.88.
[125.] https://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=2097

progressive de cet enseignement : l'approche interdisciplinaire pour les uns et la constitution ponctuelle d'une discipline dans les établissements catholiques pour d'autres.

Les contenus d'enseignement, quand il s'agit de fait religieux, sont donc très vastes. Il est difficile de circonscrire ce qui est transmissible en classe tant le sujet est protéiforme, tant les religions et leurs multiples déclinaisons sont nombreuses. Il a été convenu de penser que cette grande étendue des savoirs pouvait être supervisée en mobilisant toutes les disciplines et en pointant tous les objets scolaires à dimension religieuse susceptibles d'être transmis. Mais le risque d'un apprentissage morcelé qui ne fasse pas sens auprès des élèves est réel. C'est pourquoi l'idée d'une discipline à part entière émerge sans être encore possible.

Et, selon que nous attribuions à l'enseignement des faits religieux un objectif patrimonial (ou instructionniste) ou d'éducation civique (ou éducationniste) les difficultés et les points de vigilance se surajoutent. C'est ce que nous allons développer maintenant.

3. Enseignement du fait religieux pour quoi faire ? Quels objectifs ?

Le rapport de Philippe Joutard se faisait l'écho des difficultés profondes que rencontraient les professeurs d'université d'histoire, de géographie, de lettres, des arts et de philosophie à enseigner leurs disciplines.

« 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. »[126]

Régis Debray en 2002 réitérait en affirmant :

[…] c'est la menace de plus en plus sensible, d'une déshérence collective, d'une rupture des chaînons de la mémoire nationale et européenne où le maillon manquant de la mémoire de l'information religieuse rend strictement incompréhensible, voire sans intérêt, les tympans de Chartres, la Crucifixion du Tintoret, le Don Juan de Mozart, le Booz endormi de Victor Hugo et la Semaine Sainte d'Aragon.[127]

---

126. JOUTARD, Philippe. 1989 *Op.cit.* p.3.

127. DEBRAY, Régis. 2002. *Consultable sur https://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html*

C'est pourquoi pour René Nouailhat : « La connaissance des faits religieux apparaît indispensable pour comprendre les événements du passé comme ceux du monde actuel, pour accéder aux œuvres du patrimoine est entré dans l'intelligence de l'univers symbolique. »[128].

Alors, pour Mireille Estivalèze, « le but de l'enseignement du fait religieux est précisément de permettre à ceux qui sont extérieurs à telle ou telle conviction d'en acquérir les clés culturelles. Il s'agit de devenir capable de déconstruire le symbolique sans le détruire pour autant car adhésion ou refus reste affaire de choix personnel. »[129]. Philippe Gaudin ajoute :

« […] un minimum de connaissances des faits religieux s'impose pour comprendre l'histoire ainsi que pour " lire" les œuvres du passé, celles de nos musées bien sûr, mais aussi tout simplement pour comprendre ce que nous voyons et par où nous cheminons quand nous marchons dans nos villes et nos villages. Mais prendre connaissance de ces vastes systèmes symboliques que sont les religions, et des œuvres dont elles ont été la matrice, ne peut être simplement un art de déchiffrer des langues mortes. Ces systèmes parlent toujours et les œuvres ont gardé leur puissance d'émouvoir. La raison historique rend bien compte d'une nouvelle présence de la religion, mais si c'est une présence via le passé, il n'est pas certain que ce soit une présence dépassée, car c'est un trait de l'humanité que de vivre au présent avec son passé. »[130]

Des discours politiques vont aussi dans ce sens comme ceux de Chirac, Darcos, Paillon, Blanquer. « Reconnaître le langage spécifique qui permet de nommer le religieux, comprendre ainsi une manière de dire le monde. Avoir un meilleur accès à notre patrimoine culturel. Mieux comprendre le rôle que le religieux joue dans le monde contemporain. » (X. Darcos)[131].

Ce passage par les rapports officiels et les textes issus de la culture scientifique sur ce sujet montre que l'objectif originel du fait religieux dans les établissements scolaires est patrimonial. Il s'agit de faire face à l'analphabétisme religieux pour comprendre les œuvres du passé mais aussi celles plus contemporaines. Il s'agit de pouvoir continuer à accéder au patrimoine européen. Philippe Portier, lors du colloque international organisé par l'ESPE de Caen en janvier 2019, parlait en ce sens de but « instructionniste ».

---

128. NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux (op. cit.),* p.9.
129. ESTIVALEZES, Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque.* PUF, 2005, p.13.
130. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence ? (op. cit.),* p.50.
131. OUELLET, Fernand. *Quelle formation pour l'éducation à la religion.* Laval : Les presses de l'université, Canada, 2005, in Les actes de la DESCO, l'enseignement du fait religieux, Scérén, CRDP académie de Versailles, 2003, p.91.

Qu'est-ce que le patrimoine ? Dans l'encyclopédie Universalis, sous la plume de Cyrille Isnart, le terme « patrimoine » fait référence à « un corpus d'objets, d'espaces et d'édifices sélectionnés afin d'incarner les symboles d'une appartenance collective présente, notamment la nation. »[132] Alors, force est de constater que si l'objectif de l'enseignement des faits religieux est patrimonial, il y a plus d'intérêt culturel et social d'étudier principalement les structures symboliques des religions chrétiennes que celles des autres religions, d'étudier davantage la bible que d'autres livres dits « sacrés » car ce sont eux qui sont principalement responsables de ce que notre patrimoine est. Les quelques manuels scolaires étudiés plus haut vont, par la force des choses, en ce sens. Et, il semble qu'il ne puisse pas en être autrement.

La difficulté alors sera à la fois de montrer la dimension religieuse des objets de culture du programme très majoritairement issus de pays dont l'influence chrétienne est écrasante sans donner le sentiment de privilégier une religion plutôt qu'une autre au nom de la laïcité. La difficulté est de lire les œuvres du patrimoine de « nos musées ou de nos cathédrales », de comprendre « notre » passé, de comprendre « nos » villes et « nos » villages sans pourtant se focaliser sur l'étude du christianisme au nom de la pluralité. N'est-ce pas une double injonction contradiction difficilement surmontable ? En effet, « au regard neuf de tout étranger découvrant cette presqu'île de l'Asie qu'est l'Europe, de Lisbonne à Saint-Pétersbourg et de Reykjavik à Héraklion, la présence quasi exclusive du christianisme s'impose d'abord par son inscription dans le sol. Eglises, cathédrales, calvaires, monuments commémoratifs, dans la diversité de leurs styles confirment, plutôt qu'elles ne la relativisent, cette prégnance chrétienne. »[133]

Matthieu Faucher, enseignant à Malicornay, s'est vu pris au piège par cette singularité de cet enseignement laïque. Pour avoir étudié avec sa classe de CM2 une quinzaine de textes de la bible, dans un cadre neutre, distancié, au service des disciplines du programme dans un but clairement « instructionniste », l'Inspecteur d'Académie de l'Indre l'a suspendu. Puis, cet enseignant fut sanctionné quelques mois plus tard. Le tribunal a considéré qu'il avait agi à l'encontre des principes de laïcité et de neutralité et que « l'étude répétée de textes directement issus de la bible et des Evangiles et leur utilisation dans diverses activités de son enseignement quotidien outrepasse la seule étude du fait religieux ».[134] Voici donc une

---

132. *https://www.universalis.fr/dictionnaire/patrimonial/*

133. GILBERT, P. *« L'Europe des religions »,* Revue de l'Université Catholique de Lyon, 2002. p.13. Cf aussi « Une Europe unifiée par le christianisme » in J.DELUMEAU, l'Avenir de Dieu, Paris, CNRS Editions, 2015. pp.215-219.

134. NOUAILHAT, René. *2019, Op.cit.,* p.176. (Extrait de l'arrêté des sanctions du 2 juin 2017).

situation concrète qui montre les fortes tensions professionnelles quand quelques-uns tentent de traduire en acte les visées « instructionnistes » du fait religieux.[135]

Mais progressivement, l'enseignement du fait religieux s'est vu attribuer un second objectif pour les uns, un autre objectif qui se substitue au premier pour les autres, qui, si nous y prêtons attention, n'est plus en relation directe avec les constats initiaux.

Il s'agit de l'objectif d'un « mieux vivre ensemble » ou de socialisation qui s'est imposé pour légitimer l'enseignement du fait religieux et lui donner un nouveau sens. Il s'agit alors de s'appuyer sur cet enseignement spécifique pour apprendre à mieux cohabiter, apprendre à respecter la diversité des opinions et des croyances, apprendre à interagir dans un esprit d'ouverture. Certains iront même jusqu'à en faire un outil pour apprendre la laïcité.

Il est explicite dans le discours politique de Jacques Chirac en 2003 : « Le respect, la tolérance, l'esprit de dialogue s'enracineront aussi avec la connaissance et la compréhension de l'autre auxquelles chacun d'entre nous doit attacher la plus grande importance. C'est pourquoi il me paraît aujourd'hui primordial de développer l'enseignement du fait religieux. » (J. Chirac, palais l'Élysée, 17 décembre 2003)[136]. Il l'est aussi dans le rapport de Régis Debray qui suppose « le démembrement communautaire des solidarités civiques par manque de repères communs » et sa résolution par l'enseignement du fait religieux.

Philippe Gaudin le mentionne aussi quand il dit que :

« Ce qui est en jeu, en deçà et au-delà, le l'enseignement des faits religieux, c'est l'élaboration d'une pensée et d'une pratique du « vivre ensemble » qui est en fait la gestation d'un nouveau régime politique démocratique dont le chantier est au moins aussi novateur et important que ne le fut celui des Républicains à la fin du XIXe siècle. »[137]

Philippe Portier, lors du colloque international organisé par l'ESPE de Caen en janvier 2019, parlait alors de but « éducationniste ».

Il y a donc un double objectif à la prise en compte des faits religieux dans notre enseignement : l'objectif de s'approprier les codes religieux du patrimoine et/ou celui de mieux comprendre les différences présentes sur le territoire français et dans le monde pour mieux cohabiter.

---

135. En juillet 2019, le tribunal administratif de Limoges a demandé à ce que Matthieu Faucher réintègre sa classe, jugeant la sanction qui lui a été infligée comme étant disproportionnée. Néanmoins, ce même tribunal a jugé que cet enseignant a manqué de discernement.

136. Chirac, J. Palais de l'Elysée. 17 décembre 2003. Consultable sur https://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2007/05/15/les-discours-de-jacques-chirac_910136_3224_8.html

137. GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence ? (op. cit.),* p.21.

Ce deuxième objectif justifierait que l'école étudie à égalité au moins les trois religions monothéistes. L'irruption dans l'espace civil de la religion musulmane conduit à son étude pour mieux la comprendre et éviter de tomber dans les pièges que les fondamentalistes tendent à la société par leur discours réducteurs. C'est tout le sens du rapport de E. Benbassa et J.R Lecerf qui stipule que « l'école a un rôle essentiel à jouer afin de mettre fin à certains amalgames, préjugés ou raccourcis nés de l'ignorance »[138].

Mais l'école elle-même, à vouloir couvrir un large panorama des religions, sans assise disciplinaire, ne risque-t-elle pas la caricature et les raccourcis ? Ne risque-t-on pas de se focaliser sur la compréhension de religions minoritaires et de perdre de vue au passage la justification patrimoniale du fait religieux ? Car comment justifier donner du sens au patrimoine occidental en enseignant principalement des religions longtemps étrangères ou minoritaires dans l'histoire des pays européens ? En poursuivant le but « éducationniste » n'y a-t-il pas un risque de délaisser le but « instructionniste » et inversement ?

C'est pourquoi nous avons légitimement émis notre **huitième hypothèse** :

- **Nous présumons que l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induirait pas nécessairement l'étude des faits religieux eux-mêmes. La forme serait privilégiée au détriment du fond. La présence et l'étude d'objets scolaires à dimension religieuse n'induiraient pas l'étude des faits religieux surtout si les enseignants visent comme finalité le mieux vivre ensemble sur le territoire français. Ils informent plus qu'ils n'instruisent.**

Ce qui se justifiait dans un premier temps par des arguments didactiques et pédagogiques, se justifie aussi aujourd'hui, et principalement, par des arguments éducatifs et sociaux. Ce qui prime dorénavant, et ce depuis les attentats de 2015, est l'urgence de mieux se connaître mutuellement, de mieux comprendre les religions qui sont peu familières à la grande majorité des français (et en particulier l'Islam). Et ce qui devient secondaire, mais qui pourtant était premier dans les rapports, est de mieux connaître la culture partagée par ces mêmes citoyens vivant dans le même pays. Ce renversement des priorités résorbera-t-il le problème des universitaires chargés de transmettre l'histoire, les lettres et la philosophie ? L'objectif de mieux vivre ensemble n'est-il pas le moyen de transmettre des connaissances religieuses par le dialogue et le débat pour ne pas avoir à aborder la dimension religieuse des éléments du programme ? En cherchant à mieux comprendre l'Islam, le Bouddhisme ou

138. BENBASSA, LECERF. 2014. Consultable sur http://www.senat.fr/rap/r14-094/r14-09411.html.

l'Indouisme va-t-on mieux accéder aux œuvres des musées, à l'architecture des monuments et à une meilleure compréhension des textes littéraires européens ? C'est pourquoi nous avons émis l'hypothèse que les finalités sociales du fait religieux dédouaneraient subrepticement les enseignants d'un enseignement plus spécifique à partir des œuvres du programme scolaire mais combleraient l'impératif éthique de ne privilégier aucune religion.

À ce souci d'intégrer le plus grand nombre de religions dans son enseignement pour n'en favoriser aucune, tout en gardant à l'esprit qu'un tel objectif entre en contradiction avec le devoir de faire accéder les élèves à leur patrimoine national et européen dont la culture est et a été à dominante chrétienne, s'ajoute les représentations que les professionnels de l'école ont de la laïcité.

Tout au long de ce chapitre nous avons appris les raisons pour lesquelles la locution « faits religieux » s'est en définitive stabilisée et les définitions plus ou moins extensibles que cette notion recouvre. Nous avons isolé les types de savoirs dont cet enseignement a la charge de transmettre en isolant les objets de culture scolaire présents dans les programmes de cycle 3 et les manuels scolaires de quelques disciplines. Nous avons relevé qu'hormis les manuels d'histoire, peu s'intéressaient véritablement à prendre en charge cette dimension de la culture. Nous avons noté les très (trop) nombreuses prescriptions formulées par les spécialistes pour que cet enseignement soit légitime ou tout simplement acceptable. Puis nous avons constaté que cet enseignement ne pouvait se faire que dans un cadre transdisciplinaire ou interdisciplinaire et sous la houlette du principe de laïcité.

Mais quel rapport y a-t-il entre l'enseignement laïque du fait religieux et les représentations que se font les enseignants de la laïcité ? Car nous pouvons supposer que la manière dont les professionnels envisagent la laïcité influent leur manière de penser l'enseignement des faits religieux en classe. Quels obstacles la collusion des termes *enseignement laïque* et *fait religieux* génère-t-elle ? En articulant le principe de laïcité au fait religieux a-t-on tout dit ? Cette précaution grammaticale est-elle comprise par tous de la même manière ? Engage-t-on les professionnels dans une voie assurée et rassurante ? N'y a-t-il pas, en apparence, contradiction dans les termes ? La collusion des mots *laïque* et *religieux* ne peut-elle pas être comprise comme un oxymoron indépassable, neutralisant toute forme d'initiative ?

Selon la façon dont le principe de laïcité est compris, les enseignants trouvent sans doute des réponses spécifiques à ces questions. On peut supposer que les représentations que se font les enseignants du principe de laïcité induisent des gestes et des choix professionnels différents. C'est une des hypothèses qu'a soulevée Lola Petit le 4 mai 2016 lors de la

présentation de ses résultats intermédiaires de sa thèse qui traite de l'enseignement de la laïcité et des faits religieux.[139]

Quelles sont ces différentes représentations du principe de laïcité ? Comment s'arrangent les enseignants alors, pour articuler les exigences du programme et leurs convictions ou ce qu'ils pensent être la pensée officielle du service public ?

139. PETIT, Lola. *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique en France*. Thèse dirigée par Philippe Portier et Séverine Mathieu. 2018.

CHAPITRE 4 : FAITS RELIGIEUX ET LAÏCITE : UNE INJONCTION CONTRADICTOIRE ?

L'enseignement de la dimension religieuse des objets scolaires ne trouve sa légitimité que s'il s'opère dans un cadre laïque, au moins dans les écoles publiques. Mais il serait intéressant de voir s'il en est de même dans les écoles privées. Les institutionnels insistent régulièrement sur un enseignement **laïque** du fait religieux. C'est par exemple l'intitulé choisi pour les rencontres interacadémiques de mars 2015 pour réfléchir sur la transmission des valeurs de la République. Cette adjonction adjectivale est remarquable aussi pour titrer les interventions lors du colloque international intitulé : *Les Religions à l'école : pureté des principes*[140], organisé par le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, l'Institut Supérieur d'Études des Religions et de la Laïcité (ISERL) et l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR). Nous pouvons y lire : « L'Enseignement laïc de l'Islam »[141] ; « Ferdinand Buisson et l'enseignement de l'histoire sainte à l'école primaire : esquisse d'une approche laïque du fait religieux ? » de Anna Van den Kerchove, « L'enseignement laïc des faits religieux autour de « grands textes ». Exemple du canton de Genève »[142] de Anne-Claire Husser, Philippe Borgeaud ou encore, « Laïcité et enseignement des faits religieux : quelle formation initiale et continue des enseignants ? » de Philippe Gaudin.

Nous voyons la volonté évidente de marquer une frontière très nette entre ce qui serait de l'ordre du catéchisme, de l'engagement confessionnel, et ce qui est de l'ordre de la neutralité. Car c'est bien cette posture de séparation qui est affirmée par sous-entendu dans l'emploi du mot *laïc*. On peut s'étonner pourtant qu'aucun enseignement, quand il s'appuie sur des savoirs savants n'a besoin d'une caution de neutralité sauf celui-ci. On ne parle pas

---

140. *Les Religions à l'école : pureté des principes.* 2013. Consultable sur https://iesr.hypotheses.org/700

141. Nous reproduisons fidèlement ici l'orthographe de « laïc », telle que les responsables du colloque l'on écrit. En effet il est possible d'écrire ce mot de deux manières : « laïc » ou « laïque ». Le premier tire son origine du latin « laïcus » lui-même traduit du grecque « laïkos ». Ce mot servait à distinguer le peuple des dirigeants de l'Eglise. Il y avait les clercs et les laïcs. Ce mot orthographié de cette façon induit donc une idée de séparation, idée qui restera attachée à une partie de la définition de la laïcité quand il a fallu séparer les Eglises de l'Etat (ou l'Etat des Eglises). Et c'est certainement pourquoi les intervenants de ce colloque ont préféré cette orthographe. Le mot « laïque » quant à lui tire son origine d'un autre mot grec qui est « laos ». Ce mot désigne le peuple, l'humain, dans sa pluralité, sans distinction d'aucun ordre, sans étiquette. La République se réclame davantage de cette acception. Et c'est pourquoi nous préfèrerons cette orthographe dans cette thèse sans méconnaitre la généalogie cléricale qui éclaire sous un autre jour le concept même.

142. Idem.

d'éducation à l'environnement laïque ou d'éducation à la santé laïque ou encore d'un enseignement laïque de l'Histoire, même si, certaines fois, ce rappel ne serait ni inopportun ni inconvenant. C'est dire la volonté de convaincre le corps enseignant de sa légitimité à enseigner les faits religieux ou peut être de placer tous les garde-fous indispensables.

Ce chapitre sur les laïcités sera l'occasion de comprendre les interactions qui existent entre la représentation qu'un enseignant peut se faire de ce principe et ses choix professionnels quand il doit enseigner un objet de culture à dimension religieuse à l'école. C'est pourquoi, nous choisissons d'étudier plus particulièrement les travaux de Jean Baubérot parmi tous les spécialistes de la question. En effet, ses recherches ont la particularité de préciser exhaustivement toutes les représentations que les français peuvent s'en faire. Il ne s'agit donc pas de dire ce qu'est la laïcité, d'en traquer son essence mais plutôt d'exposer toutes ses représentations possibles pour en déduire les conséquences possibles quand un enseignant doit traiter un objet scolaire à dimension religieuse. C'est pourquoi nous excluons les définitions telles que celle formulée par Charles Coutel : « La laïcité est la coexistence pacifique et rationnelle de libertés individuelles éclairées, au sein d'une république définie comme nation civique »[143] qui, sans nier son intérêt dans le débat public, coexiste avec d'autres définitions plus accessibles d'une part mais surtout plus partagées par l'opinion publique.

Si avec René Rémond, historien et politologue français, membre de l'Académie française, nous pouvons maintenant affirmer que :

« […] refuser d'inscrire le fait religieux dans l'enseignement, ce serait priver les jeunes générations de l'accès à tout un plan de l'héritage culturel et appauvrir la nation. [...] Les religions constituent donc un grand fait historique et exclure leur enseignement du champ des connaissances transmises par l'école impliquerait une discrimination négative qui serait en contradiction avec l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la laïcité. Si naguère la laïcité a été synonyme de silence absolu sur ce qui est religieux, parce qu'elle n'a pu s'instaurer que contre la tutelle de l'Église catholique, aujourd'hui l'éventualité d'une menace d'ingérence de l'Église catholique dans la vie publique ayant perdu toute vraisemblance et la pratique de la laïcité ayant intégré le fait de la pluralité, c'est la laïcité elle-même qui impose que le fait religieux soit enseigné. »[144] alors à charge pour nous de montrer pourquoi il peut être douteux pour beaucoup que c'est la laïcité elle-même qui impose que les faits religieux soient enseignés.

---

143. COUTEL, Charles. In Mouvement, le journal de la jeunesse orthodoxe. N°2 printemps/été 2015, p.8.
144. REMOND, René. *Religion et société en Europe – La sécularisation au XIXe et XXe siècles (1780-2000),* Seuil : 2001.in Enseignement Catholique Actualité (ECA) hors-série, mars 2005, p.18.

La laïcité est-elle responsable de l'évincement progressif de la dimension religieuse des objets de culture transmis à l'école comme semble le suggérer René Nouailhat quand il nous rappelle ce que Gérard Bouchet affirmait ? :

« La loi de laïcisation de 1882 a supprimé tout enseignement de la religion dans les programmes scolaires. Par effet de contamination c'est l'ensemble des faits religieux eux-mêmes qui ont peu à peu été évacués de l'école publique. Un siècle plus tard, c'est une sorte d'analphabétisme religieux que l'on doit constater chez bon nombre d'élèves. »[145]

Ou bien le principe même de laïcité, paradoxalement, serait-il la justification même du fait religieux ?

Pour répondre, tentons de délimiter les différentes façons de comprendre la laïcité et, *in fine*, d'analyser s'il existe un rapport entre ses différentes représentations et le traitement réservé aux objets scolaires ayant une dimension religieuse.

La notion de « laïcité » est plastique, polysémique et n'a pas de définition dans les textes juridiques. C'est pourquoi, après un rapide détour sur les textes de lois et constitutionnels, nous nous appuierons sur les travaux de Jean Baubérot pour comprendre les sept façons d'envisager en France la laïcité et ce qu'elles induisent sur l'idée même d'enseigner les faits religieux.

A- Ce que disent les textes de lois et constitutionnels à propos de la laïcité

La loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire (Loi Goblet) stipule dans son article 17 : « Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque. ».

Le préambule de la constitution du 27 octobre 1946 affirme que « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir d'état ».

---

145. NOUAILHAT, René. *Le fait religieux à l'école, en régime de laïcité d'incompétence.* Nov. 2012. p.16. Consultable sur *https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiD7oT7qYTjAhUG1eAKHZr8CzUQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.utt-montpellier.fr%2Fweb%2Ffile%2Fdocuments%2F57_2017.11.03%2520-%2520Fait%2520religieux%2520-%2520symposium%2520Louvain%2520novembre%25202012.pdf&usg=AOvVaw3va1IxfMFc6upHv7EfxwA-*

Enfin, la Constitution du 4 octobre 1958 dit dans l'article 2 que « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. ».

« Art 1 : La république assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous les seules restrictions édictées ci-après de l'ordre public.
Art 2 : La république ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. [Mais] pourront toutefois être inscrites aux dits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons ».

Signalons ici que les mots *laïcité* ou *laïque* n'apparaissent pas mais que la loi de séparation énonce une première définition de ce que doit être la laïcité.

On peut dégager de ces textes plusieurs conséquences.

Tout d'abord, la laïcité est un principe organisateur de deux libertés fondamentales : la liberté de conscience et la liberté de culte. Notons que Catherine Kintzler affirme par exemple que la liberté de conscience prime sur la liberté de culte. « C'est l'abandon de la référence ou de la modélisation religieuse pour penser le lien politique et l'affirmation de la liberté de conscience à un niveau plus élevé et plus général que celui de la liberté de culte »[146]. Nul besoin de faire référence à une quelconque transcendance pour être citoyen, faire les lois ou faire associations. Mais si la laïcité proclame un *devoir d'aveuglement*[147] touchant les appartenances particulières, elle est compatible avec des pratiques religieuses massives et ferventes, se contentant de faire obstacle aux prétentions des religions à faire la loi.

La République et toutes les institutions qui la représentent sont soumises au principe de laïcité. L'État a un devoir de neutralité. C'est-à-dire qu'il ne privilégie ou ne discrimine aucune personne au nom de sa confession ou de ses opinions politiques. À l'école, seuls les enseignants fonctionnaires ont donc un devoir de réserve parce qu'ils sont les représentants de « l'autorité publique ». Mais les élèves eux, ne sont pas fonctionnaires. Théoriquement, ils ont la liberté d'exprimer leurs opinions dans le cadre de la loi précisément parce que « le régime de laïcité articule le principe de laïcité, réserve, abstentions, dans l'espace participant de l'autorité publique avec le principe de liberté de manifestation dans l'espace civil public

146. KINTZLER, Catherine. *Penser la Laïcité.* Paris: Minerve, 2014, p.17.
147. KINTZLER, Catherine. *Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie*. In Cités 2012/4 (n°52), p.51 à 68.

et privé. »[148]. On comprend mieux alors pourquoi la loi de 1905 a prévu l'organisation d'aumônerie dans les établissements publics du secondaire avec internat : les élèves internes ne pouvant se rendre au culte, c'est à la puissance publique d'organiser la Cité de façon à ce que le culte puisse venir aux élèves.

Néanmoins, si les grandes lignes de la laïcité sont clairement établies, tous ne partagent pas dans les détails et en pratique la manière dont elle doit se vivre.

En effet si, la laïcité est un principe qui organise les libertés de conscience et de culte (dans cet ordre) au service et en fonction des différentes manières dont les sociétés s'inventent ensemble leur façon de coexister, de vivre ensemble dont l'une des conséquences a été, en France, la mise en œuvre des lois accompagnant la séparation de l'Église et de l'État de 1905, il y a néanmoins plusieurs façons de s'en emparer, de la comprendre et de l'incarner dans ses gestes professionnels.

Jean Baubérot identifie sept façons d'envisager la laïcité en France qui, en partant du même principe, parviennent à des conclusions différentes. Nous nous demanderons, pour chacune d'elles, dans quels sens elles peuvent infléchir les choix des professionnels de l'enseignement quand ils se trouvent en présence d'objets scolaires à dimension religieuse.

Tout d'abord, Jean Baubérot identifie deux représentations de la laïcité qui ont comme point commun d'en faire une religion civile : la laïcité anti-religieuse et gallicane.

B- Une laïcité antireligieuse[149]

Nous en avons déjà parlé plus haut. Ce sont ceux pour qui « laïcité et antireligion constituent une unique cause »[150]. Elle s'inscrit dans une longue tradition allant de Maurice Allard en 1905 qui voulait tendre à diminuer la « malfaisance de l'Église et des religions » jusqu'aux groupes plus contemporains comme Riposte Laïque qui, aujourd'hui font de l'Islam leur cheval de bataille en organisant par exemple des pique-niques "Saucisson-pinard". La laïcité antireligieuse « voit la laïcité comme un moyen d'imposer une sécularisation complète. Elle considère que la véritable liberté de conscience s'acquiert par l'affranchissement, l'émancipation, le refus de la religion »[151].

---

148. *Ibid.,* p. 38.
149. BAUBEROT, Jean. *Les 7 laïcités françaises (op. cit.),* p.33.
150. *Ibid.,* p. 29.
151. *Ibid.,* p. 35.

La force de cette représentation de la laïcité est qu'elle s'accommode facilement au modèle médiatique. Elle est spectaculaire (« pique-nique saucisson pinard »), elle dénonce, elle s'appuie sur l'image et la représentation : dénonciation de tenues vestimentaires.

Elle est pour René Nouailhat « une laïcité inquisitoriale et répressive qui veut effacer toute visibilité religieuse ».[152] Et pour Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire de la laïcité : « Des interdictions générales de toute manifestation des signes religieux sur la voie publique ou dans les espaces collectifs privés ne renforceraient pas la laïcité mais la dénatureraient. ».[153]

Quelles conséquences pour les enseignants ayant cette représentation de la laïcité ou pensant qu'il s'agit de la laïcité promulguée par l'institution ?

Des enseignants peuvent croire que cette laïcité-là, bien relayée médiatiquement est la laïcité implicite à l'école publique. Sans forcément y adhérer eux-mêmes, certains s'y plient.

Ils peuvent alors penser que tout ce qui a trait de près ou de loin au religieux doit être systématiquement banni de l'école laïque. Non pas toujours parce qu'ils sont convaincus que l'émancipation réelle des élèves passe par la négation totale du religieux en classe mais parce que le discours ambiant semble être pour eux le discours officiel. Par conséquent, ils se refuseront à traiter quelque objet scolaire que ce soit ayant les stigmates du religieux. Il pourrait s'opérer une « chasse à toute contamination d'une référence religieuse ».[154] Se représenter la laïcité officielle comme antireligieuse ou en être soi-même convaincu peut inciter à développer des stratégies de censures ou d'éviction à l'encontre des objets scolaires ayant une dimension religieuse. Nous le prouverons dans la dernière partie de ce travail.

Mais une autre conception de la laïcité fait florès. La laïcité que Jean Baubérot qualifie de « gallicane ».

C- Laïcité gallicane

Ce sont ceux qui encouragent une étroite surveillance et contrôle de l'État sur les religions (et leurs éventuels dérapages), indispensable au bon fonctionnement d'une république. Elle s'inscrit aussi dans une longue tradition qui remonte au rapport étroit qu'il y avait entre le roi et l'Église catholique en France axée sur trois éléments : le droit de l'état

---

152. NOUAILHAT, René. *La leçon de Malicornay, le fait religieux pris en otage. Paris :* L'Harmattan, 2019, p.33.
153. Document sur les « libertés et interdits », Observatoire de la laïcité, 2 octobre 2016.
154. *Ibid.,* p.17.

d'intervenir dans les affaires religieuses, le devoir de protéger les religions et l'autonomie du catholicisme envers Rome. Émile Combes, au début du vingtième siècle, sera un représentant emblématique de cette laïcité de contrôle puisqu'il défendra le maintien du concordat lors des débats sur la séparation de l'Église et de l'État. Les représentants de cette laïcité, qui naguère voulaient légiférer sur le port des soutanes des prêtres dans la rue, légifèrent ou veulent légiférer aujourd'hui sur le port du voile des jeunes filles musulmanes dans l'espace scolaire mais aussi dans l'espace civil. Ils cherchent à « refouler le plus possible l'influence culturelle de la religion au sein de la société civile »[155]. Ils prétendent que seul le professeur est porteur d'universel et que les parents et la société sont porteurs d'un particularisme auquel il faut arracher l'élève.

Pour toutes ces raisons, la charte de la laïcité elle-même serait pour Jean Baubérot d'inspiration gallicane. « Cet héritage gallican peut parfois être explicitement assumé, comme dans la Charte de la laïcité, rédigée par le Haut Conseil à l'intégration (2007). Selon cet organisme, « l'idée de laïcité existait sous l'Ancien Régime avec la « tradition gallicane ». [156] En effet, pour guider leur choix dans le quotidien de la classe et montrer ce qui est juste et bon de faire, le ministère de l'Éducation nationale a rédigé en septembre 2013 une charte de la laïcité de quinze articles. Si nous nous penchons sur le fond de ce texte, nous constatons que la religion y est présentée comme un frein, un obstacle, une limite, un danger qu'il faut surveiller et contrôler mais jamais comme une chance, un atout, un appui. Citons quelques exemples :

[Article 6] La laïcité de l'école protège les élèves de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.
[Article 12] Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.
[Article 13] Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans les écoles de la République.
[Article 14] Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

La loi de mars 2004 sur le port des signes religieux ostensibles dans les écoles publiques, rappelée ici dans l'article 14 est, elle aussi, d'inspiration gallicane, comme au temps où l'on voulait supprimer les soutanes des prêtres. Certains politiques voudraient étendre cette

155. *Ibid.,* p.44.
156. *Ibid.,* p.51.

obligation de neutralité religieuse à l'université, aux entreprises etc. On verra plus loin qu'une autre forme de laïcité s'oppose à ces velléités législatives.

Mais, dans le même temps, si cette charte trahit une volonté de contrôler les expressions religieuses dans l'espace publique, elle semble laisser une place à l'expression des convictions ou bien même à l'étude de faits religieux en classe. Elle semble favoriser, voire encourager, l'étude de tous les sujets. Un peu sur le modèle de Condorcet qui écrivait déjà dans son cinquième mémoire sur l'instruction publique : « […] il faut oser tout examiner, tout discuter, tout enseigner même. »[157]. Voici un extrait de l'article 12 : « 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. » Dans l'article 1 il est stipulé que la République « respecte toutes les croyances ». Dans l'article 3 il est écrit que « chacun est libre de croire ou de ne pas croire ». Et article 8 : « 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. ». Reste à savoir ce que les enseignants vont retenir de cette charte : comment protéger les élèves de tout prosélytisme tout en favorisant la liberté d'expression ? Comment montrer que chacun est libre de croire ou de ne pas croire tout en refusant le port d'une croix ou d'une kippa ? Comment enseigner les faits religieux tout en respectant toutes les croyances ?

La charte d'inspiration gallicane protège les libertés individuelles tout en restant méfiante à l'égard de la société civile et de l'influence des familles défendant l'idée que seule l'école comme institution rend libre. Elle permet, la liberté de conscience et d'opinion parce que, de leur point de vue, seuls les professeurs sont porteurs d'universel. Mais dans le même temps, à l'école, cette liberté de conscience et d'opinion n'est jugée quelquefois possible que si les membres de la communauté les taisent. Paradoxe.

Quelles conséquences pour les enseignants ayant cette représentation de la laïcité ou pensant qu'il s'agit de la laïcité promulguée par l'institution ?

Les enseignants qui ont cette laïcité comme modèle pourraient être tentés d'exclure de la classe tous les signes religieux, quels qu'ils soient, pour s'aligner sur la loi de 2004 et éviter, de fait, toute critique des élèves ou de leurs parents qui ne comprendraient pas l'asymétrie supposée. Les enseignants pourraient aussi être tentés de refouler de la classe tout discours exprimant une opinion religieuse de peur de franchir la ligne rouge du prosélytisme. C'est

[157]. CONDORCET (DE), Nicolas, *mémoire sur l'instruction publique*, p.425. Déjà cité.

ce que semble vouloir dire L. Petit quand elle prévient dans sa thèse sur l'enseignement des faits religieux que « 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 ». [158]

D- Les cinq dernières laïcités

Décrivons les deux laïcités suivantes, dites « laïcité individualiste et stricte » portée par Ferdinand Buisson et la libre pensée et la laïcité « collective et inclusive », portée par Jean Jaurès et la Ligue de l'enseignement.

La laïcité « individualiste et stricte ».

La première, ne perçoit pas les religions comme des interlocuteurs acceptables car tout lien entre l'État et les religions est une atteinte à la séparation. Elle milite contre toute forme de signes religieux dans l'espace public tout en s'opposant aux lois qui légifèrent sur ces points au nom de la liberté de conscience et au nom de la lutte contre toute forme de totalitarisme. Elle s'oppose donc, au moins pour cet aspect, à la laïcité gallicane. Elle prône une neutralité d'indifférence. Les tenants de cette laïcité sont certainement ceux qui ont vivement critiqué une formation organisée en 2003 à Clermont Ferrand par des Inspecteurs d'Académie pour les futurs enseignants, associant l'IUFM et le centre de théologie « non pour ses contenus (qui étaient fidèles aux orientations du rapport Debray tout récemment publié), mais sous le prétexte qu'elle se déroulait dans des locaux appartenant à l'Eglise et qu'elle pouvait servir de ce fait une stratégie de reconquête cléricale. »[159]

La laïcité « collective et inclusive »

Cette laïcité perçoit davantage les religions comme des partenaires ou des interlocuteurs respectables qui ont, par exemple, toute leur place dans les instances consultatives. Elles accordent une place privilégiée à la séparation des religions et de l'état, refusent une vision antireligieuse ou gallicane. Elle insiste sur la neutralité dans les institutions publiques mais pas dans l'espace civil. Elle encourage le pluralisme. Elle prône une neutralité de respect.

---

158. PETIT, Lola. *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique en France.* Thèse dirigée par P.PORTIER et S.MATHIEU. 2018, p.16.
159. NOUAILHAT, René. *La leçon de Malicornay... Op.cit.,* p.17.

Quelles conséquences pour les enseignants ayant cette représentation de la laïcité ou pensant qu'il s'agit de la laïcité promulguée par l'institution ?

La première est plus audible par les enseignants que la seconde. Il est en effet plus aisé pour eux de neutraliser l'espace scolaire que d'encourager au pluralisme religieux. On comprend que, selon l'adhésion des enseignants à l'une ou à l'autre de ces deux laïcités, ou l'image qu'ils se font de ce que doit être la laïcité de l'institution qu'ils représentent, leurs choix d'enseignement seront bien différents. On peut émettre l'hypothèse que la laïcité individualiste et stricte encourage à n'accorder que peu de place au religieux dans l'espace scolaire. On peut supposer néanmoins l'acceptation des objets d'enseignement extérieurs aux religions, tels que les calendriers et l'architecture et le refus des objets mêmes de la croyance ou des objets subjectifs de la croyance. À l'inverse, l'adhésion à une laïcité collective inclusive autorisera sans doute davantage à mettre en place des moments d'échange et de débats sur ce qui caractérise les religions, sur ce que les uns et les autres croient tout en mettant aisément en relief la dimension religieuse des objets de culture travaillés en classe.

E- Et enfin, les laïcités dites « ouverte, identitaire et concordataire »

Ces trois types de laïcité sont davantage approuvés par les établissements religieux d'enseignement ou les enseignants qui défendent le pluralisme des convictions ou des non-convictions et de la possibilité de les exprimer et de les prendre en compte à l'école. Ils favorisent l'expression des différences de ce qui, *a priori*, divise, pour mieux vivre ensemble quand les autres types de laïcité encouragent à la promotion de ce qui unit sans diviser.

Quand les laïcités ouvertes et concordataires favorisent toutes les convictions, la laïcité identitaire met l'accent sur les religions qui ont fait l'Histoire de France. On transmettra alors plus massivement le fond culturel judéo-chrétien que les éléments de la culture musulmane ou hindoue sans pour autant les écarter. C'est ce que vont choisir par exemple les enseignants des établissements catholiques en proposant des temps de culture chrétienne ou de culture religieuse. Ce qui en soi ne pose pas de problème vu la collusion multimillénaire entre culture française et religions qui ont comme livre sacré la bible.

Le Front National quant à lui, sur l'enseignement des faits religieux, s'oppose à l'enseignement des religions qui n'ont rien à voir, de leur point de vue, avec la construction

de ce qu'il pense être la France et encourage l'école à se focaliser sur l'explicitation des religions chrétiennes, seules susceptibles d'éclairer la culture française. Nous sommes là dans le cadre de la laïcité identitaire.

Quant à la laïcité concordataire, nous ne nous y attarderons pas ici, puisque les conséquences sur l'enseignement des faits religieux sont connues en Alsace-Moselle. En effet, des cours de religions (dont l'assiduité est non-obligatoire) sont obligatoirement proposées et dispensées pendant les heures de cours. Les conséquences de la laïcité concordataire se trouvent en dehors de notre champ d'étude.

« L'École laïque n'a pas à enseigner les religions en tant que telles par principe et aussi pour des raisons pratiques : quelles religions devraient être enseignées et lesquelles devraient être oubliées ? Par exemple, que faire avec le sikhisme ou les croyances des Yézidis ? En revanche, on ne peut comprendre la civilisation française, son histoire et sa littérature sans avoir une connaissance minimale du christianisme dans sa version catholique et dans ses interprétations gallicanes et jansénistes. Pascal ou Racine ne peuvent se lire sans avoir quelques lueurs sur la querelle de la Grâce. Il ne faut pas oublier non plus l'importance de la version protestante du christianisme, la luthérienne et surtout la calviniste pour saisir une grande part de l'histoire de France. Une approche sérieuse de l'Ancien Testament est bien évidemment un complément nécessaire. Enfin, il ne peut être question de se limiter aux textes canoniques. Par exemple, l'art pictural s'est beaucoup inspiré des Évangiles apocryphes. Bref, l'enseignement des religions ne doit pas être une matière en soi, mais un moyen d'éclairer les connaissances indispensables à la formation du citoyen français. »[160]

Donc, les laïcités de séparation consistent à défendre l'idée que la meilleure manière de vivre ensemble dans l'espace scolaire est la suppression de toutes les particularités et le renvoi de toutes croyances dans l'espace privé. Les autres supposent que vivre ensemble nécessite l'acceptation de toutes les différences. La laïcité est garante du respect de la pluralité. Car c'est dans l'altérité et ce qu'elle a de plus « étrange » que je peux me reconnaître et grandir en humanité. Et c'est ce que semblent privilégier les textes officiels comme le Nouveau Socle Commun de 2016. Mais ne prend-on pas alors le risque du prosélytisme ? Ou pour paraphraser C. Nicolet, les religions à l'école, est-ce faire entrer « le loup dans la bergerie ? »[161]. Les convictions religieuses des élèves ont-elles leur place dans une institution qui se charge de transmettre des savoirs savants, scientifiques ? La frontière entre le « croire » et le « savoir » sera-t-elle encore perceptible ? L'enseignant aura-t-il la

[160.] http://www.frontnational.com/2014/11/les-religions-ne-sont-pas-en-soi-une-matiere-denseignement/
[161.] NICOLET, Claude. *« Les Religions à l'école, le loup dans la bergerie »,* Panoramiques, 2, 1991.

distance nécessaire pour enseigner les faits religieux ? Toutes ces questions et ces cas de conscience traversent le milieu professionnel enseignant.

On le voit, la conjonction des mots *laïque* et *fait religieux*, loin de clarifier les termes peut ajouter de la confusion. Pourquoi insister tant sur le principe de laïcité dans ce domaine ? Car si on ne dit pas « un enseignement laïque de la sexualité » pourquoi dirions-nous « un enseignement laïque du fait religieux » ? De plus, rien ne précise la laïcité dont il est question. Et, nous l'avons vu, selon la représentation qu'un enseignant se fera de la laïcité, selon la représentation qu'il se fait de ce que doit être la laïcité de l'institution dans laquelle il travaille, selon peut-être même l'idée qu'il se fait de ce que les parents se font comme représentation de la laïcité, ses choix pédagogiques seront différents.

Alors, quand un enseignant voudra travailler la bible à l'école, quelle sera sa manière laïque de le faire ? S'abstenir, par souci de neutralité laïque ? Préparer dans le même temps des textes religieux d'autres religions par souci de neutralité laïque ? L'étudier objectivement comme objet de culture par souci de neutralité qui échoit à toute démarche scientifique et propre à toute instruction ? Si institutionnellement, on ne prend pas le temps d'expliciter à quelle laïcité on fait référence, les difficultés risquent de perdurer.

Ce tour d'horizon des différentes conceptions de la laïcité que peuvent se faire les enseignants justifie nos **deuxième, troisième, quatrième et cinquième hypothèses** citées plus haut et que nous rappelons ici :

- **Puisque la laïcité est un principe particulièrement lié à cet enseignement, nous pouvons imaginer que la façon de la concevoir, qu'elle soit institutionnelle ou personnelle, induirait des choix d'enseignement spécifiques. Il est vraisemblable que certains objets du programme sont considérés comme plus problématiques que d'autres au regard de la laïcité. Expliquer qui sont Adam et Ève, est-ce plus ou moins problématique que d'étudier *La Piéta* de Michel-Ange selon la manière dont je me représente ce qu'est la laïcité à l'école ? Et, en tant qu'enseignant qui se doit d'être laïque, les élèves reconnus comme croyants ne deviendraient-ils pas plus à même de faire cours que l'enseignant lui-même par exemple ?**
- **De plus, beaucoup d'enseignants confondraient principe de neutralité (ne privilégier aucune religion sans en méconnaitre aucune) et devoir de neutralisation (écarter systématiquement tout ce qui est de l'ordre du religieux de l'école.) Cela produirait des réactions et des choix très spécifiques : mais lesquels ?**

- **Les enseignants confondraient ce qui relève de la culture et ce qui relève du culte. Pour dire les choses autrement, nous pouvons conjecturer que certains objets du programme sont considérés comme trop saturés de références religieuses pour être vraiment laïques. Cette confusion générerait des choix spécifiques à cet enseignement. Stratégies d'évitement ? De contournement ? De censure ?**
- **Bien sûr les enseignants de l'école publique, comme tout professionnel, veulent que leur travail soit reconnu comme étant un beau et bon travail. Et même s'ils sont convaincus du bien-fondé d'un tel enseignement, la peur d'être mal compris par les parents ou leurs pairs les empêcherait *in fine* de réellement prendre en compte la dimension religieuse. Est-ce vrai aussi pour les professionnels qui travaillent dans des établissements privés d'enseignement ?**

Pour illustrer quelques questions qui traversent le monde enseignant quand ils sont face à des produits de culture religieuse présents dans les programmes, prenons le temps de développer plusieurs études de cas.

CHAPITRE 5 : ETUDES DE CAS ILLUSTRATIFS.

Dans une première étude nous observerons comment des professeurs de primaire réagissent quand ils sont confrontés à l'étude du livre d'Oscar Wilde : *Le Géant égoïste*. En effet, la manière dont les enseignants réagissent vis-à-vis de cette œuvre classique destinée aux enfants est un cas d'école. Ce premier cas illustratif révèle à travers les discours beaucoup des tensions de terrain que nous analyserons plus finement plus loin. Il condense certaines des hypothèses déjà formulées et pourront utilement orienter et justifier notre future recherche. Une deuxième étude renforce la visibilité de certaines contraintes lors des choix effectués par les enseignants quand ils sont face à des œuvres à dimension religieuse. En effet, ce deuxième cas propose par un relevé systématique de toutes les œuvres picturales traitées par une quarantaine d'enseignants de primaire de montrer qu'il peut y avoir une corrélation entre le choix de ces œuvres et les sujets qu'elles traitent.

A- "Le Géant égoïste" : une présence structurante du religieux dans une œuvre littéraire étudiée en primaire. Visions laïques et empêchement pédagogique.

Les choix des œuvres pour enseigner la littérature dans tous les cycles de l'école primaire sont libres. Soit, le ministère propose des listes de référence « pour aider les enseignants à choisir des œuvres »[162]. Ces listes proposent plus de trois cents titres déclinés en six catégories : albums, bandes dessinées, contes et fables, poésies, roman, récits illustrés et théâtre. Mais l'enseignant a tout loisir de sélectionner les livres qu'il veut à condition que sa préférence soit motivée par de bonnes raisons détaillées dans les textes officiels comme : la qualité littéraire des œuvres ; l'accessibilité des textes ; l'équilibre entre des ouvrages patrimoniaux (libres de droits), des classiques et des publications récentes ; la disponibilité des titres ; la diversité des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs ; l'ouverture des pratiques pédagogiques et éducatives qu'elles permettent.

[162.] https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0

Le Géant égoïste d'Oscar Wilde est un conte d'une qualité littéraire indéniable, texte accessible pour des enfants de cet âge, ouvrage libre de droit, œuvre classique puisant dans le folklore irlandais, œuvre disponible, auteur célèbre, ouverture éducative multiple.

Les réactions de professeurs autour de cette œuvre sont étonnantes.

L'auteur fait explicitement référence au christianisme dont voici le passage le plus clair :

« Car les mains du petit garçon portaient les marques de deux clous et ses petits pieds aussi. "Qui a osé te blesser ? cria le Géant, dis-le-moi, je prendrai ma grande épée et j'irai le tuer ! Non, répondit le petit garçon, ce sont les blessures de l'amour. Qui es-tu ?", demanda le Géant. Une crainte respectueuse s'abattit sur lui, et il s'agenouilla devant l'enfant. Celui-ci sourit au Géant, et lui dit : "Un jour, tu m'as laissé jouer dans ton jardin, aujourd'hui, tu vas venir avec moi dans mon jardin, au paradis." »[163]

Ici, la présence du religieux est donc structurante.

En regardant sur internet comment les enseignants s'emparent du livre pour le transmettre à leurs élèves nous pouvons nous rendre compte que le texte est quelquefois modifié pour effacer toute connotation religieuse comme dans cet exemple : « Le petit garçon était blessé alors le géant était très en colère et il voulait tuer celui qui lui avait fait du mal. Mais le petit garçon lui dit que c'étaient les blessures de l'amour. »[164].

À effacer la présence du christ-enfant on obombre toute l'intrigue ! On gomme, on raye d'un trait comme on fait disparaître les cigarettes sur les affiches de cinéma.

Voici par exemple le corrigé de questions posées à des élèves de CE1 :

« Que représente-t-il en réalité ? Un ange qui vient chercher le géant »[165]. Un ange pour ne pas avoir à dire « Jésus » ? Est-ce la peur de parler de religion en classe ? Est-ce par conviction laïque ? Est-ce par ignorance ?

En continuant la quête sur la toile, sur le site de Babelio, une internaute réagit au livre qu'elle a lu : « Les "résonances évangéliques" dont parle la 4ème de couverture et les caractéristiques de l'enfant conviendront aux croyants convaincus, dérangeront ceux pour qui ces "résonances" n'ont aucun sens. »[166].

L'intervention est intéressante à plus d'un titre. Les résonances évangéliques d'une œuvre ne peuvent donc convenir qu'aux croyants et dérangeront les autres…Qui sont les autres ? Ceux dont la culture n'est pas suffisante pour l'interpréter convenablement ? Est-ce

163. WILDE, Oscar. *Le Géant égoïste*. Lire c'est partir. 2000.
164. http://orpheecole.com
165. http://data0.eklablog.com/maliluno/mod_article2299215_5.pdf
166. http://www.babelio.com/livres/Wilde-Le-geant-egoiste/313845

à dire que la dimension religieuse de la culture ne concernerait que les croyants ? N'y a-t-il pas confusion entre culte et culture ?

Sur un autre site on découvre le commentaire suivant : « Une jolie histoire donc, même si l'athée que je suis a eu un peu de mal avec la référence explicite au Christ, d'autant plus que je n'imaginais pas Oscar Wilde croyant en Dieu. Pour cela, je ne suis pas sûre que j'offrirais ce livre à de jeunes enfants, nonobstant la qualité des illustrations de Daniella. »[167]. Cette enseignante se questionne sur l'opportunité de le mettre entre les mains des jeunes enfants…Pourquoi ? Pourraient-ils être choqués ? Prosélytisme ? Ces quelques témoignages ne sont que des réactions de quidam, mais ils peuvent expliquer les tensions que les enseignants peuvent subir s'ils choisissaient d'étudier cette œuvre. Une enseignante témoigne :

« Avec mes CE1, nous étudions *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde. Nous avons les livres et je viens de voir que la fin n'est pas celle que je pensais. Je résume l'histoire : Un géant a un beau jardin et ne veut pas le partager si bien que l'hiver s'installe pour toujours chez lui. Finalement il décide de le partager avec des enfants. À la fin, le géant a une vision et parle à un enfant qui a "des marques au poignet et aux chevilles et qui veut emmener le géant au paradis"... Je pense que vous comprenez l'allusion à Jésus... Je n'en suis pas encore là mais je pense déjà aux questions des enfants sur cet enfant qui a des marques. Ils vont me demander pourquoi et certains enfants vont savoir que c'est Jésus (un enfant a dit à un autre, le petit garçon à la fin ma mère m'a dit que c'était Jésus !!) Je pensais donner les 2 fins existantes mais je ne sais pas trop comment expliquer Jésus car beaucoup de mes élèves ne le connaissent pas et à cet âge-là certains ne comprennent pas pourquoi tout le monde ne croit pas en Jésus (j'ai quelques musulmans et un témoin de Jéhovah). Comment ne pas rentrer dans les détails et surtout faire passer ce petit garçon comme un personnage magique et non religieux... merci »[168]

Le plus frappant ici, c'est qu'elle regrette presque que certains de ses élèves sachent que l'enfant de l'histoire est Jésus. La connaissance de l'élève est gênante. Elle aurait préféré sans doute que tout le monde l'ignore.

Autre témoignage trouvé sur un forum : « le géant égoïste est à éviter d'après moi, je me suis fait avoir, j'en ai acheté 15 sans le lire et en fait à la fin du bouquin on se rend compte que le petit garçon de l'histoire est Jésus. On s'en rend compte grâce aux "trous" du centre de ses mains et grâce à sa bonté il me semble. »[169]. Ici, l'œuvre est parfaitement rédhibitoire.

---

167. http://tassedethe.unblog.fr/2011/11/30/le-geant-egoiste-dapres-oscar-wilde/
168. http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/76093-le-geant-egoiste-do-wilde-parle-de-jesus/
169. http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/141557-lire-cest-partir/

Enfin, et plus radical encore : « Vous avez lu le géant égoïste ? La fin, hummm, et bien, on la coupe...Et hop ! »[170].

On le voit dans cet exemple, les processus d'autocensure sont à l'œuvre quand la présence du religieux structure l'œuvre.

Nous pouvons supposer que quantité d'objets d'étude sont sans doute écartés ou modifiés ou encore bricolés dans le secret des choix professionnels sans que personne ne se rende compte de son ampleur.

Nous retrouvons le même phénomène avec le choix des œuvres picturales montrées en classe.

B- Deuxième étude de cas : présence structurante du religieux dans les œuvres picturales étudiées en primaire.

Une enquête auprès d'une quarantaine d'enseignants de l'enseignement catholique et l'enseignement public en Normandie sur leurs pratiques en arts visuels et en histoire des arts montre les limites auxquelles sont confrontés les enseignants.

L'étude des arts visuels à l'école primaire est considérée chez les spécialistes comme l'occasion idéale pour transmettre un modeste viatique culturel sur les religions. La dimension religieuse de nombreuses œuvres conseillées par l'Éducation nationale est l'occasion pour les enseignants « d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire » sans faire du fait religieux une discipline à part (Rapport annexé à la loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005).

Parmi les œuvres artistiques recommandées par le Ministère, 25% ont une dimension religieuse explicite comme le tympan de la basilique de Vézelay, *La Dame à la licorne*, *La Pietà* ou *La Nativité* de Villeneuve-lès-Avignon, *La Cène* de Léonard de Vinci, *Job et sa Femme* de Georges de La Tour ou bien encore, la chapelle Sixtine ou *L'Annonciation* de Fra Angelico[171].

---

170. http://www.neoprofs.org/t43888p165-textes-de-la-litterature-accessibles-a-des-eleves-de-ce1-ce2-cm1-cm2

171. http://media.eduscol.education.fr

On peut donc s'attendre raisonnablement à ce que dans les écoles, les élèves rencontrent des œuvres qui seraient autant d'occasions pour eux de s'approprier les codes, les symboles, les mythes, les personnages et les textes fondateurs des religions.

Et pourtant, dans les faits, des stratégies d'évitement sont mises en œuvre par les enseignants pour que la rencontre entre les élèves et des œuvres au caractère religieux explicite ne se produisent pas ou peu. L'occasion est manquée.

Le choix des peintres étudiés par les enseignants interrogés lors de cette enquête qui sera largement complétée par notre questionnaire auprès de plus de deux cents enseignants :

En Maternelle	Klee, Haring, Mondrian, Warhol, Matisse, Dezeuze, Abbot, Le Pérugin, saint Jérôme, Bruegel (*La Tour de Babel*)
En classe de Cycle 2.	Rousseau, Klee, Kandinsky, Mondrian, Dubuffet, Arcimboldo, Grimmer, Picasso, Matisse, Henri Rousseau, Renoir, Manet, Michel-Ange (*Les Angelots*), Calder, Fernand Léger, Van Gogh, Hundertwasser, Delacroix, Lamazou, Géricault, Monet
Dans le cadre de la culture religieuse (uniquement dans les établissements catholiques) (27e heure)	*L'Annonciation*, des crèches, *La Cène*.
En classe de Cycle 3.	Giotto, Monet (× 4), Picasso (× 2), Cézanne, Kandinsky (× 2), Delaunay, Seurat, Léonard de Vinci (*La Joconde*) (× 2), Vasarely (× 3), Franck Berges, Alechinsky, Delacroix (en histoire), Warhol, Klee, Dali, Dubuffet, Arcimboldo, Chagall, les vitraux de l'église à côté de l'école.
Dans le cadre de la culture religieuse (27e heure)	Botticelli (*Christ au Jardin*) et *Le Retour du fils prodigue* de Rembrandt.

Un des moyens pour esquiver le problème de l'œuvre religieuse consiste à choisir les productions étudiées parmi les peintres contemporains. En effet, 80% des artistes travaillés en classe par les enseignants dans le cadre des arts visuels ont vécu entre le XIXe et le XXe siècles. Les impressionnistes sont particulièrement plébiscités.

Pourtant, l'étude des œuvres devrait commencer dès l'art rupestre.

Les œuvres des peintres plus anciens (Léonard de Vinci, Arcimboldo) sont mentionnées mais ne sont presque jamais vues pour leurs œuvres religieuses.

Deux raisons sont évoquées pour justifier cette sélection.

La première est que les œuvres d'artistes plus contemporains seraient plus faciles à reproduire ou à copier pour les jeunes élèves. Leur demander de produire en s'inspirant de Picasso, Miro ou Kandinsky semble moins périlleux qu'avec Georges de La Tour, Léonard de Vinci ou Michel-Ange ; ce qui fait dire à un professeur des écoles, « c'est plus facile de travailler à la manière de… avec des peintres du XXe. ». Nous devrons explorer cette piste lors de notre questionnaire.

La deuxième raison, plus clandestine, est que la production artistique d'avant le XIXe siècle est presque exclusivement religieuse. Et ça gêne. Une enseignante dira, par exemple : « De Vinci, oui, mais pas pour la Cène… plutôt pour ses objets techniques ou la Joconde. » ou encore « Je réserve ces œuvres quand je fais de la culture religieuse. ». Là encore, cette justification sur un petit échantillon devra être confirmée lors de notre recherche.

Parmi toutes les raisons qui induisent le choix des peintres travaillés, deux retiendront notre attention :

- faciliter les cours par la supposée simplicité d'accès des œuvres plus contemporaines ;
- contourner les œuvres religieuses qui posent problème.

Pourquoi posent-elles problème ?

La Cène de Léonard de Vinci fait partie des œuvres conseillées par le ministère de l'Éducation nationale. Cette œuvre est connue de tous, reprise dans le Da Vinci Code, caricaturée à foison, détournée dans de nombreuses publicités. Mais afficher *La Cène* dans une classe de primaire est beaucoup plus sensible qu'il n'y paraît. Étudier ce monument de la culture, pour une écrasante majorité, c'est faire de la culture religieuse. Peu nombreux sont ceux qui pensent qu'il peut s'agir de culture humaniste ou tout simplement d'arts visuels. Il semble que faire des arts visuels pour les enseignants du primaire, c'est principalement réaliser des œuvres picturales.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants se pensent démunis devant une œuvre religieuse. « Moi, je n'ai pas les compétences pour étudier une œuvre religieuse. ». Ils affirment ne pas posséder la culture nécessaire pour l'aborder en classe. Ils redoutent les questions d'élèves qui les embarrasseraient. Certains savent que des élèves ont une culture importante et ont peur de perdre la face en proférant des inepties ou en montrant leur ignorance.

Quelques-uns vont argumenter l'éviction d'une telle œuvre dans leur classe en affirmant l'incompatibilité entre de telles œuvres et les prérogatives de l'école publique et laïque. Par

souci de neutralité, l'étude de *La Cène* est donc à proscrire. « Je suis dans le public, ce n'est pas mon rôle de travailler la Cène ».

Une grande majorité des professeurs de l'enseignement catholique sous contrat (65%) va préférer réserver l'étude de cette œuvre dans le cadre de l'heure spécifique à l'enseignement catholique (culture religieuse, éveil à la foi ou catéchèse) : « Je réserve ces œuvres quand je fais de la culture religieuse. ». Comme s'il leur était impossible de dissocier l'œuvre artistique de sa dimension religieuse. Difficile pour eux de dissocier culte et culture.

Étudier *La Cène* en classe est une démarche qui semble insurmontable pour les enseignants interrogés parce que leurs élèves n'ont pas les références nécessaires à sa compréhension. « C'est trop long d'expliquer aux enfants le contexte de l'œuvre (*La Cène* par exemple) parce qu'ils n'ont aucune référence religieuse. J'aurais peur de les perdre. » Les professionnels ont peur d'alourdir leur séance en devant expliquer qui sont les personnages représentés, d'où ils viennent, le vocabulaire spécifique méconnu (apôtre, saint, Cène, repas pascal, eucharistie, consubstantiation etc…). Constater (sans s'en inquiéter ?) que les élèves ne maîtrisent pas un savoir minimum pour aborder ces œuvres, et prendre la décision pour cette raison de ne pas les travailler voilà qui, on en conviendra, n'arrangera pas le problème.

Enfin, la présence d'élèves de plusieurs confessions dans la classe est un frein à l'étude d'œuvres classiques. Le souci de pluralité conjugué à la peur d'être accusé de sectarisme pousse chacun à préférer ne rien faire plutôt que de se retrouver confronté à des problèmes délicats. Pas de guerre de religions. « J'ai dans ma classe des enfants musulmans, c'est plus compliqué… ».

Qu'en est-il concernant les ressources en arts visuels pour les enseignants sur internet ?

En examinant trois sites privés parmi les plus populaires, destinés aux enseignants qui traitent des arts visuels, tels que : http://www.loustics.eu/fiches-en-histoire-des-arts-a4267564 ou http://monecole.fr/fonctionnement-de-classe/rituels/histoire-de-lart-lœuvre-dart-de-la-semaine ou http://tellecey.eklablog.com/fiches-histoire-des-arts-a4492500, on constate que sur les vingt-deux sujets proposés pour le premier, quatre ont une dimension religieuse dont trois en lien avec des événements bibliques. Quatre-vingt-quatorze œuvres sont proposées dans le deuxième : six ont une dimension religieuse dont quatre liées à la mythologie grecque ! Enfin, trente œuvres sont proposées dans le troisième : cinq ont une dimension religieuse… toutes appartiennent à l'antiquité…

Sur les trois sites, les enseignants se verront donc proposer cent-quarante-six œuvres dont quinze auront une dimension religieuse soit (10%). Seulement 3%, seront directement

inspirées de la bible alors que c'est là que le bât blesse selon Joutard, Debray et tous les universitaires concernés quand ils doivent transmettre une culture inspirée de ces textes.

Paradoxalement, sur le site officiel http://media.eduscol.education.fr, 25% des œuvres conseillées ont une dimension religieuse.

Sur le site http://www.histoiredesarts.culture.fr/reperes/peinture voulu par le ministère de l'Éducation, 43 œuvres sont étudiées, dont 12 ont une référence religieuse, soit 27%.

Le site http://www.canal-educatif.fr/about.php, soutenu par l'Éducation nationale et le Conseil général des Hauts-de-Seine, met à la disposition des internautes 18 vidéos qui analysent des œuvres dont 9 sont religieuses ! Soit, une sur deux.

L'ensemble des résistances sous-jacentes au métier d'enseignant, pointé plus haut, apparié au manque de proposition et d'audace dans les outils en ligne utilisés par les professionnels de l'enseignement (hormis ceux initiés par l'Éducation Nationale elle-même), induit, semble-t-il, un certain nombre de comportements d'évitement, de contournement ou d'adaptation qui empêchent la transmission d'une partie du programme ou provoque des choix particuliers pour exercer cette transmission. Peu d'enseignants, au regard de ce qui est recommandé dans les textes officiels, proposent à leurs élèves l'étude d'œuvres qui ont une dimension religieuse explicite. On peut parler d'enseignants marginaux pour ceux qui le font.

Cette enquête, qui mérite d'être affinée et le sera dans cette thèse, doit alerter et questionner les organismes de formation et les enseignants : Quelle place est réservée aux œuvres religieuses dans les formations initiales ? Comment décomplexer le corps enseignant devant de telles œuvres ? Quels moyens mettre en place pour qu'ils se sentent compétents ? Que peut-on proposer en formation continue pour que les objets d'enseignement à dimension religieuse puissent continuer à se transmettre ?

Avec Yves Verneuil, nous nuancerons notre propos quand il s'agit de mythologie. En effet, dans « Les religions à l'école », il relate cette anecdote : « Je demandai un jour à un de mes collègues comment il s'y prenait, en classe de quatrième pour expliquer la différence entre catholicisme et protestantisme. Il me répondit, avec un sourire en coin : « Je ne le fais pas, c'est de la religion, je n'ai pas à enseigner ça ! ». (Présence explicite). Je lui demandais alors s'il faisait aussi l'impasse sur la religion égyptienne, au programme de la classe de sixième, mais il me rétorqua : « ça n'a rien à voir, ce n'est pas de la religion, c'est de la mythologie ». »

Des enseignants pratiqueraient des choix spécifiques sur les objets de culture, et ce, quel que soit le degré de présence du religieux. L'éviction des objets d'études peut s'anticiper à

l'aune de sa dimension religieuse. Certains mots, certaines images, certains sujets sont définitivement rédhibitoires parce que tous les sujets n'ont apparemment pas leur place à l'école. Et l'étude d'œuvres sacrées, encore moins. Personne ne s'en émeut vraiment, car il s'agit de choix clandestins, non avoués, invisibles qui n'empêchent en rien la bonne marche de la classe. Qui se plaindra que son enfant étudie la Cigale et la fourmi plutôt que le Petit Poisson et le pêcheur évincé de certains enseignements parce que cette fable commence par :

"Petit poisson devient grand pourvu que Dieu lui prête vie..." ?

Ces études de cas montrent toute la complexité de la prise en compte des références religieuses dans son enseignement. Les limites sont apparemment difficilement identifiées par les professionnels de l'éducation entre ce qui relèverait de la laïcité et ce qui relèverait de la propagande religieuse. C'est pourquoi, évincer les objets d'enseignements pour lesquels les doutes ne pourraient pas être dissipés semble un choix privilégié.

Une piste d'étude s'ouvre alors à nous : peut-on appliquer le concept de Sainte Ignorance déployé par Olivier Roy pour désigner les mécanismes de déculturation de groupes religieux au système scolaire ? Pour dire les choses autrement, le système scolaire ne participe-t-il pas aux phénomènes de déculturation des religions ? Et, simultanément, ne favorise-t-il pas la privatisation par les religions de tous les symboles religieux en les évinçant systématiquement de l'environnement scolaire ?

Identifions tout d'abord la thèse d'Olivier Roy dans *La Sainte Ignorance, le temps de la religion sans culture*[172]. Puis voyons comment son analyse peut éclairer notre sujet d'étude pour montrer que l'enseignement construit une frontière de plus en plus étanche entre la culture profane et la culture qui puise ses sources dans le creuset des religions.

C. La sainte ignorance ?

Nous n'entrerons pas dans le détail de la thèse défendue par Olivier Roy dans son livre sus cité, mais nous préfèrerons en décrire les grandes lignes et mettre en évidence ce qui pourrait nous intéresser ici.

Olivier Roy identifie un double phénomène responsable de la mutation du religieux dans les sociétés occidentales : la déterritorialisation et la déculturation. En effet, il démontre très clairement que les religions, sous la pression de la mondialisation, de leur mise en concurrence, par une laïcisation progressive des démocraties et dans une moindre mesure

[172.] ROY, Olivier. *La Sainte Ignorance, le temps de la religion sans culture*. Paris. Point, « Essais », 2012.

par la séparation des Églises et des États, ont tendance à uniformiser leurs pratiques et leurs propositions dogmatiques pour être audibles, comprises par tous les peuples quelle que soit leur culture d'origine et ont tendance à se reconnaître en dehors de toute culture, même celles qui leur ont donné naissance, pour se distinguer d'une « culture profane, athée, matérialiste qui a choisi de faux dieux »[173].

Les religions se vivent et se reconnaissent alors en dehors de toute culture parce qu'elles sont passées progressivement, aux yeux des religieux, du profane au païen. Le terme profane est alors compris comme une espace où l'on peut encore partager un socle commun de valeurs qui fondent leur légitimité sur les mêmes sources. C'est par exemple ce qui se produisait encore au début du XXe siècle quand « Ferdinand Buisson, grand acteur des réformes scolaires et principal représentant chez les républicains de ce protestantisme libéral, n'hésita pas à assumer le "fond religieux" »[174] de la laïcité. Ou encore quand Jules Ferry permit que « les devoirs envers Dieu » figurent dans les programmes d'éducation morale qui suivirent la loi de 1881 sur l'école. Les religions ne reconnaissent donc plus la culture comme profane, mais comme païenne. C'est-à-dire qu'elles l'envisagent comme étant complètement déconnectée d'elles et de leurs valeurs dans le choix des lois, des coutumes et des modes de vie, capable de valoriser la pornographie, le mariage gay et de remettre en cause le genre et le sexe dans la société. C'est du moins ce qu'elles prétendent.

Contrairement aux conclusions de Pierre Kahn qui affirmait en 2005 que « la sensibilité morale contemporaine communie dans la reconnaissance des valeurs de la démocratie, ni spécifiquement laïques, ni spécifiquement chrétienne »[175], Olivier Roy démontre que chacune des parties s'est lentement dissociée pour ne plus se reconnaître et penser l'autre comme étranger et incompétent. Les valeurs sont donc désormais ou religieuses ou païennes pour les uns (croyants de toutes obédiences), ou citoyennes ou fondamentalistes (voire fanatiques) pour les autres (laïques, athées, républicains).

Phénomène d'exculturation ?

Danièle Hervieu Léger[176] parle d'exculturation quand les croyants ne se reconnaissent plus dans la culture ambiante et quand cette culture ne reconnaît plus le religieux.

Et c'est ici que nous nous arrêterons, car ce dernier point intéresse notre recherche.

---

173. ROY, Olivier. *La Sainte ignorance (op. cit.),* p.29.
174. KAHN, Pierre. *La Laïcité.* Paris : Le Cavalier Bleu, 2005, p.39.
175. *Ibid.,* p.40.
176. HERVIEU-LEGER, Danièle. *Catholicisme, la fin d'un monde.* Bayard. 2003.

Les conséquences de cette exculturation sont principalement étudiées dans le domaine du religieux. Mais il est possible d'adopter la grille de lecture de Olivier Roy pour comprendre ce qui se joue dans l'espace scolaire.

Nous pouvons supposer que si les religions expurgent toutes références culturelles de leur système, les enseignants par symétrie, expurgent toutes références religieuses de l'école.

Nous l'avons montré lors des deux cas illustratifs, les pratiques tendraient à exclure du regard des élèves les symboles, les mots, le vocabulaire, les racines historiques qui d'une façon ou d'une autre sont identifiés comme appartenant au domaine religieux. La frontière étanche dont nous avons parlée plus haut semble devoir être étanche dans les deux sens : du religieux vers la culture mais aussi de la culture vers le religieux.

Ces évitements pouvant toucher les marqueurs religieux les plus insignifiants (il suffit de penser au problème posé par le mot *dieu* au début de la fable : « Le Poisson et le petit pêcheur ») accentueraient l'exculturation décrite par Danièle Hervieu Leger. Cette exculturation du système scolaire s'observerait dans les pratiques et non dans les textes officiels. Il reste à prouver leur systématicité.

Une symétrie est-elle possible entre une sainte ignorance des religions et l'école ?
Quand Olivier Roy dit à propos des croyants que : « Portée à son extrême, ce refus de la culture profane se transforme aussi en méfiance envers le savoir religieux lui-même avec l'idée que, premièrement, il n'est pas besoin de savoir pour être sauvé et deuxièmement que le savoir peut détourner de la vraie foi. »[177], nous pouvons nous demander si nous ne pouvons pas retourner les arguments au système scolaire. Les enseignants eux aussi se méfient du savoir religieux avec sans doute l'idée premièrement qu'il n'est pas besoin de savoir ce qui touche au religieux pour devenir citoyen et que deuxièmement, la connaissance des religions et de ses symboles peut détourner du savoir savant. « Délestage patrimonial dont certains se vantent parce qu'il les rendrait libres comme l'air, légèreté qu'ils partagent malheureusement avec les bulles et les zombies »[178].

Ailleurs quand Olivier Roy écrit « [qu'] une tradition protestante fondamentaliste veut séparer complètement la sphère religieuse profane perçue comme structurellement

---

177. ROY, Olivier. *La Sainte ignorance (op. cit.),* p.252.
178. DEBRAY, Régis in préface de BURNET, Régis. *Pour décoder un tableau religieux, nouveau Testament.* Paris : Cerf, 2006, p.5.

païenne. »[179], ne peut-on pas affirmer que les professeurs des écoles ont tendance à penser qu'il est préférable de séparer la culture séculière du religieux perçu comme structurellement fondamentaliste ? Par leur choix, ou plutôt leur non-choix, les enseignants de l'école primaire renforcent-ils l'idée que des objets d'enseignement appartiennent aux religions pour la simple raison qu'elle porte en elle un marqueur religieux ? « Le tableau de Leonard de Vinci est censé appartenir au patrimoine artistique commun pourtant la communauté des croyants se voit octroyer une sorte de copyright sur le marqueur religieux en l'occurrence la mise en scène d'un texte sacré. »[180].

Bien entendu, nous défendons l'idée que « cela fait problème car ou bien ces symboles religieux sont universels et appartiennent à notre culture occidentale ou ils sont le propre de la communauté des croyants. Mais dans une société comme l'Europe où arts et religions ont été profondément liés l'un à l'autre, les symboles appartiennent aux croyants comme aux non croyants. »[181]. Dans quelle mesure cette idée est-elle partagée dans le monde enseignant ?

En Malaisie, les tribunaux ont interdit aux non-musulmans d'utiliser le mot *Allah* accordant le droit à la religion musulmane de contrôler et de gérer ses symboles religieux. Des enseignants tranchent-ils sur le sort du mot *Jésus* en classe quand il ne doit plus être prononcé ?

Si les laïques ne veulent plus de marqueurs religieux dans la société civile, si les croyants ne veulent plus reconnaître leur culture comme point d'ancrage de toutes productions symboliques, même religieuses, si les croyants comme les laïques se méfient des connaissances touchant au religieux pour des raisons différentes, alors quelle est la place de l'enseignement des faits religieux ? N'est-ce pas un enseignement impossible ? La sécularisation, l'imperméabilité de plus en plus évidente entre les deux sphères est-elle tellement avancée qu'un retour à la raison n'est plus envisageable ? Peut-on encore transmettre certains éléments du programme ?

---

179. ROY, Olivier. *La Sainte ignorance (op. cit.),* p.212.
180. *Ibid.,* p.207.
181. *Ibid.,* p.207.

CONCLUSION

Nous l'avons vu, enseigner les faits religieux ne va pas de soi. Pendant de nombreuses années l'école n'a pas eu besoin de se poser la question de son enseignement. De nombreuses années qui ont laissé des traces et de nombreux freins qui influent les actions professionnelles. Au regard de cette première partie, toutes nos hypothèses déjà énoncées plus haut peuvent désormais être maintenues. D'autres peuvent être nuancées. De nouvelles peuvent être formulées :

- **Nous avons supposé au début de ce travail que l'incompétence supposée ou déclarée des enseignants induirait une mise à l'écart des objets scolaires à dimension religieuse. Nous supposons maintenant que cette mise à l'écart ou ce traitement particulier serait plus ou moins important selon la religion concernée et le degré de présence des faits religieux dans les objets d'enseignement. Il nous semble raisonnable de supposer que plus une religion est éloignée dans le temps ou dans l'espace plus il est aisé d'en parler. Travailler sur des faits religieux issus de religions présentes et pratiquées majoritairement sur le territoire français serait plus problématique que les autres quand elles se trouvent en filigrane dans les objets du programme.**
- **Nous présumons que les extraits de livres spécifiquement religieux préconisés dans les programmes telle que la bible, s'ils sont bien souvent recommandés en théorie pour comprendre de nombreux objets scolaires à dimension religieuse, sont en fait un obstacle pour traiter ces mêmes objets. En effet, plus une production culturelle est spécifiquement religieuse, moins elle aurait de chance d'être traitée. Mais comme de nombreuses productions culturelles à dimension religieuse ne peuvent bien se comprendre qu'à la lumière de ces textes, alors les enseignants préfèreraient les exclure de la classe.**
- **Dans la première partie, nous nous figurions que les enseignants confondaient principe de neutralité et devoir de neutralisation. Cette hypothèse peut être désormais renforcée car nous supposons que cette confusion est générée et/ou entretenue par la loi sur l'interdiction des signes religieux ostensibles promulguée en mars 2004. En effet, ce qui est interdit pour les élèves à savoir porter des signes religieux, par symétrie, le serait aussi pour ce que l'enseignant**

présente à ces élèves : les objets de cultures proposés doivent être vierges de signes religieux ostensibles.

Pour examiner ces hypothèses et pour mieux comprendre le rapport qu'ils entretenaient avec les objets du programme qui présentent une dimension religieuse, nous avons décidé dans un premier temps de mener des entretiens exploratoires auprès de quatre professeurs des écoles. Ces premiers entretiens nous permettront de cadrer et d'orienter efficacement les suivants. Ils nous serviront de test.

Nous privilégierons l'objectif patrimonial ou « instructionniste » de l'enseignement des faits religieux à son objectif civique ou « éducationniste » parce que celui-là peut s'appuyer sur des éléments objectifs du programme existant avec, à coup sûr la finalité de familiariser les élèves aux faits religieux, tandis que celui-ci a pour finalité d'éduquer à la laïcité sans nécessairement former les élèves aux faits religieux. Les situations scolaires dont les visées sont « éducationnistes » s'appuient sur des supports bien trop disparates et des objectifs bien trop orientés sur les valeurs de la République pour coïncider avec notre objet de recherche. Par exemple quand les élèves sont invités à échanger ou débattre la signification du port du voile ou sur les raisons de l'interdiction de signes religieux en classe ou réfléchir sur ce qu'est l'athéisme, ils apprennent progressivement ce qu'est le principe de laïcité à partir duquel un Etat organise les libertés de conscience et de culte grâce à leurs échanges, leur qualité d'écoute, la connaissance d'autres points de vue, la confrontation à des situations inédites. Nul besoin de structurer des connaissances sur les faits religieux. Nous pouvons même supposer que cette orientation plus récente dans les injonctions officielles est un nouveau moyen d'éviter l'enseignement des faits religieux frontalement.

Pour élaborer les questions, nous nous sommes appuyés sur mes années de pratiques enseignantes, sur le cadre théorique exploré ci-dessus mais aussi sur les nombreuses rencontres que nous avons pu faire lors des formations que nous avons assurées dans les écoles privées sous contrat. Cette étude qualitative nous permet d'identifier le rapport qu'entretiennent des enseignants de l'école publique et privée avec les objets d'enseignement dont la dimension religieuse qu'ils transmettent est explicite. Elle nous permet aussi de comprendre les liens supposés entre les représentations de la laïcité et l'enseignement des faits religieux et ce qui facilite ou au contraire freine cet enseignement dans les classes de primaire.

Une étude quantitative vient compléter et préciser cette première exploration.

Nous avons en effet élaboré un questionnaire en ligne pour confirmer ou infirmer les tendances significatives que nous aurons perçues lors des entretiens exploratoires en l'élargissant aux enseignants des écoles catholiques sous contrat d'association. L'étude comparative nous permet de dégager les choix professionnels des deux structures : école publique, écoles privées. Nous finaliserons la recherche par une vingtaine d'entretiens semi-directifs largement orientés par les résultats des entretiens exploratoires et le questionnaire, auprès d'enseignants du public et du privé à part égale.

SECONDE PARTIE : ASPECTS ET DEMARCHES METHODOLOGIQUES POUR REALISER LE QUESTIONNAIRE ET LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS. ANALYSE.

Dans ce chapitre, nous exposerons les différentes étapes qui ont guidé nos choix méthodologiques. Cette recherche, qui se propose d'examiner les pratiques quand les enseignants doivent manipuler des objets d'enseignement ayant une culture religieuse, touche bien sûr à des sujets très sensibles tant du point de vue des préconceptions du chercheur qu'en ce qui concerne les possibilités de résistance et de méfiance provenant des professionnels eux-mêmes. De fait, l'étude de ce sujet provoque de nombreuses réactions philosophiques, politiques, éthiques et fait l'objet d'importants débats contradictoires, surtout en France où la laïcité est comprise de diverses façons, nous l'avons vu.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, notre travail nécessite donc une méthodologie pertinente et combinant des instruments d'analyse complémentaires. Notre démarche consiste donc d'une part à recueillir les pratiques déclarées des professeurs des écoles de cycle 3 par le truchement d'un questionnaire et d'autre part de procéder à des entretiens. Ces derniers ont été privilégiés, car les entretiens individuels permettent de comprendre plus précisément les données récoltées dans les questionnaires.

CHAPITRE 1 : LE QUESTIONNAIRE.

Un questionnaire a été employé pour recueillir des données permettant de mieux comprendre les relations qu'entretenaient les professeurs des écoles avec les objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse. Il fait suite aux premiers entretiens exploratoires qui ont été menés auprès de quatre enseignants : deux hommes et deux femmes travaillant dans le public. Les deux hommes sont des enseignants que je connais parce que ce sont des amis rencontrés dans d'autres circonstances que professionnelles et les deux femmes sont leurs collègues qui ont accepté de répondre à mes questions.

Blais et Durand[182] soulignent qu'il faut satisfaire à certaines conditions pour procéder à une étude par questionnaire. D'une part, il faut que l'échantillon soit disponible c'est-à-dire qu'il puisse être rejoint et que le participant accepte d'y répondre. D'autre part, il faut que les participants soient en mesure de répondre au questionnaire en comprenant le sens des questions posées et qu'elles aient de la pertinence à leurs yeux. Pour ce faire, nous avons réalisé un pré-test du questionnaire. De plus, Blais et Durand affirment qu'il importe que les données soient correctement enregistrées pour faciliter leur collecte et leur analyse. L'utilisation d'un service de sondage en ligne a permis de remplir cette condition (Google Forms).

Pour élaborer notre questionnaire, nous nous sommes inspirés des étapes de construction d'un questionnaire proposé par Fortin et Gagnon[183]:

– Définition des objectifs
– Constitution d'une banque de questions.
– Formulation des questions
– Ordre des questions
– Rédaction de l'introduction et des directives
– Révision du questionnaire
– Validation du questionnaire

---

182. BLAIS, André, DURAND, Claire. *« Le Sondage » in Recherche sociale ; de la problématique à la collecte des données,* B. GAUTHIER (dir.). Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009.
183. FORTIN, Marie-Fabienne et GAGNON, Johanne. *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives.* Montréal, Qc : Chenelière Éducation. [UdeM : H61 F676 2010], 2010.

A- Définition des objectifs

Nous avons élaboré notre questionnaire en tenant compte de nos objectifs de recherche. De ces objectifs, nous avons pu tirer trois thèmes :

1. Les pratiques déclarées des enseignants quant au traitement des objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse quelle qu'elle soit.
2. Les représentations déclarées des enseignants quant à la laïcité.
3. Les représentations déclarées des enseignants quant à ce qu'ils estiment relever de l'enseignement du fait religieux.

B- Constitution d'une banque de questions

Nous avons procédé à la constitution d'une banque de questions potentielles. Certaines questions étaient fermées, d'autres à choix multiples avec toujours la possibilité d'ajouter un commentaire si le choix multiple ne suffisait pas, ce qui offrirait une meilleure représentation de leurs pratiques déclarées.

Certaines questions sont illustrées d'images comme des tableaux susceptibles d'être travaillés en classe ou d'extraits d'œuvres qui seront repris lors de l'entretien.

C- La formulation des questions

La validité d'un questionnaire dépend grandement de la qualité des questions posées, d'où l'importance de leur formulation. Nous avons dû respecter trois critères fondamentaux : la clarté qui assure la compréhension des questions posées ; la pertinence qui fait en sorte que les questions sont comprises et valides aux yeux des répondants ; la neutralité des questions afin de favoriser l'obtention de réponses authentiques. À cela il faut ajouter la concision des questions et la présence d'une seule idée par question. Nous avons aussi évité le jargon spécialisé lié au sujet.

Notre sujet étant très sensible certains participants nous ont fait des retours très critiques qui remettaient en cause la neutralité du questionnaire et discutaient sévèrement la pertinence de certaines questions. Par exemple, un participant a estimé que ce questionnaire ne s'adressait qu'aux enseignants du privé et un autre a estimé que ce questionnaire n'était pas pour un personnel qui était laïque. Mais c'est aussi précisément ces genres de réactions qui intéressent notre recherche.

D- Ordre des questions

Fortin et Gagnon (2010) soulignent que « l'enchaînement des questions, l'apparence générale du questionnaire, sa longueur et l'espace réservé aux réponses sont des éléments essentiels à l'élaboration d'un questionnaire »[184]. Nous avons donc ordonné les questions du plus général au particulier. Pour ne pas décourager les participants, nous avons été vigilants à mettre des questions fermées et rapides dès le début du questionnaire. Les illustrations pouvaient aussi offrir une forme d'attraction susceptible de maintenir la motivation.

Dans un premier temps, le questionnaire comportait une introduction où les objectifs de recherche étaient succinctement formulés et les précautions éthiques étaient expliquées.

Dans un deuxième temps, des questions récoltaient diverses données démographiques des participants comme leur sexe, leur âge, leur ancienneté, s'ils enseignaient dans les établissements catholiques ou l'école publique, s'ils appartenaient à une famille pratiquant une religion ou non, leur niveau d'enseignement et ce qu'ils pensaient spontanément du fait religieux. Nous avons demandé aux personnes dans quelle style de famille ils ont grandi pour identifier si les enseignants issus de familles plutôt athées avaient plus de difficultés que les autres à enseigner le fait religieux. Nous voulions aussi savoir ce que spontanément les enseignants pensaient du fait religieux à l'école. Cela me permettra de mettre en corrélation les réponses à cette question et les pratiques déclarées.

Dans un troisième temps, des questions portaient sur les pratiques enseignantes quant aux choix des tableaux étudiés ou tout simplement vus en classe. Nous cherchions à savoir explicitement si certains avaient une dimension religieuse. Nous en proposions d'autres à notre tour pour chercher à comprendre leurs attitudes à leur égard. Nous voulions savoir si se référer aux textes fondateurs pour étudier ces œuvres à dimension religieuse était une option possible. Pour étayer nos premières investigations sur le rapport que les enseignants entretiennent avec les objets d'enseignement à l'école, nous leur avons demandé de nous citer les peintres qu'ils avaient étudiés dans l'année et de préciser combien avaient une dimension religieuse. Nous voulions confirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants évitaient stratégiquement les œuvres religieuses.

Nous voulions aussi connaître leurs attitudes face aux œuvres religieuses en leur demandant à quelles occasions ils les avaient étudiées et s'ils avaient pris le temps d'expliquer les références religieuses. Question que nous mettrons en relation avec celle qui

---

[184] FORTIN, Marie-Fabienne et GAGNON, Johanne. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.).* Montréal, QC : Chenelière Éducation, 2015, p.437.

demande s'ils ont déjà lu dans les deux années précédentes un extrait d'un texte de la Torah, de la Bible ou du Coran. Il sera alors aisé de voir si les enseignants puisent dans les textes fondateurs pour expliquer une œuvre artistique qui s'en inspire. Nous préférions leur demander de puiser leurs souvenirs dans leur pratique des deux dernières années pour élargir les possibilités de réponses positives car nous présupposions que ces situations n'étaient pas nombreuses. Nous avons profité de cette question sur les textes religieux pour que les sondés puissent nous dire pourquoi ils ne lisent pas de textes fondateurs et, s'ils le font, dans quelles circonstances pour identifier s'il s'agit de temps de classe ou d'autres temps comme l'heure spécifique dans l'enseignement catholique ou des temps informels non planifiés.

Nous avons proposé aussi l'étude de deux œuvres picturales. L'une dont les références du sujet traité sont puisées dans les évangiles (*La Crucifixion* de Mantegna) et l'autre dont les références du sujet traité sont puisées dans l'Ancien Testament (*Adam et Ève* de Cranach). Ces œuvres ne font pas partie de la liste des œuvres recommandées par l'Éducation Nationale mais les thèmes proposés le sont avec, par exemple, l'étude de Cimabue (Sienne) ou des textes fondateurs en français. Nous voulions confirmer ce que nous avions découvert dans les entretiens, à savoir que les histoires de la Torah sont plus « transmissibles » que des extraits des Évangiles, et ce, quelle que soit la forme (littéraire, picturale, poétique, musicale). Le choix d'une crucifixion pour illustrer un passage des évangiles n'est pas des plus judicieux pour tirer des conclusions quant aux réactions des enseignants. En effet, les thèmes de la mort et de la torture sont à eux seuls suffisamment repoussants sans autres considérations. Une œuvre moins violente comme la représentation d'un miracle ou d'une nativité eut été plus judicieux.

Nous avons procédé de même pour le domaine musical et le domaine littéraire. Dans chacun des cas les personnes pouvaient argumenter leur choix.

Par exemple, nous avons demandé s'ils étaient prêts à lire *La Reine des Neiges* en classe. Nous avons choisi cette œuvre parce qu'elle appartient au patrimoine classique, écrite par Andersen et destinée aux enfants. La notoriété récente de cette histoire n'a pas été étrangère à notre choix. Puis, nous leur avons proposé un extrait de cette œuvre sans préciser qu'il s'agissait de *La Reine des Neiges*. Nous avons conscience de la limite de cette question, puisque nous proposons l'extrait sans le référencer. Mais nous avions aussi conscience qu'en le référençant, les personnes questionnées auraient pu modifier leur réponse précédente sur la lecture ou non de *La Reine des Neiges* en classe. Nous nous sommes donc contentés de dire qu'il s'agissait de l'extrait d'un conte. Nous cherchions à savoir dans quelle mesure la

présence religieuse structurante d'une œuvre contraignait le choix des enseignants comme nous l'avons montré avec l'œuvre du *Géant égoïste* d'Oscar Wilde.

Dans un quatrième temps nous avons posé des questions sur les moments hors programme où le religieux pouvait surgir pour comprendre leur manière de l'accueillir et le traiter.

Ainsi, pour explorer toutes les situations possibles où le religieux pouvait être traité en classe, avons-nous demandé s'ils permettaient aux élèves d'exprimer leur religion en classe. Il s'agissait aussi de cerner si les enseignants poursuivaient davantage un objectif de socialisation de l'enseignement du fait religieux ou un objectif patrimonial.

Enfin, dans un cinquième temps, les enseignants devaient aussi dire s'ils avaient le sentiment d'enseigner davantage en histoire la naissance du christianisme ou de l'Islam. Une autre manière de savoir si ces objets d'enseignement historiques posaient les mêmes problèmes que les objets d'enseignement artistiques (tableaux, chansons etc.).

E- Rédaction de l'introduction et des directives

Une fois les questions formulées et réparties convenablement dans le questionnaire nous avons procédé à la rédaction de l'introduction et des directives en vue de remercier les répondants pour leur temps, de préciser les intentions de la recherche et de les informer du caractère anonyme des réponses fournies.

F- Révision et validation du questionnaire

Les premiers essais de questionnaire ont été soumis à des formateurs en sciences de l'éducation et des professeurs des écoles de terrain en ma présence. Leur retour et leurs suggestions m'ont permis de modifier progressivement quelques points importants ou quelques erreurs.

Une fois les retouches effectuées, nous avons demandé à une vingtaine d'étudiants en deuxième année de master enfance de remplir le questionnaire et nous faire un retour quant à la validité de celui-ci.

204 personnes y ont répondu.

G- Avantages et limites du questionnaire.

1. Les avantages de notre questionnaire

Choisir de mettre en œuvre un questionnaire présente à la fois des points forts pour une recherche mais aussi des limites qu'il est nécessaire de prendre en compte. En effet, Blais et Durand (2009) affirment que les avantages d'un questionnaire sont sa grande flexibilité, la simplicité de son mécanisme fondée sur la formulation de questions et la consignation de réponses, ainsi que la rapidité d'obtention des données. Fortin et Gagnon précisent que le questionnaire représente aussi un moyen abordable de récolter des données auprès d'un grand nombre de personnes tout en leur assurant l'anonymat, ce qui pourrait les inciter à donner leur opinion plus librement.

2. Les limites de notre questionnaire

Mais à l'opposé, il ne faut pas perdre de vue que le questionnaire présente certains désavantages comme la possibilité d'obtenir un faible taux de réponses (ce qui n'a pas été notre cas) ou encore l'impossibilité pour les répondants d'obtenir des éclaircissements au sujet des questions posées (mais là encore cet exercice a été fait sur un échantillon d'étudiants et de professionnels). Quant aux pratiques déclarées des enseignants recueillies à l'aide du questionnaire, Bressoux[185] prévient que l'« on obtient ainsi un discours sur la pratique, non la pratique elle-même » et que ce discours est le fruit de « processus de reconstruction et de rationalisation [où] le répondant cherche généralement à rendre son discours cohérent [alors que] la pratique ne revêt pas nécessairement une telle cohérence ». Ainsi, pour pallier cette limite du questionnaire, avons-nous choisi de faire appel aux entretiens-semi directif.

[185.] BRESSOUX, Pascal. *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes,* Les Dossiers des sciences de l'éducation, nº5, 2001, p.35-52.

CHAPITRE 2 : LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.

Tous les entretiens effectués dans le cadre de ces travaux, qu'ils soient exploratoires ou d'approfondissement ont été semi-directifs. Nous avons élaboré en amont une grille de questions possibles et sélectionné des supports de manuels à partir desquels nous pourrions échanger. Mais la plupart des questions posées n'a pas été définies à l'avance puisqu'il a fallu les adapter à la dynamique des entretiens : elles ont donc pu varier selon les réponses données par les personnes interrogées.

A- Le cadre général des entretiens

Les entretiens ont pris le ton d'une conversation où nous avons pris soin que l'interviewé puisse s'exprimer librement sans le contraindre par des questions fermées. Sur un plan plus technique j'ai eu recours à un guide d'entretien que je me suis efforcé de suivre à chaque fois. Il est constitué de huit points qui ont constitué autant de jalons pour orienter les échanges :

1) la vie quotidienne dans la classe et le fait religieux ;

2) le traitement du fait religieux dans les disciplines (et en particulier celles non-citées en 1) ;

3) les faits religieux dans les arts avec présentation d'objets susceptibles d'être travaillés en classe ;

4) les faits religieux dans la musique ;

5) les faits religieux dans le programme d'Histoire ;

6) l'étude de textes fondateurs ;

7) la conception de la laïcité ;

8) l'enseignement morale et civique et les faits religieux.

J'ai été vigilant à l'ordre des questions. J'ai commencé les entretiens par des questions portant sur les expériences et les activités présentes, proches dans le quotidien de la classe. Ensuite, une fois le contact et le contexte établis, je suis passé aux questions plus spécifiques en approfondissant certains points du programme omis dans le discours pour, enfin, explorer les opinions, les avis sur les sujets explorés.

En somme, j'ai fait en sorte que les entretiens constituent des échanges progressifs à partir desquels j'ai pu recueillir des informations pour mieux cerner les attitudes et choix professionnel quand surgit du religieux dans la classe.

Pour réaliser ces entretiens semi-directifs nous avons fait tout notre possible pour déployer quelques compétences spécifiques à ces situations.

B- Les compétences mobilisées pour mener les entretiens

Tout d'abord j'ai mobilisé des **compétences affectives**, comme je le précise plus loin, de manière à établir une relation de confiance avec les personnes. L'humour a été un levier important pour faire tomber quelques barrières mais aussi l'empathie, l'écoute active, la patience, la simplicité et l'authenticité.

Ensuite j'ai mis en œuvre des compétences professionnelles pour structurer mes entretiens de manière à ce qu'ils répondent aux objectifs que je me suis fixés. J'ai donc expliqué ce que je cherchais, en posant des questions appropriées, en guidant les personnes interviewées dans la clarification des propos et en adaptant le rythme des entretiens selon les réponses obtenues. En toute fin d'entretien je prenais soin de demander aux personnes comment elles s'étaient senties pendant les échanges pour s'assurer que le jugement global était positif.

Enfin, j'ai mis en œuvre des compétences de techniques en communication pour que les échanges soient plus clairs et limpides en reformulant par exemple ou en optant pour le langage non verbal qui maintient le contact.

C- Profils des personnes interrogées

Les entretiens ont été réalisés auprès de douze enseignants travaillant dans une école publique et douze enseignants travaillant dans un établissement privé catholique sous contrat d'association. Tous sont en cycle 3. Chacun a eu au préalable les grandes lignes des thèmes qui allaient être travaillés ensemble, les objectifs de ma recherche et l'assurance de la confidentialité de leurs données en vue d'obtenir leur consentement éclairé. C'est à cette étape que cinq enseignants ont décliné le rendez-vous.

La plupart des entretiens ont été enregistrés sur tablette Ipad. J'ai retranscrit le plus fidèlement possible les paroles des participants. J'ai légèrement modifié le vocabulaire utilisé, la conjugaison ou la structure des phrases lorsque la prononciation, le caractère

familier du langage ou les erreurs de dictions empêchaient la compréhension. J'ai organisé ces données sous Word. J'ai ensuite importé et organisé ces textes afin d'analyser les discours des participants.

Les quelques entretiens non enregistrés ont été retranscrits le plus fidèlement possible à partir de prises de notes en situation.

Pour appréhender l'expérience des professeurs des écoles tous les entretiens se sont déroulés dans leur classe. J'ai constitué un échantillon de vingt-quatre personnes pour lequel j'ai pris soin de vérifier les variables stratégiques en fonction de notre enquête : sexe, âge, ancienneté, origine religieuse, niveau d'enseignement, lieu d'enseignement. En effet, dans l'objectif de varier les approches et les expériences, j'ai ciblé ainsi :

– 18 femmes pour 6 hommes (ce qui correspond mieux à la répartition réelle dans la population enseignante).

– Tous enseignaient en cycle 3 (la répartition des cycles ayant changé pendant mes travaux, certains sont désormais en cycle 2).

– 6 travaillent dans le centre de grandes villes, 10 dans la périphérie des grandes villes (dont 4 en milieu prioritaire) et 8 en milieu rural.

– 4 ont moins de 5 ans d'ancienneté, 11 ont moins de 10 ans d'ancienneté, 4 ont moins de 20 ans d'ancienneté et 5 ont moins de 30 ans d'ancienneté.

– 12 enseignent dans le privé et 12 dans le public.

Les enseignants interrogés ne sont pas les mêmes que ceux qui ont répondu au questionnaire. Dans la mesure où ce dernier était anonyme je ne pouvais pas prendre contact avec ces personnes.

Ils enseignent tous en Normandie sauf une enseignante du public qui enseigne à Toulouse et avec qui je me suis entretenu par téléphone.

Afin de tracer un portrait le plus global possible, j'ai réalisé des entretiens auprès de professeurs des écoles travaillant dans une grande diversité d'écoles. Cette diversité de milieux de travail est nécessaire puisque d'une école à l'autre les populations peuvent être très différentes quant à la nationalité des enfants ou des parents, au niveau social, aux religions.

Tous ont affirmé traiter d'une façon ou d'une autre des faits religieux dans leur classe.

Les enseignants du public ont, pour la plupart, été interpellés par des enseignants du privé que nous connaissions. Beaucoup ont refusé de participer parce que, soit ils estimaient que le sujet ne les concernait pas, soit ils trouvaient le sujet trop sensible vis-à-vis de leur hiérarchie ou leurs collègues. Aucun enseignant du privé que j'ai approché pour être

questionné n'a refusé. On ne peut pas écarter l'idée que ma position de professeur des écoles dans l'enseignement catholique les ait rassurés ou ne leur ait pas laissé le choix d'accepter. Mais leur enthousiasme nous laisse penser que cela est peu probable. Ce sont des biais qu'il ne faut pas sous-estimer dans les résultats de nos recherches.

Les conditions de réalisation ont toujours été idéales tant pour le temps que chacun m'a accordé (entre 1h15 et 1h45 par entretien), que pour les conditions d'accueil. Certains n'ont pas souhaité qu'il y ait d'enregistrement audio.

D- Relation lors de l'entretien : les avantages et les limites.

Les caractéristiques externes de l'enquêteur sont, pour Pierre Fournier, les attributs physiques perceptibles (sexe, âge, habits...) qui influencent la relation nouée avec l'enquêteur[186]. La relation d'enquête est définie comme un « contrat incomplet ». L'enquêteur expose sa démarche d'enquête, souvent de manière lacunaire, à l'enquêté en s'engageant à ce que les informations restent anonymes et confidentielles. En acceptant de participer à l'enquête, en donnant son accord pour un entretien, l'enquêté accepte en quelque sorte un contrat. Mais Pierre Fournier ajoute que lorsque l'enquêté donne son accord, il ne sait pas précisément ce que cherche l'enquêteur. Quand je disais aux personnes avec qui je me suis entretenu que j'allais échanger sur leur pratique quand ils devaient travailler des objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse, il est clair que ce préambule ajouté à la méconnaissance de ce qu'est un entretien sociologique, obscurcissaient mes intentions. Et c'est sans doute face à cette zone de flou que les personnes que j'ai interviewées cherchaient à compléter le contrat à partir des caractéristiques externes de l'enquêteur.

C'est pourquoi nous allons nous demander en quoi les caractéristiques externes de notre enquête ont pu être un facteur facilitant ou au contraire un obstacle à la collecte de matériaux et quelles stratégies ont été mises en œuvre pour atténuer les biais.

1. L'ancienneté et mon statut : obstacle et avantages.

[186] FOURNIER, Pierre. *Le Sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur,* ethnographiques.org [revue en ligne], nº 11, octobre 2006.

Mes statuts de professeur des écoles d'une vingtaine d'années d'ancienneté et de formateur à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique sont des caractéristiques externes qui peuvent influencer les réponses des interviewés. Il est probable que mon expérience a, de fait, imposé un rapport dissymétrique auprès de jeunes enseignants se positionnant comme novice qui avaient tout à apprendre. C'est ce que certains semblaient exprimer en disant qu'ils ne savaient pas s'ils allaient avoir quoi que ce soit à m'apporter ou en affirmant vouloir être averti s'ils disaient une sottise. La peur de ne pas être à la hauteur s'est ainsi ressentie dans les entretiens avec les enseignants qui avaient moins de cinq ans d'ancienneté. Cette peur s'exprimait par de fréquentes prises de paroles pour s'assurer de la légitimité ou de la validité de leurs réponses. Je me suis efforcé de convaincre les enquêtés qu'ils détenaient un savoir particulier que je n'avais pas. Les cinq premières minutes pendant lesquelles j'échangeais sur des sujets variés et quelquefois éloignés de mon sujet permettaient sans doute d'évacuer cette crainte. L'alliance se faisait précisément quand je parlais de mes classes ou de mes expériences d'enseignant. Lors des discussions informelles ou des entretiens, j'ai par exemple orienté la discussion sur le partage de références culturelles communes.

J'ai bien pris soin aussi de choisir des vêtements qui correspondent aux codes sociaux du monde enseignant. J'ai laissé la chemise, la veste et la cravate et ai plutôt privilégié le jean et le pull. J'ai ainsi voulu créer plus de proximité à travers les codes vestimentaires. Qu'ils se sentent un enseignant interrogé par un autre enseignant était mon objectif même si nous devons avoir conscience que dans cet exercice l'horizontalité n'existe pas.

2. *Le milieu dans lequel je travaille et ce que cette place génère comme représentation et comment le dépasser*

Être enseignant dans l'enseignement catholique a sans aucun doute biaisé quelques-unes des réponses ou attitudes des interviewés travaillant dans l'école publique.

Une des enseignantes du public a semble-t-il jugé *a priori* qu'il y avait trop de différences éthiques entre elle et nous et qu'elle ne pouvait de toute façon pas être comprise dans son propos, voire être jugée. Ses premières réponses avaient sans doute pour but de pervertir sans le dire la relation d'enquête au profit d'un jeu de provocation à travers des réponses volontairement exagérées. La relation s'est apaisée quand j'ai montré progressivement l'attention que je portais à ses réponses et le temps que je passais à comprendre les mécanismes de son cheminement intellectuel.

De plus, pour elle, comme pour la moitié des enseignants du public interrogés, les extraits de manuels de chez Hatier, Retz ou Magnard que je présentais ne pouvaient pas venir d'ailleurs que de manuels spécifiques aux établissements catholiques. J'ai perçu ce biais assez rapidement et ai été contraint dans les entretiens qui ont suivi de prendre garde d'annoncer la nature de ces documents. Et même avec ces précautions, des enseignants me demandaient de voir les couvertures des manuels pour en être convaincu. Si j'avais été enseignant dans le public, ces doutes n'auraient peut-être pas existé. Mais des enseignants n'ont vraisemblablement pas exprimé leur perplexité quant à la provenance de ces documents et ont peut-être répondu en fonction de cette même croyance.

Si les enseignants pouvaient surjouer quelquefois la méfiance vis-à-vis de mes questions qui exploraient leurs attitudes ou leur choix d'enseignement quand ils présentaient aux élèves des objets d'enseignement ayant une dimension religieuse, des enseignants du privé surjouaient aussi dans un premier temps leur familiarité ou leur aisance avec ces types d'objet d'enseignement. Sans doute pour correspondre à l'image supposée que je pouvais me faire d'un enseignant travaillant dans ces établissements y travaillant moi-même. Il y avait sûrement un biais de désirabilité sociale qui amenait les personnes à teinter leurs propos de manière à bien paraître ou à répondre à mes attentes présumées. Je devais prendre garde à contourner les échanges convenus, les sous-entendus entre professionnels exerçant dans le même milieu pour aller au plus près de la réalité qui était souvent racontée exagérément. Mon expérience de terrain a donc été un obstacle mais aussi un atout pour débusquer les réponses consensuelles, ou celles estimées comme recevables au regard des quelques informations que possédaient les enseignants sur mon compte.

E- Le recueil des données.

J'ai commencé ma récolte des données en effectuant quatre entretiens exploratoires avec des enseignants du public de ma connaissance. Ces premières approches m'ont permis de cibler progressivement mes questions et le cheminement le plus adapté. Par effet de bouche à oreille, plusieurs professeurs m'ont été recommandés. J'ai procédé dès que possible à la retranscription, le codage et l'analyse sommaire de ces quatre entretiens. Suite à ces analyses, j'ai précisé certaines de mes questions et simplifié d'autres qui gênaient le bon déroulement de l'échange. Puis, j'ai fait fonctionner le réseau des professeurs des écoles du privé pour accéder aux professionnels du public. Si au début je ne choisissais pas particulièrement les personnes, j'ai fini, après une douzaine d'entretiens, par cibler les profils

pour avoir un échantillon suffisamment représentatif. J'ai atteint la saturation empirique en ce qui concerne la description des attitudes et des choix d'enseignement face aux faits religieux, de la description de leurs tâches et de leur relation aux objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse. C'est pourquoi certaines questions ont été traitées plus rapidement lors des entretiens suivants et ai exploré d'autres questions plus spécifiquement.

L'analyse a été réalisée par une première lecture rapide des premiers entretiens qui m' a permis d'élaborer une liste provisoire de thèmes clé ou d'indicateurs, à propos desquels j'ai cherché des indices dans le matériel dont je disposais.

Puis, en m'appuyant sur ces premiers indicateurs j'ai progressivement élaboré une première version de typologie divisée en neuf catégories.

J'ai alors extrait de chacun des douze premiers entretiens les passages significatifs qui me semblaient les plus représentatifs des neuf catégories. Cette étape fondamentale m'a permis quelques ajustements comme supprimer provisoirement une des catégories qui s'est avérée marginale et non pertinente ou de redéfinir des catégories.

J'ai demandé à des étudiants de faire fonctionner cette première typologie sur les données collectées pour vérifier leur fonctionnalité et identifier les biais éventuels. Cet exercice m' a confirmé l'invalidité de l'une des catégories et la validité des neuf autres finalement retenues. Nous étions à plus de 90% d'accords.

Certains extraits pouvaient illustrer plusieurs catégories de la typologie à la fois.

Enfin, j'ai tenté de regrouper les catégories de la typologie en trois grandes catégories pour plus de lisibilité.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES

A- Analyse des entretiens exploratoires.

Mes entretiens exploratoires avaient plusieurs objectifs qui orbitaient tous autour d'une question centrale : **quelles sont les pratiques enseignantes quand il s'agit de traiter la dimension religieuse des objets d'enseignement transmis en classe ?**

Les entretiens sont semi-directifs. J'ai élaboré une liste de questions à laquelle je pourrais me référer ou non en fonction des réponses des personnes interrogées. Je me laisserai la liberté d'investiguer davantage des réponses auxquelles je ne m'attendais pas.

Les entretiens exploratoires sont effectués auprès de professeurs d'écoles publiques entre octobre et décembre 2015 dans quatre écoles différentes : Agnès a trente ans d'ancienneté et enseigne en cycle 2 dans une ville située au nord de Caen, en bord de mer. Antoine a vingt-trois ans d'ancienneté et enseigne dans une ville située au nord de Caen dans une école de neuf classes. Armelle a trente-deux ans d'ancienneté, enseignante dans une ville située à une douzaine de kilomètres à l'ouest de Caen. Et Marc a vingt ans d'ancienneté et enseigne dans une école de huit classes dans la plaine normande, à une dizaine de kilomètres de Caen. Tous les quatre ont été interrogés à partir de la même trame de questions. Peu d'enseignants ont accepté de répondre à nos questions sur un tel sujet. J'ai donc dû, dans un premier temps, interroger deux connaissances qui sont professeurs des écoles dans l'Éducation nationale (Marc et Antoine) qui, à leur tour, nous ont conseillé chacun une collègue pour leur ouverture d'esprit et leur engagement (Agnès et Armelle). Il s'agissait donc de deux personnes susceptibles de ne pas mettre de côté ces questions-là.

Les questions posées lors des échanges, cherchaient à identifier et délimiter les frontières éthiques, intellectuelles, professionnelles que chacun se construit pour agir et transmettre ou parler sur des objets d'enseignement à dimension religieuse. Quand il s'agit de traiter la dimension religieuse des éléments du programme transmis en classe, je peux maintenant supposer, suite à mon exploration théorique, que la manière de penser et d'interpréter la laïcité des enseignants, les diversités culturelles, ethniques, philosophiques, religieuses des élèves présents dans la classe, le rapport que chaque enseignant entretient avec un courant

spirituel ou religieux, sont quelques-uns des axes qui infléchissent l'action professionnelle quand se présentent à eux des éléments du programme.

Les entretiens sont une matière première qu'il convient d'analyser pour délimiter ses frontières et les nommer.

Après relecture des entretiens, nous avons pu identifier dix points à partir desquels se dessinent les contours d'une carte de pensées multiples qui guident les actions des enseignants quand il s'agit d'enseigner une culture dont l'empreinte religieuse est présente.

Nous les traiterons sans les hiérarchiser, dans un premier temps.

1. Le polythéisme et le monothéisme ne sont pas traités pareillement

Les enseignants interrogés lors des entretiens exploratoires ont un regard différent selon les textes fondateurs étudiés en classe.

Quand ils choisissent des textes qui relatent les exploits de dieux mythologiques, qu'ils soient romains, grecs ou scandinaves, aucune abstention, réticence ou vigilance particulière ne sont exprimées. Au contraire. Ces textes font l'unanimité et sont perçus comme des histoires du patrimoine qu'il est indispensable de transmettre. Leur connaissance, d'après Marc, facilite la compréhension de notre langue (certains mots de notre vocabulaire tirent leur origine de nom de dieux : « Chronos » pour « chronomètre »), de l'astronomie par l'explication des noms des planètes. On voit ici qu'une meilleure compréhension de la langue est un des objectifs de l'enseignement des textes mythologiques. Antoine relève que ce sont des histoires qui s'appuient sur des archétypes facilement identifiables pour un jeune public. Il ajoute que les histoires proposent souvent des personnages manichéens et des situations universelles. Ils sont alors d'autant plus faciles à étudier. Ils font réagir les élèves, provoquent aisément chez eux des émotions primaires (indignation, dégoût, colère…). Agnès ajoute que ces supports littéraires sont parfaits pour motiver les élèves.

Cependant, l'aspect religieux des textes n'est jamais explicité. À aucun moment les enseignants profitent de cet apprentissage pour expliquer que ces mythes sont les traces d'un ensemble de croyances du passé qui permettaient aux hommes de l'Antiquité de comprendre sa place dans le monde, d'expliquer son origine et de mettre en « images » et en symboles l'ensemble des émotions et des sentiments qu'ils éprouvaient. On peut supposer, pour une partie des enseignants, qu'occulter la dimension religieuse de ces textes est la condition implicite à leur enseignement. Qu'en est-il, quand il s'agit d'examiner avec une classe de primaire des textes bibliques ou coraniques ?

2. *Le traitement des textes des monothéismes en classe : peut-on mettre Noé et les trois petits cochons sur le même plan ?*

Lors des entretiens, les enseignants ont exprimé davantage de réserves, de défiances voire de rejets quand il leur était suggéré de lire en classe des textes bibliques ou coraniques. Nuançons d'abord. Quand il s'agit de choisir un texte dans la bible, les histoires de l'Ancien Testament sont plus facilement consenties et approuvées qu'un texte des Évangiles qui met en scène un épisode où Jésus apparaît. En effet, la création du monde, le déluge, Noé et son arche ou encore la tour de Babel, sont plus facilement assimilables à des mythes « incroyables » au premier sens du terme, donc peu dangereux. Sauf pour Antoine qui craint, malgré tout, l'accréditation d'idées qu'ils qualifient de « farfelues ». Ils seront d'autant plus « incroyables » s'ils adoptent des stratégies didactiques fondées sur l'analogie possible entre les mythes bibliques et les contes pour enfants. Marc témoigne :

« C'est moins un problème [étude de Noé] parce que ça, on peut l'aborder. Parce que même s'ils ne l'ont jamais lu ils connaissent les grandes lignes de l'histoire. Après, est-ce qu'ils perçoivent la dimension religieuse du texte quand c'est Noé ? non… ça peut leur être présenté comme un conte comme le Petit chaperon rouge et les trois petits cochons. Pour eux ce sera une histoire comme une autre. »

Mais même avec ces textes, des enseignants expriment leur inquiétude. Des personnes croient aujourd'hui au créationnisme, veulent l'imposer comme une vérité et Antoine redoute de participer à la propagation de ce qu'il estime être des « histoires farfelues ». Comme si d'en parler en classe, renforçait, aux yeux des enfants, leur véracité. « Je n'ai pas envie que certains enfants pensent que c'est vrai et que ça fasse écho. "Ha ! oui, mon maître il m'en a parlé, alors toi tu penses que c'est vrai. Et puis ma tata ou mon tonton ils pensent que c'est vrai" Alors j'aurais l'impression d'influencer un enfant à une pensée qui me paraît complètement… c'est de l'ordre d'une histoire inventée évidemment… ». C'est pourquoi, lui aussi, explique qu'il associerait ces mythes avec d'autres histoires dont l'invention ne fait aucun doute : « Si on travaillait dessus ce serait dans le cadre d'un album où on raconte une histoire complètement inventée, complètement farfelue mais sans lien avec le fait que des gens pensent que c'est vrai quoi… ».

Puisqu'en classe, les enseignants ont pour mission de transmettre principalement, mais non exclusivement, des savoirs savants rationnalisés par les communautés scientifiques ou de discourir rationnellement sur des textes, alors comment accepter qu'à ce moment de la classe ces textes puissent, selon eux, faire exception ? C'est la question que semblent se

poser au moins Marc et Antoine. Ils ne voient pas comment adopter une démarche scientifique ou rationnelle face à ces textes comme ils peuvent et savent le faire avec d'autres.

Agnès, elle, n'a jamais vraiment pensé à étudier ces mythes, même quand des liens pouvaient être effectués avec des œuvres vues en classe. Par exemple, après avoir visionné le film *La Prophétie des grenouilles*[187], elle n'a pas montré les liens entre cette histoire et le Déluge et Noé, ou d'autres mythes d'autres pays qui eux aussi parleraient du Déluge.

Quand il s'agit de textes tirés des Évangiles ou du Coran, l'approche est beaucoup plus tranchée : il en est souvent hors de question. Marc aurait l'impression de trop en dire en lisant ce genre de texte : « Et donc là en l'occurrence on ne lirait pas. Je raconterai l'histoire, je résumerai le moment du passage. Mais sans lire le passage dans la bible. ». Ici l'enseignant exprime une peur : celle de ne pas maîtriser le sens du texte, comme si celui-ci avait un pouvoir incontrôlable. Marc veut être sûr que les élèves comprendront ce qu'il faut comprendre et préfère, pour avoir la main, raconter que lire.

Antoine estimera que : « il y a le catéchisme pour ça. ». Pour lui, donc, les textes de la bible sont des objets de culte et non des objets de culture. Les textes appartiennent à l'Église et ne peuvent par conséquent pas passer le seuil de l'école.

3. Le souci d'universalisme : parler de tous sinon rien

Hors de question d'étudier les Évangiles « sauf si ». Sauf si, en parallèle, pour Marc et Antoine, l'étude d'un texte d'une autre religion est programmée. La vigilance à une approche pluraliste est un argument souvent énoncé pour s'octroyer le droit d'étudier un texte religieux et, ce, pour ne pas donner l'impression d'un quelconque favoritisme pour l'une ou l'autre des religions. La façon de comprendre le principe de neutralité imposée par la laïcité semble passer par cet impératif éthique. Agnès répète souvent ce principe dans l'entretien et conclut en disant que la laïcité : « C'est être tolérant. Mais ne pas être tolérant avec une seule religion. Si on parle d'une, on parle des autres. ». Antoine affirme que : « Si j'étudiais les évangiles... Ça ne me viendrait pas du tout à l'idée. Mais si je le faisais… Il faudrait que je fasse un passage du Coran. Je chercherais un équilibre. Coran ou… heu… non… juif… la Bible… un autre livre religieux. J'aurais trop l'impression d'être orienté sur une seule religion. ». On peut donc dire que pour les personnes interrogées, étudier un texte dans le cadre de la classe pour expliciter un tableau étudié par exemple, et s'en contenter, favoriserait

[187.] *La Prophétie des grenouilles,* Réalisateur : Jacques-Rémy GIRERD. Folimage. 2003.

une religion. Elle n'exprime en aucun cas l'idée qu'elle favoriserait la transmission d'une culture européenne qui, parmi d'autres sources, puisent ses racines dans l'univers chrétien.

Hors de question de lire les Évangiles en classe, sauf si « ces textes sont vraiment au programme ». Il est important de noter que certains enseignants ignoraient que le socle commun stipulait l'enseignement des textes fondateurs. Marc remarque dans le même temps que « si ça n'était pas écrit dans les textes, je ne prendrais pas la liberté de le faire » et « si c'est écrit dans les textes je trouve ça très très bien que ce soit fait ». La caution ministérielle pour étudier des textes fondateurs est, pour des enseignants, un préalable et une condition *sine qua non* pour oser leur étude. Mais reste un problème sans doute indépassable, malgré l'autorisation hiérarchique, « les gens y croient encore ». Les trois religions monothéistes sont contemporaines. Elles sont encore « vivantes ». Cet état de fait est un frein supplémentaire à l'étude des textes dont elles se réclament.

Les textes religieux ne sont pas les seuls objets d'étude à provoquer de la méfiance voire de la défiance. On pouvait supposer que des textes dont la dimension religieuse est spécifique, selon la classification de Évelyne Martini qui distingue une présence spécifique du religieux comme les textes fondateurs, une présence structurante comme certains poèmes de Baudelaire et une présence ponctuelle comme dans des fables de Lafontaine, on pouvait supposer donc, que la présence spécifique serait le degré le moins acceptable parce que le plus élevé. Ce que semble confirmer les entretiens. Mais qu'en est-il quand les objets d'étude ont une présence structurante ou ponctuelle.

4. Les tableaux religieux : ont-ils droit de cité en classe ?

Pour répondre à cette question, les enseignants devaient s'exprimer sur une liste d'œuvres d'arts picturales et sculpturales choisies dans la liste officielle, du ministère de l'Éducation nationale, des œuvres qu'il est recommandé d'étudier en classe de primaire : *La Piéta* de Michel-Ange, *La Nativité* de George de La Tour, *Les Ménines* de Velasquez, *La Liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix, *La Tentation de saint Antoine* de Jérôme Bosch, *La Nuit de Noël* de Matisse, *La Cène* de Léonard de Vinci, la *Vénus de Milo* et un dessin au fusain de Seurat. Six œuvres sur les neuf proposées ont une dimension religieuse structurante (Évelyne Martini).

Les enseignants sondés ont souvent la même attitude vis-à-vis des œuvres proposées. Agnès fait figure d'exception et nous verrons pourquoi.

D'abord, les œuvres qui ont une dimension religieuse structurante sont spontanément écartées par Antoine et Marc. Les moyens et les arguments sont cependant différents.

Antoine confie que son histoire personnelle et son rapport à la religion induisent ces choix :

« Non, mais c'est sûr que j'ai forcément un souci avec *La Cène* de Léonard de Vinci. […] la dimension religieuse quoi… c'est comment dire… c'est… avant de voir le tableau, je vois la dimension religieuse et si tu veux… le fait d'avoir été baigné dedans et d'avoir refoulé tout ça, ne me donne pas envie de travailler sur ce thème. »

Quelquefois, il n'y a pas d'autres raisons que la référence religieuse : « Non c'est vrai… parce que j'ai tout de suite catalogué, j'ai tout de suite vu que c'était une œuvre religieuse, donc c'est vrai que je ne me suis pas dirigé vers celle-là. ». Pour Antoine, il y a un rejet spontané des tableaux religieux à cause de son histoire personnelle. On peut alors se demander dans quelle mesure l'histoire familiale des enseignants influence les choix professionnels.

5. *Dénaturer les sujets d'étude : la dimension religieuse neutralisée.*

Marc lui, n'écarte pas l'œuvre en soi, mais s'arrange pour évacuer ses références religieuses.

« […] *La Cène* de Vinci, pourquoi pas, pourquoi pas, pourquoi pas… Mais plus par le regard, par le biais de Léonard de Vinci. Plus par le personnage, je prendrais comme entrée le personnage Léonard de Vinci plus que l'œuvre. La personne en lui-même. Le génie du personnage, tout son côté visionnaire, tout ce qu'il a pu imaginer. Et après prendre cette Cène-là. Est-ce que je rentrerais dans la dimension religieuse peut-être… mais de manière très… très succincte… juste pour situer. Mais je parlerais davantage de perspectives… Les points de fuite. »

L'entretien permet ici de montrer qu'une œuvre religieuse comme *La Cène* peut entrer dans la classe mais que les faits religieux y afférant peuvent être occultés.

C'est aussi le cas pour les œuvres littéraires dont les références religieuses sont structurantes comme dans *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde qui fait intervenir Jésus comme personnage secondaire mais néanmoins central. En effet, Antoine hésite avec le personnage de Jésus présent dans l'histoire : « Oui, je ne dirais pas… je ne dirais pas que c'est Jésus et tout ça… J'apporterais ça en demandant aux enfants ce qu'ils comprennent. Pourquoi ce petit garçon a quelque chose… ». Marc, quant à lui, affirme qu'il ne choisirait pas ce conte. « Hum … ce n'est pas forcément un texte que j'étudierais, que j'étudierais d'emblée, si tu veux, voilà je pense que… ouais… disons qu'il y a quand même beaucoup de références à Jésus-Christ… ». Ces réactions confirment celles que j'ai glanées sur des forums numériques

d'enseignants qui expriment le même malaise vis-à-vis de ce passage. (Cf. article http://ens-religions.formiris.org/?WebZoneID=260&ArticleID=4148). À savoir qu'un texte du patrimoine culturel, destiné *a priori* à des enfants, peut ne pas être transmis pour la simple raison que la dimension religieuse le structure. Est-ce une attitude majoritaire chez les enseignants ou est-ce anecdotique ?

6. *Sentiment d'incompétence*

Si les références à notre fonds culturel religieux est si difficile pour les enseignants, n'est-ce pas aussi et, peut-être, principalement, parce que les lacunes avouées dans ce domaine sont un élément déterminant pour choisir telle ou telle œuvre, tel ou tel objet de culture ?

En effet, Agnès n'évacue *a priori* aucune œuvre proposée lors de l'entretien mais témoigne souvent de son incompétence à les traiter à cause d'un manque de culture qu'elle explique par son histoire. Élevée dans un milieu athée, élevée par une mère enseignante pour qui la religion n'avait pas sa place à l'école et n'ayant pas été au catéchisme, Agnès constate ses insuffisances pour étudier les œuvres proposées mais montre un intérêt pour chacune. « Ma seule gêne c'est que sur certains tableaux je n'ai pas assez d'infos. Mais je suis capable de dire aux enfants je ne sais pas. ». Soit. Mais va-t-elle choisir délibérément de se mettre en situation de classe où elle sera obligée de dire : « je ne sais pas ».

Si pour Agnès avouer son manque de compétence sur des sujets religieux ne nuit pas à son image ou son identité professionnelle, pour Marc au contraire, il ne veut jamais être pris en défaut de peur d'être démasqué à faire un mauvais travail :

> « Alors tu vois, entre guillemets, jamais en défaut, jamais se faire prendre en défaut, jamais se faire questionner sur quelque chose que tu ne connais pas. Bon pourquoi pas mais c'est vrai que tout ce qui a trait aux religieux, on va parler franchement, ça peut être casse-nez, on peut se casser le nez sur une question… ou tu peux, tu peux avoir une mauvaise interprétation de ce que tu dis. »

Agnès, elle, est prête à enseigner avec ses limites. Cependant, tout comme les autres, aucune œuvre religieuse n'est travaillée dans sa classe. Seule une œuvre sur Marie parmi beaucoup d'autres (comme pour la noyer dans la masse) est proposée pour travailler le portrait.

Après plusieurs minutes à dialoguer avec les enseignants, on se rend compte, petit à petit, que l'ignorance culturelle sur les religions est une cause importante, voire première, des choix effectués et des indignations vis-à-vis des injonctions ministérielles. Les arguments avancés dans un premier temps pour mettre à l'écart la dimension religieuse dans leurs

enseignements ne sont-ils pas des arguments de surface pour ne pas perdre la face et avouer ses propres limites ?

7. Le besoin de formation

On constate qu'Agnès n'aurait certainement pas choisi un portrait de Marie, mère de Jésus, il y a quelques années. Elle témoigne de son évolution, de son changement d'attitude vis-à-vis des références religieuses qu'elle doit traiter en classe : image de personnes religieuses dans le calendrier perpétuel, introduction d'œuvres religieuses dans ses apprentissages. Ce changement est pour elle certainement la conséquence d'un partenariat avec le musée des Beaux-Arts de Caen. En effet, Agnès témoigne de l'exemplarité de la conférencière du musée qui, implicitement, l'a formée à enseigner la particularité de ces œuvres et l'a décomplexée :

« Oui. J'ai moi-même évolué là-dessus. Il y a quelques années je n'aurais peut-être pas été prête à le faire. C'est à force d'aller, de fréquenter le musée et de se retrouver face à des œuvres qui m'ont aidé, moi, à prendre un peu de recul et de connaître un petit peu mieux, et voir comment… Car j'ai vu la conférencière qui avait une attitude… C'était… Elle était à l'aise avec ça. Et puis ça m'a permis de comprendre comment on pouvait s'adresser aux enfants. Moi ça m'a aidé. ».

A contrario Marc exprime sa souffrance d'être contraint de travailler des notions ou des œuvres sans avoir eu de formations capables de l'aider vraiment :

« Tout le côté religieux, même si c'est inscrit dans le socle commun, ça me dérange qu'on soit livré comme ça… Qu'on soit, voilà, qu'on nous demande ça. Autant d'autres choses je peux comprendre complètement… mais ça, qu'on nous le demande comme ça… sans que ce soit préparé, sans nous en donner des clés, des directives : "attention quand vous allez faire ça il ne faut pas parler de ça". "Attention il faut en parler de cette manière-là." Moi ça me semble gênant. Alors pour éviter… c'est toujours le problème. On te confie ça comme mission. Après si tu te prends les pieds dans le tapis, on te le reprochera et est-ce que tu seras soutenu ? Pas sûr. Donc plutôt que de te prendre les pieds dans le tapis, on n'en parle pas parce que… »

Ou encore « Oui, mais je te dirais que c'est un manque de… Maîtrise, maîtrise du sujet, voilà… j'étais à une animation d'art visuel. Elle nous présentait un tableau voilà, alors là oui elle, elle est conseillère pédagogique en arts visuels alors si tu veux elle sait décrire, décrypter le tableau donc… ».

On constate un manque de connaissances personnelles, un manque de formation adéquate pour remplir les nouvelles missions de l'enseignant, une absence de directives sur ce qu'il

faut faire, sur ce qui est légitime de transmettre et la peur de mal faire. L'absence de discipline est un frein.

8. Un enseignement illégitime

Marc, en plus de ne pas se sentir suffisamment préparé ou formé pour enseigner les faits religieux, se sent avoir la responsabilité d'un domaine dont il estime le curriculum illégitime à l'école : « Oui, parce que, moi si tu veux, voilà si tu veux, quand je franchis la porte de la classe ou la grille de l'école si tu veux, tout ça c'est abandonné derrière… ». *Idem* pour Antoine qui cherche régulièrement l'aval de la hiérarchie pour travailler les œuvres qui lui sont proposées : « […] pourquoi pas si c'était (*La Tentation de saint Antoine* de J. Bosch) du programme et qu'il fallait prendre une œuvre dite... parlant de la religion... oui... autrement si j'avais une liberté je n'irais pas forcément. » ou : « Si c'est inscrit dans les instructions, je n'aurais pas de souci pour le faire parce que je saurais que c'est équilibré. Il me semble que comme c'est un enseignement laïque, il n'y a pas de raison qu'ils aient pensé ça pour faire du prosélytisme vis-à-vis d'une certaine religion. Donc je n'aurais aucun problème pour le faire. ». On remarque encore la confusion entre l'objet de culte et l'objet de culture.

Quant à Agnès, elle a longtemps pensé que ces œuvres n'avaient rien à faire à l'école pour ensuite admettre la possibilité de les intégrer dans son enseignement sans ne plus être gênée. On sent l'hésitation chez chacun d'eux à conférer une légitimité à l'étude d'œuvres religieuses dans les classes. Condorcet affirme que « les écoles élémentaires n'imposent silence sur rien de ce qui constitue l'humaine encyclopédie dont les religions sont partie prenante. »[188] et Isabelle Saint-Martin affirme que « parler des faits religieux à l'école ne constitue pas une violation du principe de laïcité, mais s'inscrit pleinement dans une approche scientifique qui n'a pas à s'interdire certains champs du savoir ».[189] Voilà une réflexion pour laquelle les enseignants aimeraient sans doute avoir plus de certitudes. Sans doute parce qu'il y a une confusion implicite, voire inconsciente, entre ce qui relève du culte et ce qui relève de la culture.

9. Objet culturel ou objet cultuel ?

Nous verrons qu'il s'agit d'un élément supplémentaire qui empêche l'enseignement des faits religieux.

---

188. Cité in Catherine KINTZLER, *Penser la laïcité (op. cit.).*
189. SAINT-MARTIN, Isabelle. *Peut-on parler de religions à l'école ?* Paris : Albin Michel, 2019, pp.21,22.

En effet, si tous les enseignants, nous l'avons dit déjà dit, insistent sur un point pour eux fondamental, à savoir que s'ils évoquent une religion, ils se doivent de parler des autres, c'est aussi parce qu'ils ne distinguent pas l'œuvre du culte.

Cet impératif découle d'une obligation morale qui, nous le devinons, découle elle-même d'une certaine perception du principe de laïcité. Pour le dire autrement, quand les enseignants interrogés travaillent sur des tableaux dont les références sont religieuses, ils estiment privilégier, favoriser, avantager une religion par rapport à d'autres. Pourtant, en travaillant *La Cène* de Léonard de Vinci, ils ne convient pas leurs élèves à un acte de foi ni à un crédo. Ils n'imposent pas de croire en la consubstantiation ni en l'eucharistie. Ils sont face à une iconographie qu'il est possible d'étudier avec un regard critique.

Mais la référence religieuse d'une œuvre se confond avec la religion elle-même. À travers leurs propos on devine qu'un cours d'arts visuels peut vite devenir un cours de religion ou de culture religieuse qu'il faudrait compenser par d'autres œuvres, d'autres religions, pour montrer ostensiblement aux différents acteurs d'un établissement sa capacité à respecter les principes de la laïcité et de neutralité. Ce principe implicite empêche purement et simplement l'enseignement de notre histoire, des arts et de la littérature et d'une partie de la géographie. Il est évident que les enseignants n'ont pas les moyens de montrer pour chaque œuvre d'inspiration juive ou chrétienne (puisque ce sont celles-ci qui sont majoritairement représentées dans les programmes) d'autres œuvres inspirées d'autres religions pour équilibrer la balance de la neutralité. On multiplie les difficultés organisationnelles comme la gestion du temps, du programme.

Mais surtout, quand la distinction est faite entre culte et culture, cet impératif moral devient obsolète. Autant un animateur de télévision du service public est-il contraint de citer plusieurs marques quand il en cite une, autant n'est-il pas dans l'obligation de citer plusieurs penseurs de religions différentes quand il consacre une émission à saint Augustin. En revanche, le service public se doit de proposer des émissions cultuelles aux différentes religions constituées : « Les Chemins de la foi », « Sagesses bouddhistes », « Islam », « Judaïca », « Orthodoxie ».

Mais comment conceptualisent-ils le principe de laïcité ?

10. Quelle laïcité pour les enseignants interrogés *?*

Pour Antoine, « c'est ouvrir les enfants à un maximum de connaissances et veiller à ce qu'il n'y ait pas pression. Que chacun puisse dire ce qu'il veut, puisse parler de sujet qu'il

veut tout en respectant l'autre ». Les propos d'Antoine se rapprochent de ceux de Condorcet quand il affirme : « […] on peut tout enseigner, il faut oser tout examiner, discuter, tout enseigner même. »[190]. Mais on peut remarquer la contradiction entre sa définition de la laïcité et ce qui est effectivement pratiqué puisqu'il se refuse l'étude de nombreux objets culturels (tableaux, œuvres littéraires). Il exprime donc une laïcité d'ouverture tout en pratiquant une laïcité d'abstention voire antireligieuse qui, nous le rappelons, « voit la laïcité comme un moyen d'imposer une sécularisation complète. Elle considère que la véritable liberté de conscience s'acquiert par l'affranchissement, l'émancipation, le refus de la religion »[191].

Des enseignants, comme Antoine, peuvent croire que cette laïcité-là, bien relayée médiatiquement est la laïcité implicite à l'école publique. Sans forcément y adhérer eux-mêmes, ils y adhèrent professionnellement.

Ils peuvent alors penser que tout ce qui a trait de près ou de loin au religieux doit être systématiquement banni de l'école laïque. Non pas toujours parce qu'ils sont convaincus que l'émancipation réelle des élèves passent par la négation totale du religieux en classe comme Antoine qui parle « d'histoires farfelues » à propos de la bible, qui risquent « d'obscurcir le jugement des enfants », mais parce que le discours ambiant semble être pour eux le discours officiel. Marc aussi exprime cette confusion quand il dit : « […] le témoignage de la communion d'un élève en classe oui, mais pas pour montrer de cadeau religieux de cette communion. Après je ne suis peut-être pas dans les clous, mais peut-être après quelqu'un me dirait : "il ne fallait pas." Par rapport à l'image que j'ai de ce qu'on doit dire ou pas dire dans l'enceinte de l'école, voilà je ferais comme ça. ». L'école est donc antireligieuse par principe pour ces enseignants.

Marc affirme : « En disant que la laïcité c'est le fait de laisser la liberté à chacun. Mais toujours, toujours en concluant derrière. Qu'un enfant le dise, oui, mais entre guillemets, que moi, j'ai toujours le dernier mot derrière pour bien expliciter pour bien rappeler les choses ». Et le dernier mot c'est : « […] on est tous libres de croire en ce qu'on veut mais on n'a pas le droit de dire ce que les autres doivent croire. ». Marc se rapproche dans ces conclusions d'une laïcité gallicane. Il cherche en effet à « refouler le plus possible l'influence culturelle de la religion au sein de la société civile »[192], mais surtout de contrôler le discours religieux et prévenir le moindre dérapage. C'est sans doute la raison pour laquelle les œuvres

---

190. CONDORCET. *Mémoire sur l'Instruction publique (op. cit.).*
191. BAUBEROT, Jean. *Les 7 laïcités françaises (op. cit.),*p.35.
192. *Ibid.,* p.44.

religieuses, de près ou de loin, n'entrent pas dans sa classe : n'y a-t-il pas le danger qu'elles imposent ce qu'il faut croire ?

Agnès est gênée parce que sa réponse arrive après tout l'entretien pendant lequel, au fur et à mesure de ses réponses, elle cherchait à montrer qu'elle n'écartait pas *a priori* les éléments de la culture qui avaient une dimension religieuse : « C'est un peu contradictoire car la laïcité c'est justement, c'est un petit peu… Je ne vais pas dire l'absence de religion mais… Quasiment quoi… Vous me mettez face à des contradictions. Ce n'est pas facile je ne sais pas comment expliquer… Comment vous voyez ça vous ? ». Agnès prenait soudainement conscience que ce qu'elle pensait de la laïcité entrait en contradiction avec sa pratique. « C'est être tolérant mais ne pas être tolérant avec une seule religion. Si on parle d'une on parle des autres. »

Quant à Agnès, elle transpose sa définition de la laïcité qu'on applique habituellement pour l'État, à la classe, « L'état ne reconnaît ni ne subventionne aucune religion, mais les connaît toutes », à son quotidien professionnel.

La façon de penser le principe de laïcité chez les enseignants induirait certains de leurs gestes professionnels et le plus souvent du côté de l'abstention.

Conclusion.

Ces entretiens exploratoires montrent sans conteste qu'enseigner un objet de culture scolaire à dimension religieuse ne va pas de soi. Ils nécessitent de nombreuses pratiques prudentielles. Pendant de nombreuses années l'école n'a pas eu besoin de se poser la question de son enseignement. Un impensé qui conditionne aujourd'hui les actions des enseignants qui affirment méconnaitre le sujet, manquer de formation et avoir peur de mal agir dans un cadre laïque qu'ils se représentent comme exigeant et contraignant. Ils amalgament ce qui relève du culte et du culturel et éprouvent des difficultés à construire des séquences légitimes qui, institutionnellement, existent peu.

Ces premiers contacts tracent quelques pistes de recherche qui confortent quelques-unes de nos premières hypothèses que nous allons sonder par la suite.

En effet, nous avons relevé que les objets scolaires qui ont une présence religieuse monothéiste sont plus compliqués à traiter que les autres. Comme nous en avions l'intuition, ces objets peuvent être ou écartés pour enseigner autre chose ou neutralisés pour être enseignables. Neutraliser signifiant ici taire tout ce qui relève du religieux. Cette stratégie confirmerait hypothèse qu'un objet scolaire à forte dimension religieuse peut très bien être travaillé sans aborder cette même dimension religieuse.

Parce qu'ils sont quelquefois considérés comme des objets de culte avant tout, ils deviennent problématiques au regard de la conception que ces enseignants se font de la laïcité. Cela est confirmé par le choix des œuvres artistiques choisies pour faire classe. Certains affirment explicitement ou leur gêne ou même leur antipathie vis-à-vis de ces œuvres qui se traduisent souvent par l'abstention. Ce point renforce les conclusions de notre deuxième cas d'étude proposé plus haut.

Nous avons constaté que certaines conceptions de la laïcité couplées à une conception cultuelle des objets de culture induisent un impératif : celui de traiter à égalité de temps ou de support toutes les religions quand elles apparaissent dans les objets scolaires (au moins les monothéismes) et un interdit : celui de ne pas faire étudier de textes religieux en classe. Cela va dans le sens que nous décrivions plus haut : plus un objet scolaire a une présence religieuse forte (ponctuel, structurante, spécifique) moins il a de chance d'être travaillé.

A contrario, pour justement montrer ne pas avoir à faire à des objets cultuels, une stratégie consiste à traiter un texte ou une œuvre religieuse concomitamment avec des œuvres profanes telles que des contes pour enfants.

Nous le voyons, se dessine progressivement une palette de stratégies d'actions que nous formaliserons bientôt.

Il nous reste à passer d'une étude qualitative à une étude quantitative plus fournie via un questionnaire pour renforcer et nuancer les tendances relevées dans ces entretiens. Puis suivront les entretiens semi-directifs.

B- Résultats et analyses du questionnaire : première identification des stratégies quand les professeurs des écoles ont à enseigner des objets de culture à dimension religieuse.

Nous avons réalisé un questionnaire en vingt-sept points sur le site Google Forms. Il a été ouvert du 6 au 28 mai 2016.

Les enseignants des écoles publiques et catholiques ont pu y répondre. L'ouverture aux institutions catholiques me permettra de comparer les attitudes enseignantes et dégager d'éventuelles différences ou similitudes dans les réponses données. Le réseau mobilisé est principalement celui des écoles catholiques à qui il était demandé de faire suivre le questionnaire à des enseignants des écoles publiques. C'est la raison pour laquelle il y a une très grande majorité d'enseignants des écoles catholiques qui a répondu. Les enseignants de l'école publique ont été difficiles à mobiliser. Nous avons eu quelques témoignages d'enseignants qui nous ont affirmé, en voyant le sujet, « passer leur chemin ».

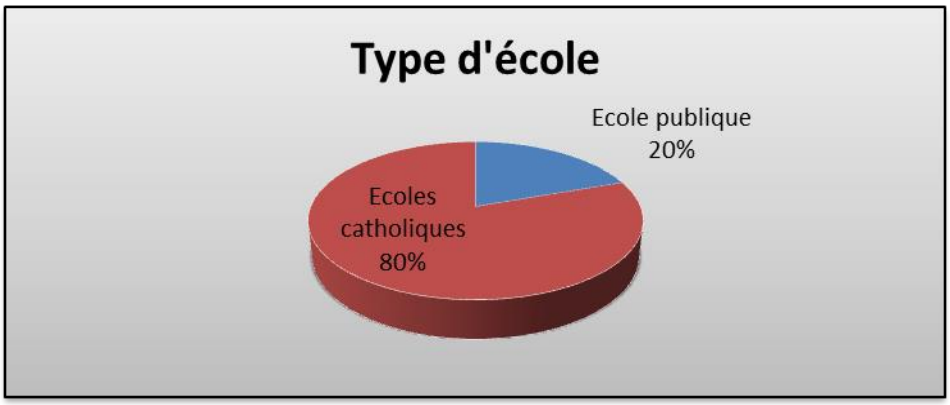
Le questionnaire était destiné en priorité aux enseignants de l'école primaire. Mais quelques enseignants du collège ont voulu répondre. Nous avons décidé de garder leurs réponses car ils s'agissaient d'enseignants d'histoire ou de français qui faisaient référence à leur enseignement en 6e, qui, aujourd'hui appartient au cycle 3.

1. Résultat et analyse du questionnaire

(Le questionnaire est en Annexe 1.)

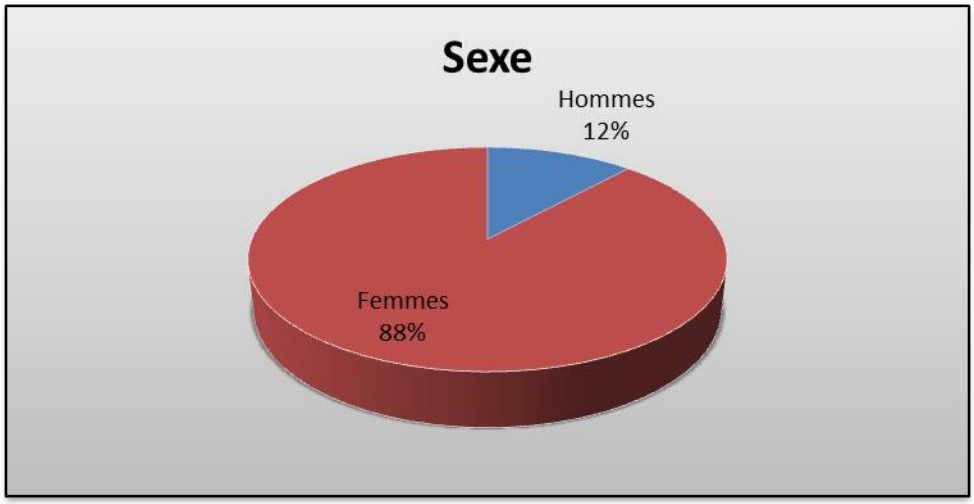
204 personnes ont répondu. Pour éviter les redondances nous avons fait le choix d'interpréter les résultats en même temps que nous les communiquons.

Dans quelle institution travaillent les répondants ?



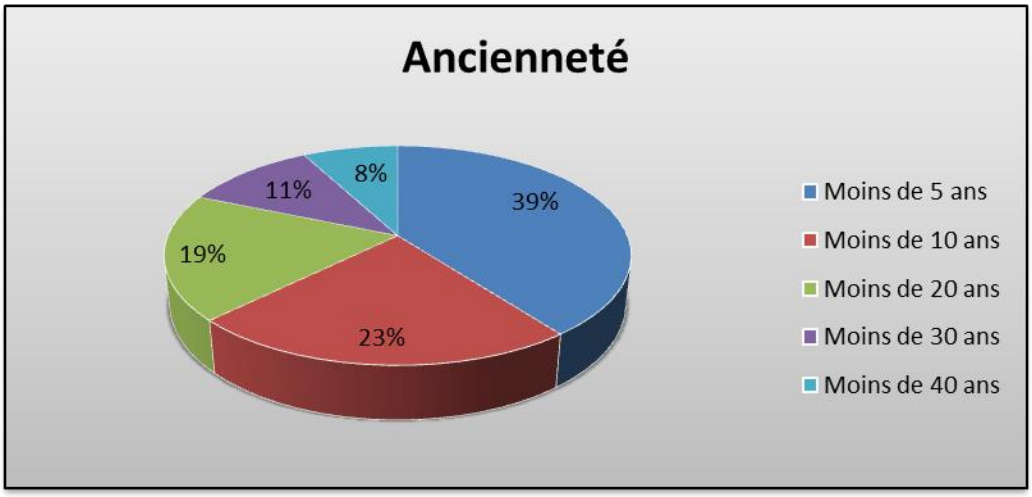
Nous avons récolté 40 réponses d'enseignants de l'école publique et 164 réponses d'enseignants d'institutions catholiques, c'est-à-dire 80,4 % d'enseignants d'institutions catholiques et 19,6 % d'enseignants des écoles publiques. Malgré une large diffusion et de nombreuses sollicitations auprès des enseignants de l'école publique, une faible proportion a répondu au questionnaire. Ils ne représentent que 20 % des personnes interrogées c'est-à-dire une proportion inverse à la réalité puisque les institutions catholiques sous contrat représentent 20 % des établissements scolaires. Quelques personnes contactées m'ont affirmé que des enseignants du public n'ont pas souhaité répondre au questionnaire parce qu'ils estimaient, pour certains, que le sujet ne les concernait pas et pour d'autres, que le sujet était trop délicat à traiter, au vu de leur position dans l'enseignement public. Ces quelques réactions tendent à montrer que le sujet est délicat à aborder et qu'il peut même être encore prohibé. On ne peut pas connaître la proportion des enseignants du public qui n'ont pas voulu répondre au questionnaire mais ce fait doit être pris en compte dans l'analyse des réponses.

Quel est le sexe des répondants ?



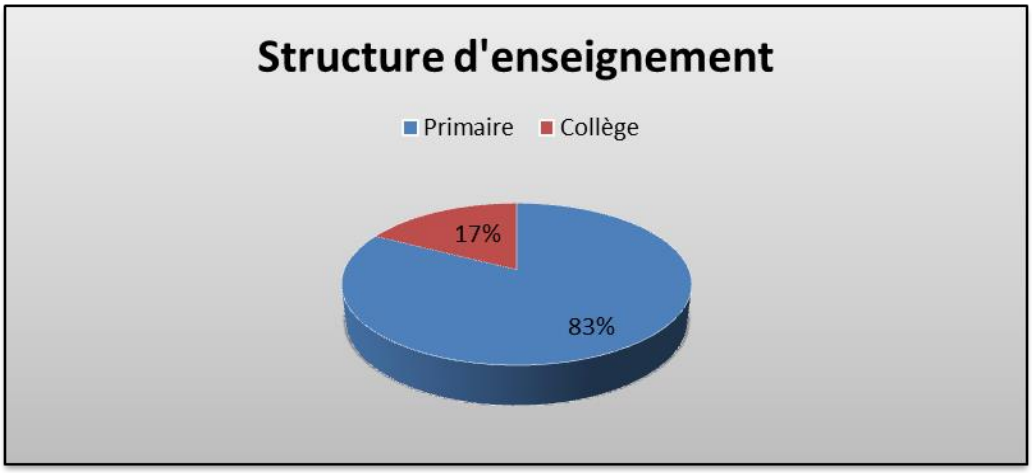
Le panel est composé de 11,8 % d'hommes et 88,2 % de femmes. Les femmes sont très majoritaires dans le panel mais leur proportion correspond au profil sociologique du personnel enseignant de l'enseignement catholique.

Quelle est l'ancienneté des répondants ?



39 % des personnes ayant répondu ont moins de 5 ans d'ancienneté. Cette large proportion s'explique parce que nous avons diffusé le questionnaire d'abord aux personnes qui étaient en formation à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (Isfec) ces quatre dernières années, qui elles-mêmes ont diffusé le questionnaire à leurs connaissances. Mais les personnes ayant entre 5 et 20 ans d'ancienneté représentent aussi environ 40 % (42 %).

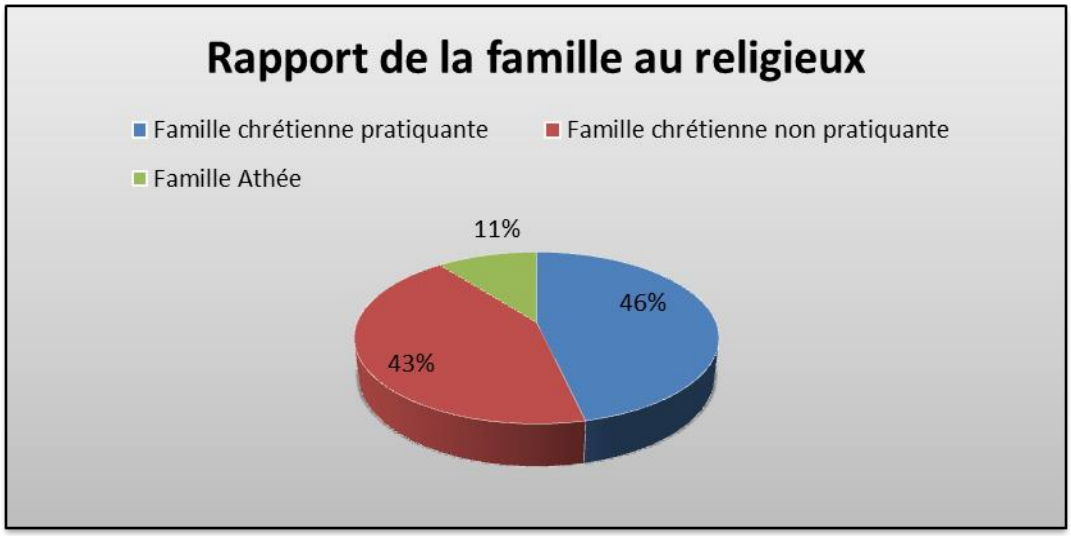
Les répondants enseignent-ils dans le primaire ou le secondaire ?



82,6 % des personnes interrogées enseignent dans une école primaire et 17,4 % en collège. Environ huit personnes sur dix du panel enseignent à l'école primaire. Nous avons

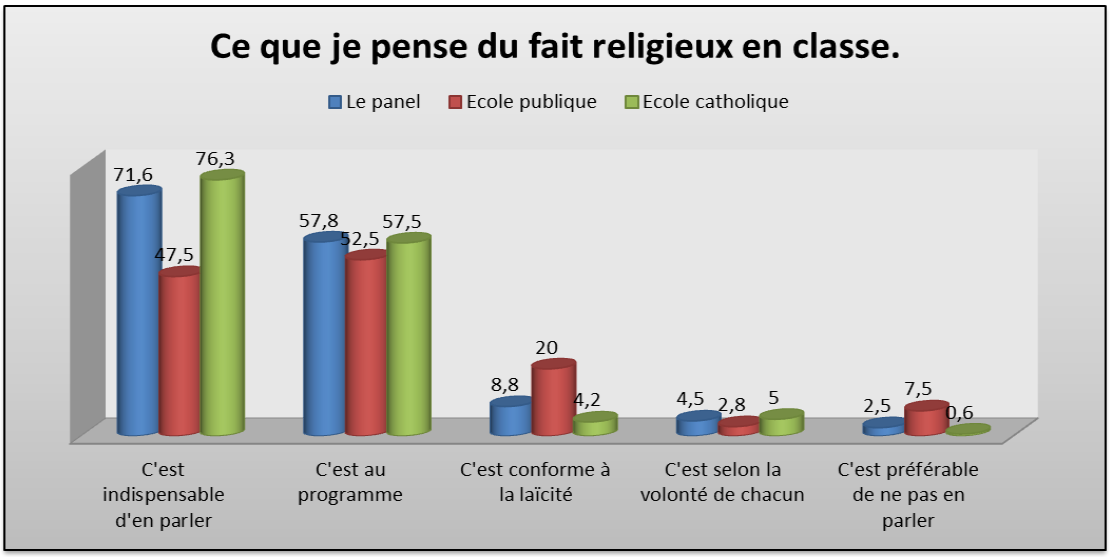
décidé d'intégrer les réponses des enseignants des collèges car ce sont des professionnels qui enseignent l'histoire et le français en 6e. Leur avis est d'autant plus intéressant que ces personnes ont intégré, à la rentrée 2016, le cycle 3.

Quels rapports entretiennent leur famille avec les religions ?



86,8 % des personnes ont grandi dans une famille chrétienne dont 45,1 % étaient pratiquantes. Les personnes ayant grandi dans une famille athée représentent 10,3% du panel. Nous pouvons expliquer cette grande différence : la grande majorité des personnes ayant répondu travaille dans un établissement catholique d'enseignement. Il y a donc plus de chance de retrouver des professionnels ayant grandi dans un milieu croyant.

Quand on demande aux personnes qui ont répondu, leur point de vue sur l'enseignement du fait religieux en classe, voici ce qu'elles répondent (cette question était à choix multiple).



	Le panel	École publique	École catholique
C'est indispensable d'en parler	71,6 %	47,5 %	76,3 %
C'est au programme	57,8 %	52,5 %	57,5 %
C'est conforme à la laïcité	8,8 %	20 %	4,2 %
C'est selon la volonté de chacun	4,5 %	2,8 %	5 %
C'est préférable de ne pas en parler.	2,5 %	7,5 %	0,6 %

Les enseignants du privé sont 71,6 % à mettre en première place l'affirmation : « c'est indispensable d'en parler ». Les enseignants du public sont bien moins nombreux à l'avoir choisie (47,5 %) et préfèrent d'abord affirmer que cet enseignement « est au programme » (52,5 %) tout comme les enseignants du privé pour 57,5 %. Nous remarquons aussi qu'un nombre significatif d'enseignants du public ajoute que « c'est conforme à la laïcité », ce qu'une maigre proportion d'enseignants du privé a choisi de dire à son propos. Pour 7,5 % des personnes du public, « il est préférable de ne pas en parler » ce que presque personne dans le privé n'a affirmé. Enfin, l'idée que ce soit selon la volonté de chacun n'est choisi que par 2,8 % des personnes du public et 5 % du privé.

On peut supposer que, pour pouvoir parler de l'enseignement du fait religieux les enseignants de l'école publique ont besoin de dire que le cadre institutionnel l'autorise : les programmes légitiment cet enseignement et le principe de laïcité le permet sans contradiction. Cependant, puisque « c'est indispensable d'en parler » n'est choisi que par la moitié d'entre eux, nous pouvons supposer que cet enseignement est davantage vécu comme une obligation institutionnelle pour cette moitié que comme une nécessité pour la culture des élèves ou pour un mieux vivre ensemble. Il est remarquable que 7,5 % pensent qu'il ne vaut mieux pas en parler sans oublier ceux qui précisément ont préféré ne pas en parler en ne répondant pas à ce questionnaire. Il sera intéressant de voir si ces affirmations générales sur l'enseignement des faits religieux sont en adéquation avec les pratiques de classe.

Ce besoin de se rassurer par l'affirmation d'un cadre institutionnel favorable est mis en exergue plus encore quand nous analysons les réponses des enseignants des écoles catholiques.

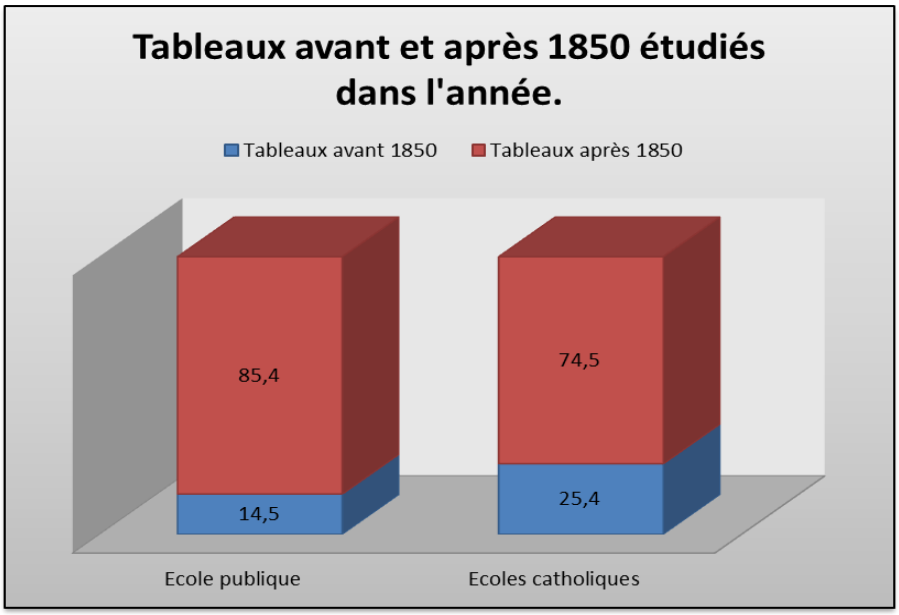
En effet, ces derniers n'ont pas le même besoin d'évoquer la conformité au principe de laïcité pour enseigner les faits religieux et affirment d'abord pour une grande part qu'il est « indispensable d'en parler ». Comme pour le public, la conformité au programme ne fait aucun doute pour plus de la moitié d'entre eux. Mais presque aucun professionnel de l'enseignement catholique n'affirme qu'il est « préférable de ne pas en parler ». Il sera ici

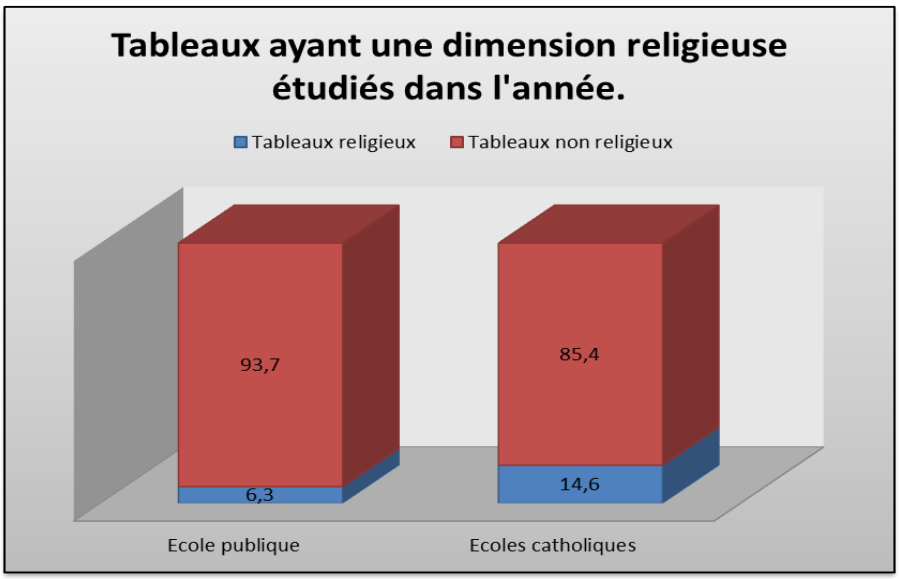
pertinent de voir si la référence au programme suffit pour enseigner les faits religieux dans ces classes. Quant à la conformité à la laïcité, elle n'intéresse que 4,2 % des enseignants du privé.

Globalement, et à partir de ces réponses, on pourrait dire que l'enseignement des faits religieux est plébiscité par les enseignants des deux écoles même si les raisons de ce plébiscite ne semblent pas les mêmes.

Mais entrons davantage dans les pratiques de classe et examinons comment les objets de culture religieuse sont choisis et traités en classe.

Les tableaux étudiés en classe.





663 noms de peintres et autant de tableaux ont été nommés par le panel (souvent les mêmes comme nous le verrons plus loin). 110 pour l'école publique et 553 pour les écoles catholiques.

7 tableaux sur les 110 nommés dans l'école publique avaient une dimension religieuse, soit 6,3 % des tableaux. 5 personnes étaient concernées sur 40 soit 12,5 % des professeurs du public interrogés.

81 tableaux sur les 553 nommés par les enseignants des écoles catholiques avaient une dimension religieuse, soit 14,6 % des tableaux. Cela concernait 47 personnes sur les 164, soit 28,6 % des enseignants.

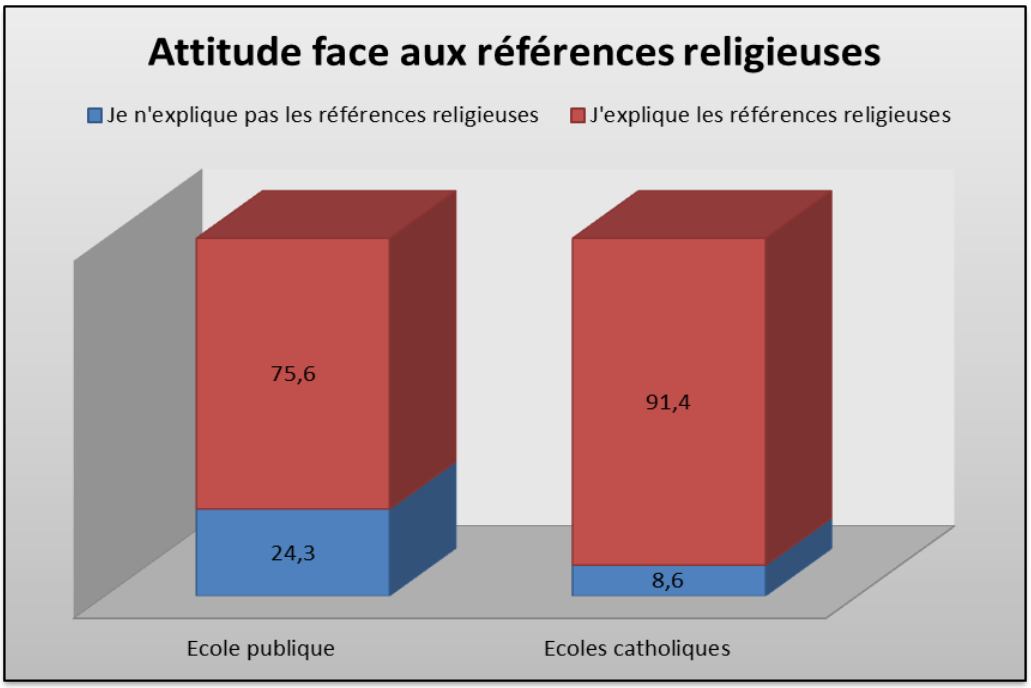
94 peintres sur les 110 nommés par les enseignants du public ont vécu entre 1850 et 2016, soit 85,4 %. 16 sont nés avant, soit 14,5 %.

Et 412 peintres sur les 553 nommés par les enseignants du privé ont vécu entre 1850 et 2016, soit 74,5%. 141 sont nés avant, soit 25,4 % avec dans les deux cas une surreprésentation d'artistes du XXe siècle (avec en tête, Picasso, Van Gogh, Mondrian, Kandinsky, Warhol, Matisse, Haring, etc.). Précisons aussi que parmi les peintres nés avant 1850, Léonard de Vinci pour la Joconde (57 occurrences) et Arcimboldo pour ses tableaux de fruits et légumes (37 occurrences) sont très majoritairement cités. (Pour comparaison, Picasso est cité 68 fois, Van Gogh 51 fois et Mondrian 39 fois).

L'enseignement des arts est un domaine particulièrement favorable pour l'enseignement des faits religieux. C'est pourquoi nous avons cherché à comprendre comment les enseignants profitaient de ces disciplines pour les expliciter.

Nous constatons que les artistes « modernes », à partir du mouvement impressionniste jusqu'à nos jours, sont majoritairement choisis pour étudier l'art. Précisément à partir du moment où ils se sont affranchis des règles canoniques qui imposaient des représentations qui puisaient leurs références dans les textes fondateurs (mythologies, Ancien et Nouveau Testament). Nous pouvons nous demander si les peintres ayant vécu avant 1850 sont peu travaillés en classe précisément parce que beaucoup font référence à des épisodes ou des personnages religieux. C'est pourquoi, plus loin, nous demandons s'ils étudieraient des tableaux explicitement religieux.

Mais avant cela nous demandons si, lorsque les tableaux avaient une dimension religieuse, ils expliquaient les références religieuses à leurs élèves :

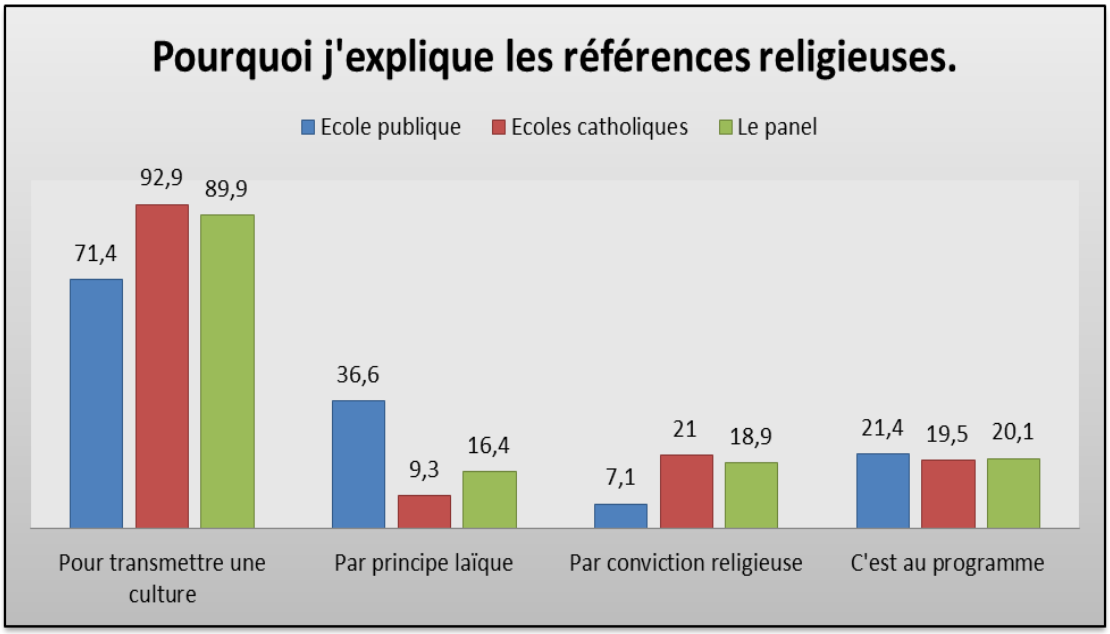


24,3 % des enseignants de l'école publique ont répondu non, c'est-à-dire les trois quarts contre 75.6% qui ont répondu oui. Nous pouvons supposer que ces tableaux religieux sont exploités uniquement pour la forme mais en aucun cas pour le fond. Nous pouvons imaginer la difficulté d'éluder en classe la question religieuse quand le tableau n'est organisé qu'autour de ce sujet. C'est sans doute une des raisons pour laquelle peu de tableaux des siècles antérieurs au XIXe siècle sont si peu exploités. Quant aux trois quarts qui expliquent les références, il faudrait que nous sachions à quel type de références religieuses ils pensent : mythologie ou monothéisme ?

8,6 % des enseignants des écoles catholiques ont répondu non contre 91,4 % qui ont répondu oui. Ils sont donc presque tous d'accord pour expliquer les références dans le privé. Même si presque 10 % ne le font pas. Mais dans quel cadre le font-ils ? Il faut en effet à ce stade nuancer notre propos quant aux réponses données par les enseignants des écoles catholiques. S'ils disent expliquer les références religieuses, est-ce dans le cadre de la classe ou sur l'heure spécifique à l'enseignement catholique ? Est-ce sur des temps d'éveil religieux, de pastorale, de catéchisme ou dans le cadre d'une séquence d'enseignement ? Nous verrions alors peut-être la même proportion d'œuvres religieuses travaillées au sein même de la classe dans les deux écoles.

À la question : si oui (expliquer les références religieuses), vous le faites (choix multiple) :

	École publique	Écoles catholiques
Pour transmettre une culture	71,4 %	92,9 %
Par principe laïque	36,6 %	9,3 %
Par conviction religieuse	7,1 %	21 %
Parce que c'est au programme	21,4 %	19,5 %



Transmettre la culture est l'explication qui arrive très largement en première place pour justifier l'explication de la dimension religieuse. Le principe de laïcité est surtout choisi par les enseignants de l'école publique alors que « par conviction religieuse » est surtout énoncé par des enseignants des écoles catholiques. Quant à « c'est au programme », il n'est choisi que par très peu de personnes qu'elles soient du public ou du privé.

Nous constatons aussi que, si presque tous les répondants affirment que l'enseignement des faits religieux est indispensable en classe (en ayant toujours en tête que beaucoup n'ont pas voulu répondre à ce genre de questionnaire), très peu utilisent les arts visuels comme support pour le mettre en œuvre puisqu'ils ne choisissent que dans les proportions très faibles des tableaux religieux.

Et pourtant, rappelons que dans la liste officielle de l'Éducation nationale qui recense une liste d'exemples d'œuvres pour enseigner l'histoire des arts, près de 25 % des tableaux ou films proposés ont une dimension religieuse explicite ou structurante.

Il semble se développer chez les enseignants une stratégie d'évitement des œuvres à dimension religieuse tout en affirmant que s'il y en a, cette dimension religieuse sera

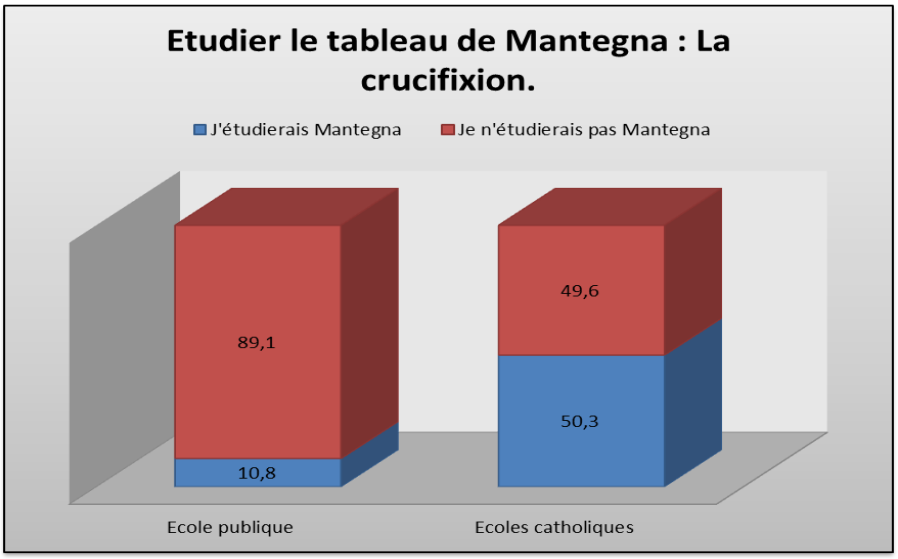
explicitée. Mais comme ces œuvres n'apparaissent que très minoritairement (6,3 % des œuvres) le problème est souvent réglé de fait.

Donc, si les œuvres d'art sont un support idéal pour travailler les faits religieux, le fait est que ce n'est pas la pratique prioritaire des enseignants.

Tentons de comprendre plus précisément leurs attitudes face à deux œuvres religieuses particulières.

Étudierez-vous l'œuvre de Mantegna ?

	Oui	Non
École publique	10,8 %	89,1 %
Écoles catholiques	50,3 %	49,6 %

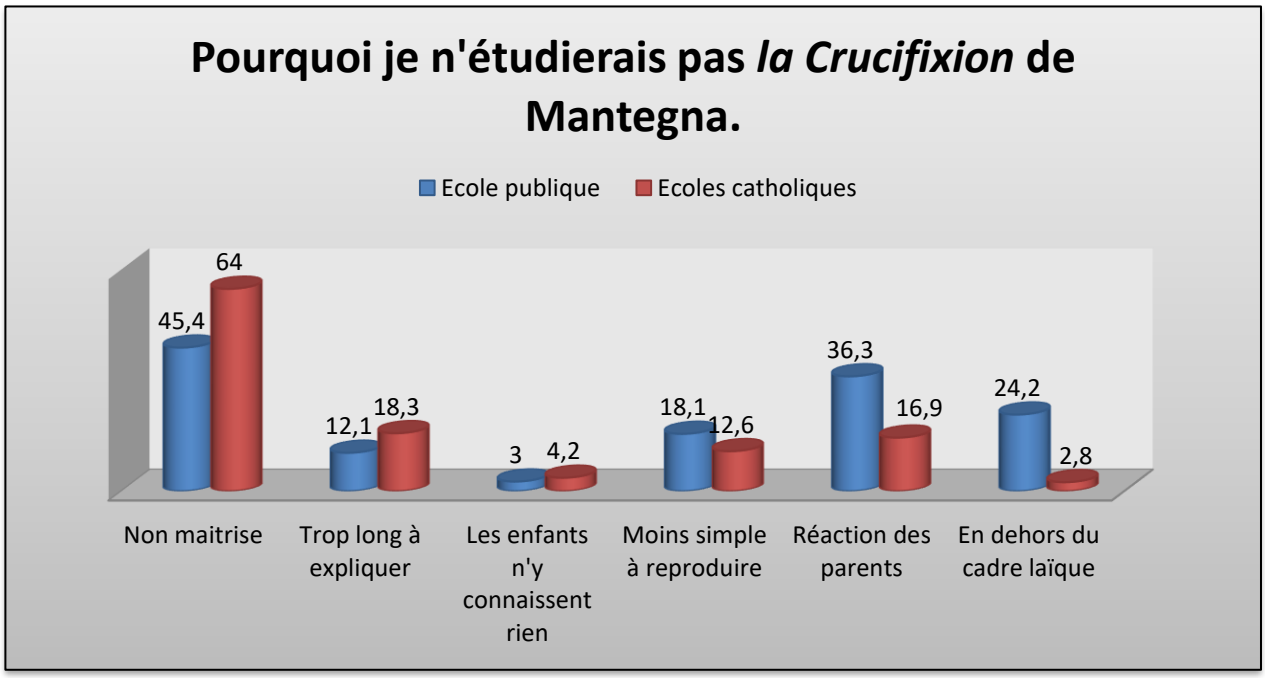


Il leur était demandé s'ils étudieraient en classe une œuvre de Mantegna : *La Crucifixion*. Dans la mesure où dans la liste des œuvres préconisées par l'Éducation nationale quelques-unes ont des références directes à la vie de Jésus (*La Piéta* de Villeneuve-lès-Avignon, *L'Annonciation* de Fra Angelico, *La Cène* de Léonard de Vinci, etc.), cette œuvre est tout à fait légitime dans les écoles élémentaires.

Si les enseignants du privé sont partagés à presque 50 % pour l'étudier, presque 90 % des enseignants du public ne l'étudieraient pas. Les attitudes sont donc bien tranchées entre les deux institutions. Pourquoi ?

Si non pour quelle(s) raison(s) ? (seules les réponses de ceux qui ont répondu non sont prises en compte)

	École publique	Écoles catholiques
Vous ne maîtrisez pas	45,4 %	64 %
C'est trop long à expliquer	12,1 %	18,3 %
Les enfants n'y connaissent rien	3 %	4,2 %
C'est moins simple à reproduire	18,1 %	12,6 %
Vous craignez la réaction des parents	36,3 %	16,9 %
Vous ne respecteriez pas le cadre laïque dans lequel vous travaillez.	24,2 %	2,8 %



La première explication de ce rejet massif des enseignants du public est la non-maîtrise du sujet. Mais surtout, si on cumule la crainte des parents et l'idée que l'étude de ce tableau

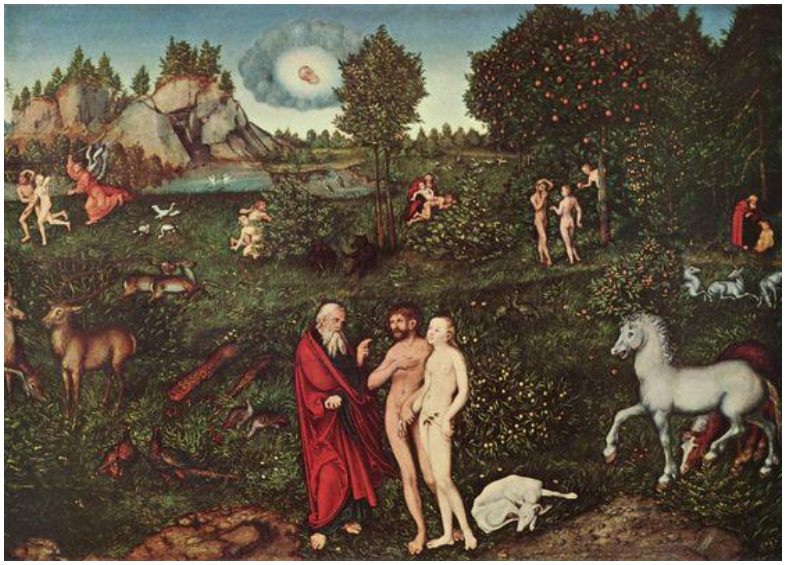
outrepasserait le cadre laïque de l'école publique, on obtient 60,5 % des réponses. Autrement dit, la peur que des parents contestent les choix de l'enseignant pour des raisons de laïcité est une raison avancée par un tiers des enseignants du public alors même qu'il est stipulé dans la charte de la laïcité :

« […] 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. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme. »

On peut se demander s'il ne faudrait pas ajouter : « aucun enseignant ne peut invoquer les convictions athées ou religieuses de ses élèves ni ses propres convictions politiques pour s'abstenir de traiter une question au programme ».

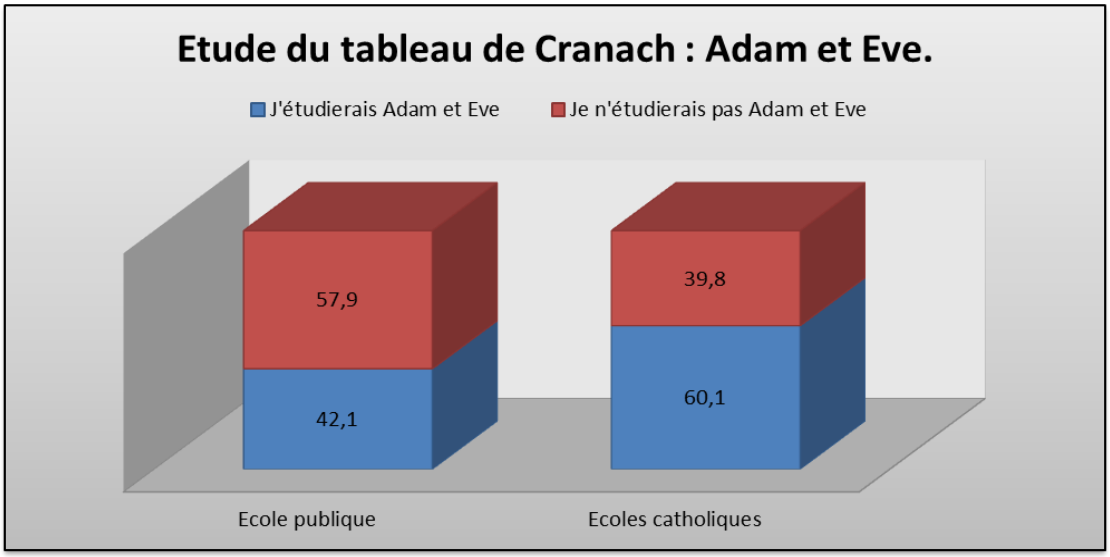
Paradoxalement, parmi la moitié des enseignants des écoles catholiques qui affirment ne pas vouloir travailler ce tableau, 64 % se sentent incompétents. Aussi, et là encore paradoxalement vu le milieu dans lequel ils travaillent, 16,9 % d'entre eux, craignent la réaction des parents. Enfin, ils avancent des raisons plus pratiques pour ne pas étudier un tableau comme celui-ci : « trop long à expliquer » et « moins simple à reproduire ».

Pour conclure, si l'enseignement du fait religieux fait l'unanimité, ce ne sera pas par l'étude d'œuvres d'art trop explicitement religieux. Ou bien est-ce le thème de la crucifixion qui fait peur ? La mort d'un homme sur une croix peut être en effet suffisante pour l'écarter. En aurait-il été de même avec une Cène ? Est-ce parce que ce tableau est trop référencé au Nouveau Testament qu'ils ont plus l'habitude d'entendre ou de voir à la messe et au catéchisme qu'au sein de la classe ? Une œuvre qui puiserait ses références dans l'Ancien Testament serait-elle plus facile à traiter ? C'est pour vérifier cette hypothèse que nous avons demandé s'ils étudieraient *Adam et Ève* de Cranach :



7) Étudieriez-vous *Adam et Ève* ?

	oui	non
École publique	42,1 %	57,9 %
Écoles catholiques	60,1 %	39,8 %



Contrairement à *La Crucifixion* de Mantegna, celui-là serait volontiers travaillé pour 42,1 % des enseignants du public. C'est tout de même quatre fois plus que *La Crucifixion*. Il semble donc que les sujets religieux ne soient pas perçus de la même manière selon le thème ou peut-être selon l'origine. L'histoire d'Adam et Ève peut sans doute être perçue comme un mythe qui ne peut guère être cru par les élèves contrairement aux Évangiles qui racontent symboliquement, la vie d'un homme ayant peut-être historiquement existé.

Quant aux enseignants du privé, ils sont encore 60,1 % à être d'accord pour étudier ce tableau, c'est-à-dire 10 % de plus que pour *La Crucifixion*. Pour eux aussi, le sujet semble un peu moins problématique à traiter.

Donc, les thèmes religieux liés à l'Ancien Testament seraient moins litigieux à travailler que ceux liés au Nouveau Testament qui provoquent des réactions de rejets très fortes dans l'enseignement public.

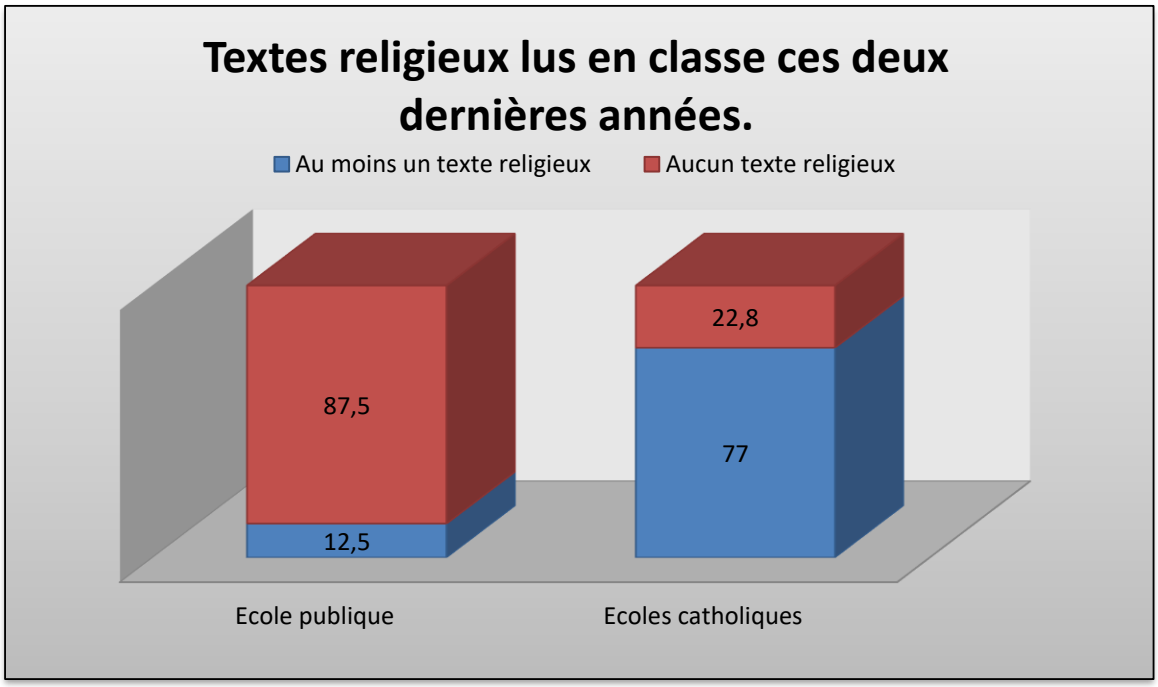
Nous pouvons supposer deux choses :

– Plus les références présentes dans les objets scolaires ont un lien avec des religions éloignées dans le temps (dieux grecs, romains, scandinaves) ou dans l'espace (religions hindou, shintoïsme, etc.), plus il est facile d'en parler. *A contrario*, plus les religions

concernées sont proches de nous (catholicisme, protestantisme, islam) plus leur traitement est compliqué.

– Nous pouvons supposer aussi que beaucoup d'enseignants ne distinguent pas dans ce cadre l'étude d'une culture de l'étude d'un culte. Voyons si cette hypothèse est confortée par l'attitude des enseignants face aux textes fondateurs en demandant si pendant les deux années passées, ils ont déjà lu en classe un texte religieux ?

	Au moins un texte religieux parmi la Bible et le Coran.	Aucun parmi la Bible et le Coran.
École publique	12,5 %	87,5 %
Écoles catholiques	77 %	22,8 %



L'attitude face aux textes fondateurs nous apporte un éclairage supplémentaire et apparemment spectaculaire quant à la représentation que se font les enseignants du fait religieux. Mais regardons de plus près.

À première vue, on pourrait penser que la lecture de textes fondateurs en classe est quasiment inversement proportionnelle entre les écoles publiques et privées. Mais ce résultat doit être mis en parallèle avec la question sur la nature des temps pendant lesquelles ils sont lus. Alors nous pouvons nuancer les réponses.

Si 77 % des enseignants des écoles catholiques ont lu au moins un texte fondateur dans les deux années précédentes, 87 % le font sur des moments « hors classe ». Ce qui signifie, *in fine* que les enseignants du public et du privé ont sensiblement la même pratique de lecture de textes fondateurs **dans** les moments d'enseignement à proprement parlé.

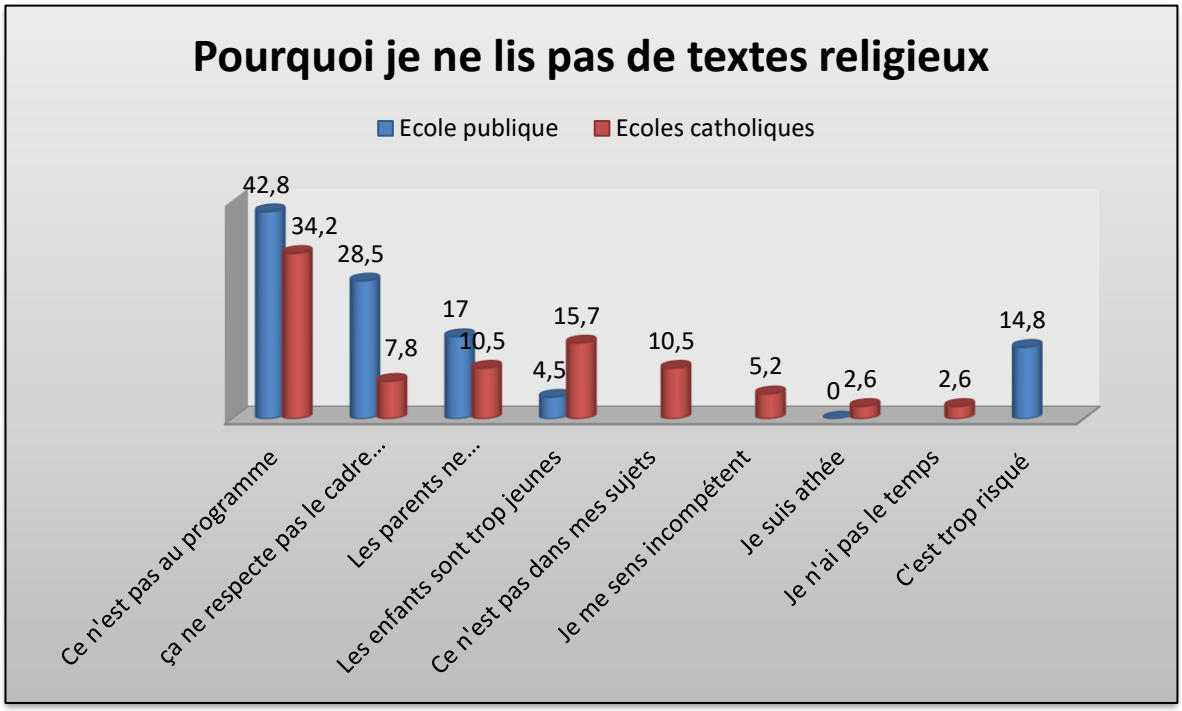
Cette réponse est à mettre en parallèle aussi avec la réponse sur l'explication des références religieuses. On rappelle que les trois quarts des enseignants du public donneraient une explication des œuvres religieuses travaillées en classe contre 91,4 % dans l'enseignement catholique. Mais nous pouvons affirmer que ces explications, dans l'enseignement public, ne sont pas données par la lecture des textes puisque seulement 12,5 % de ces enseignants ont lu au moins un texte religieux et que ces explications ne concernent sans doute que quelques religions. Et encore faut-il préciser que pour beaucoup ces textes ont été lus suite aux attentats de novembre 2015. Les textes fondateurs dont les artistes se sont pourtant inspirés pour peindre, sont ignorés. La réalité historique de ce fait n'est pas prise en compte.

Les faits religieux, c'est important d'en parler mais vraisemblablement pas en lisant les textes auxquelles ils se réfèrent pour les enseignants du public et pas dans le cadre de la classe pour les enseignants du privé. Pour ces derniers, la transmission de culture dont ils parlent se fait principalement, pour ce qui nous concerne, hors classe.

Comment justifient-ils de ne pas lire les textes fondateurs ?

Si vous n'avez lu aucun des trois textes fondateurs est-ce parce que :

	École publique	Écoles catholiques
Ce n'est pas au programme.	42,8 %	34,2 %
Ça ne respecte pas le cadre laïque.	28,5 %	7,8 %
Les parents ne comprendraient pas.	17 %	10,5 %
Les enfants sont trop jeunes.	-	15,7 %
Ce n'est pas dans mes sujets d'année.	-	10,5 %
Je me sens incompétent.	-	5,2 %
Parce que je suis athée.	-	2,6 %
Je n'ai pas le temps.		2,6 %
C'est trop risqué	14,8 %	-



Pour les 77 % des répondants qui ne les lisent pas, la première des justifications est que ce n'est pas au programme (42,8 %) suivie par trois autres justifications très proches à savoir :

– « ça ne respecte pas le cadre laïque » (28,5 %)

– « les parents ne comprendraient pas » (17 %) et

– « c'est trop risqué » (14,8 %) qui, à elles trois, représentent 60,3 %.

Pour les 22,8 % des enseignants du privé qui ne lisent pas de textes religieux en classe c'est pour 34,2 % parce que ce n'est pas au programme. Arrive en deuxième position l'idée que les enfants sont trop jeunes, à nuancer dans la mesure où beaucoup de ceux qui ont choisi cet item enseignent en cycle 1. Les dernières personnes réfractaires à la lecture de textes religieux se répartissent assez équitablement entre « les parents ne comprendraient pas » (10% des 22,8 %), ce n'est pas dans mes sujets d'études (10,5 %) et « ça ne respecte pas le cadre laïque » (7,8 %).

Nous pouvons supposer que beaucoup d'enseignants du public mais presque autant du privé ignorent que les textes fondateurs sont au programme. Ce qui renforce l'idée que s'ils sont lus dans le privé, c'est uniquement dans des temps « hors classe ». Nous pouvons aussi imaginer que si les enseignants étudient une œuvre d'art religieuse, pour respecter ce qu'ils imaginent être la laïcité, ils se contraignent à ne pas évoquer le texte auquel ils font référence. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants neutralisent l'œuvre, évacuent sa dimension religieuse pour respecter la laïcité, ne pas choquer les parents et ne prendre aucun

risque. Il y a sans doute une confusion entre transmettre une culture et favoriser un culte. Si nous montrons une gravure de Gustave Doré représentant *La Cigale et la fourmi*, les enseignants liront sans doute sans retenue et pour éclairer l'œuvre, la fable de La Fontaine. Mais cette démarche didactique ne va manifestement pas de soi quand il s'agit d'un tableau religieux.

Mais à quel moment les enseignants du privé lisent-ils de tels textes ?

À la question : « Dans quelles circonstances lisez-vous ces textes fondateurs ? », voici les réponses pour les enseignants des écoles catholiques qui ont lu au moins un texte religieux. (112 réponses) :

Lors de la catéchèse	25 %
Lors des temps de célébration	21 %
Pendant les temps de culture ou d'histoire religieuse	24 %
Pendant les temps liturgiques	16,9 %
En histoire, sur le temps de classe.	18,7 %
Pour étudier les faits religieux	2,6 %
Lors des attentats	1 %
En littérature	2,6 %

À la lumière de ces réponses, nous pouvons affirmer que les enseignants du privé ont vraisemblablement les mêmes représentations que leurs collègues du public puisque la lecture de ces textes se font très majoritairement sur des temps en dehors du temps scolaire pour 86,9 % d'entre eux. Si nous ajoutons les temps de catéchèse, de célébration, de culture religieuse, des temps liturgiques, on obtient une lecture des textes religieux (dont la présence religieuse est spécifique) à 87 % en dehors du temps scolaire. On retrouve donc une proportion de textes lus en classe presque égale à celle des enseignants du public. Nous ne sommes en aucun cas ici dans le cadre de la classe. Ces temps ne concernent pas tout le monde et il ne s'agit pas d'enseignement du fait religieux mais de temps pastoraux. Seulement 23,9 % des enseignants les lisent sur des temps de classe (histoire, littérature).

Voici maintenant les réponses pour les enseignants de l'école publique qui ont lu au moins un texte religieux :

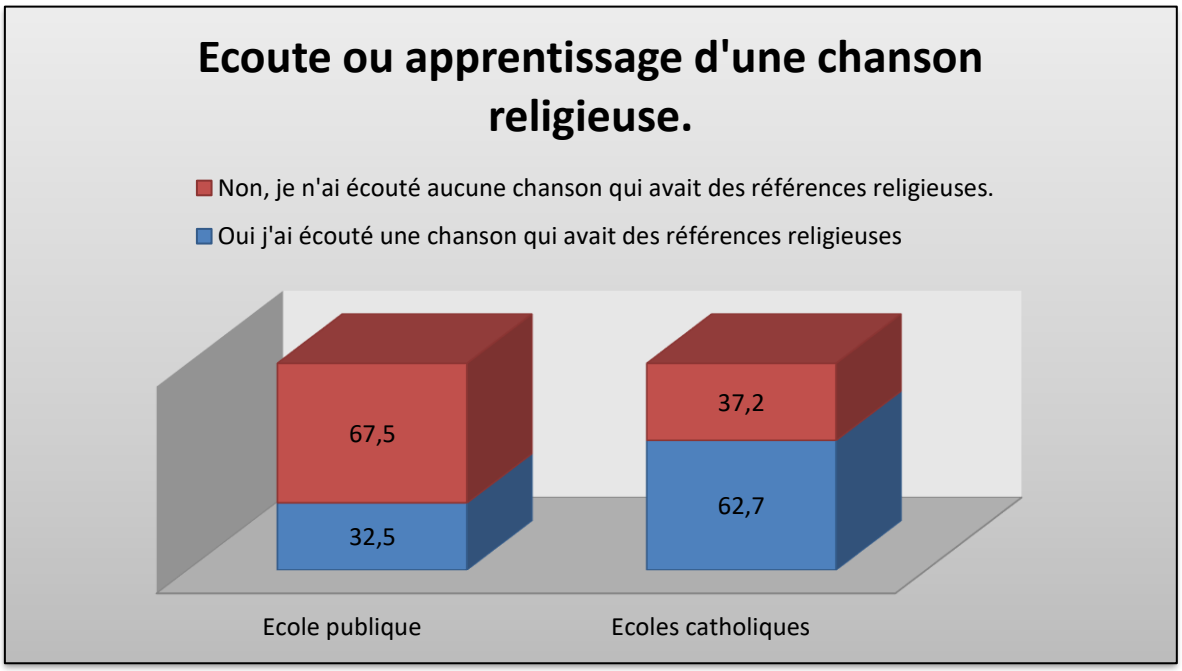
Pour étudier les histoires de l'Ancien Testament	20 %
Explication des symboles musulmans et catholiques	20 %
Pour explique les fêtes du calendrier	20 %
En histoire : naissance de l'Islam / conflit autour de la méditerranée.	40 %

Dans l'école publique, les textes fondateurs sont lus 2 fois sur 10 pour étudier les histoires de l'Ancien Testament. Ils semblent illustrer ou expliquer les symboles et les fêtes des religions chrétiennes et musulmane 4 fois sur 10. Et pour 40 % ils accompagnent la compréhension de la naissance de l'islam.

Demandons-nous maintenant si la difficulté de traiter la dimension religieuse s'applique aussi pour les œuvres musicales et littéraires.

Nous avons demandé si en musique, les enseignants ont appris à leurs élèves ou écouté en classe une chanson ou une musique qui avait une référence religieuse explicite ?

	oui	non
École publique	32,5 %	67,5 %
Écoles catholiques	62,7 %	37,2 %



Nous sommes ici en présence de pourcentages inversement proportionnels. Pour les deux tiers environ des enseignants du public, on n'écoute pas d'œuvre musicale qui a une dimension religieuse. Mais les deux tiers des enseignants du privé en écoutent volontiers.

Y a-t-il une explication raisonnée à l'absence de telles œuvres dans leur classe ?

Nous avons posé la question suivante : « si vous n'avez écouté ni appris aucune chanson qui avait des références religieuses c'est parce que » :

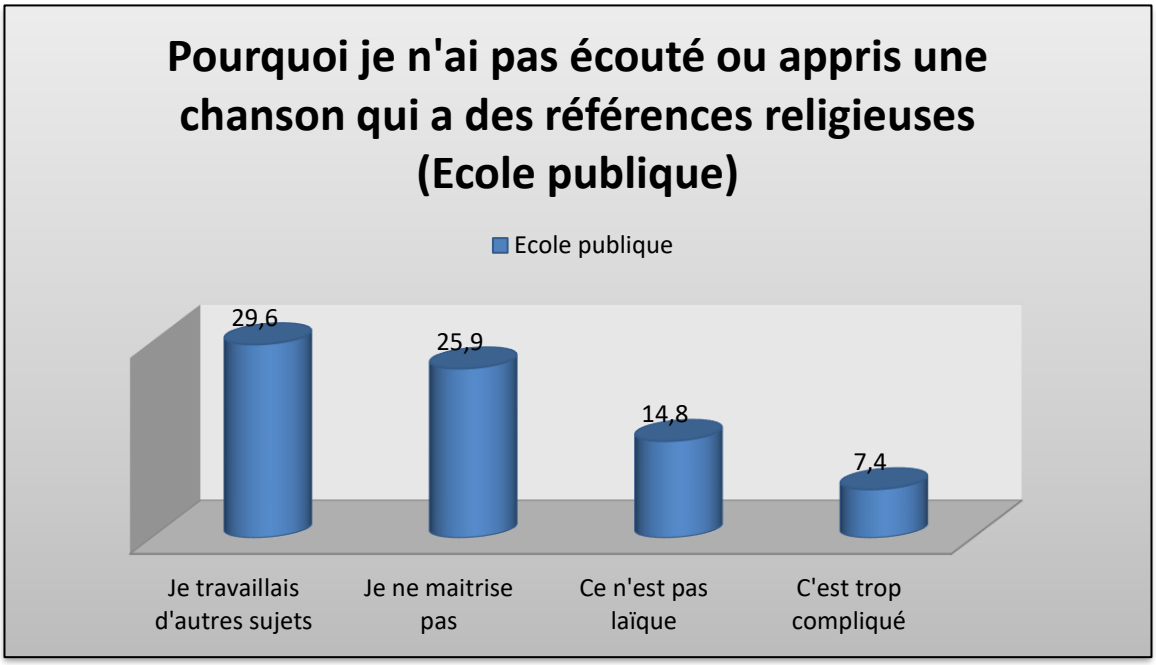
Raisons avancées par les enseignants de l'école publique :

– Je ne maîtrise pas le sujet à 25,9 %, c'est-à-dire 17,5 % des enseignants de l'école publique.

– C'est trop compliqué pour des primaires à 7,4 %, c'est-à-dire 5 % des enseignants de l'école publique.

– Je travaillais d'autres sujets à 29,6 %, c'est-à-dire 20 % des enseignants de l'école publique.

– Ce n'est pas une démarche laïque à 14,8 %, c'est-à-dire 10 % des enseignants de l'école publique.



Là encore, la non-maîtrise d'un tel sujet est mise en avant. Pour 30 %, ils préfèrent travailler d'autres sujets. Et pour une partie non négligeable, écouter une œuvre qui présente une dimension religieuse n'est pas laïque.

– Les raisons avancées par les enseignants des écoles catholiques :

– Je ne maîtrise pas à 42,5 %, c'est-à-dire 14,9 % des enseignants de l'école catholique.

– Je travaillais d'autres sujets à 24,5 %, c'est-à-dire 8,6 % des enseignants de l'école catholique.

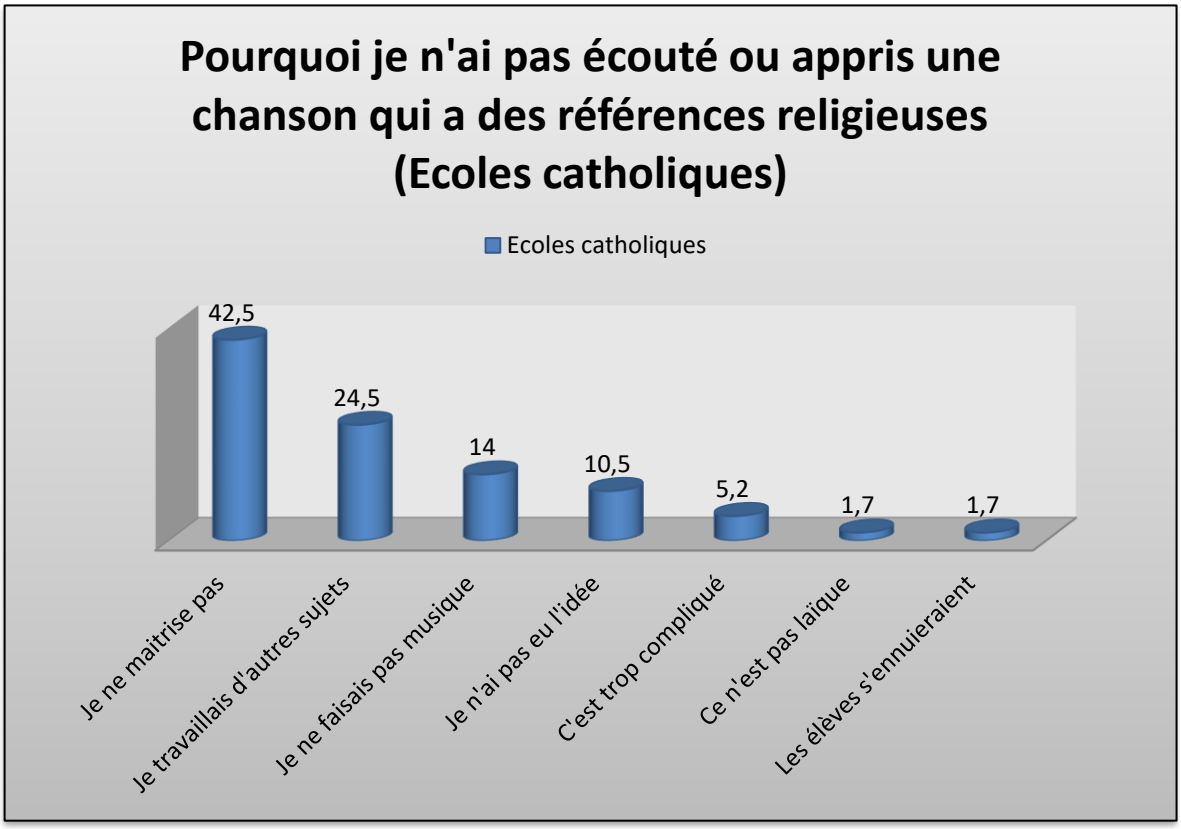
– Je ne faisais pas de musique cette année à 14 %, c'est-à-dire 4,9 % des enseignants de l'école catholique.

– Je n'ai pas eu l'idée à 10,5 %, c'est-à-dire 3,7 % des enseignants de l'école catholique.

– C'est trop compliqué à 5,2 %, c'est-à-dire 1,8 % des enseignants de l'école catholique.

– Ce n’est pas une démarche laïque à 1,7 %, c’est-à-dire 0,6 % des enseignants de l’école catholique.

– Les élèves s’ennuieraient à 1,7 % (c’est-à-dire 0,6 % des enseignants de l’école catholique).



Pour les enseignants des écoles catholiques, la non-maîtrise de ces objets de culture est aussi mis en avant. Puis « d’autres sujets sont travaillés » et « je ne fais pas de musique » sont les deux autres arguments principaux.

Mais *a contrario*, s’ils écoutent ou font apprendre une musique qui a une dimension religieuse, ils le font pour :

Réponses des enseignants du public :

– Pour la diversité des sonorités à 22 %.

– Pour la culture à 19 %.

– Dans le cadre de l’histoire de l’art 14 %.

– Pour l’intérêt musical seulement 12 %.

– Pour élargir la culture musicale à 11 %.

– C’est au programme à 8 %.

– Pour travailler sur les musiques du monde à 7 %.

– Pour comparer musique profane et musique religieuse à 7 %.

Réponses des enseignants des écoles catholiques :

– Pour transmettre une culture à 34 %.

– Lors des célébrations à 16,1 %

– Pendant l'histoire des arts à 15 %

– Pendant l'histoire à 10,7 %

– Lors de l'éveil à la foi à 9,6 %

– Dans le cadre de la chorale à 9,3 %

– Dans le cadre du fait religieux à 2,1 %

– Pour la beauté et le calme à 2,1 %

Pour les chants, les choix opérés semblent procéder du même processus de réflexion que pour les œuvres picturales.

Tout d'abord les résultats obtenus paraissent montrer une différence notable entre l'enseignement public et privé puisque seulement 32,5 % des enseignants du public disent avoir appris ou écouté un chant religieux alors qu'ils sont deux fois plus dans le privé.

Différence notable *a priori* car un quart des enseignants du privé (25,7 %) pratiquent ces chants dans le cadre de la 27e heure. Ce qui relativise les 62,7 % annoncés. Sans ces temps, nous tombons à 40 % d'enseignants qui font écouter ou apprendre une chanson religieuse en classe.

Parmi les 67,5 % d'enseignants du public qui n'écoutent pas de chant religieux, 30 % arguent qu'ils travaillaient d'autres sujets, 25,9 % disent ne pas le maîtriser et 14,8 % prétendent que ce ne serait pas une démarche laïque. Pourtant dans les œuvres préconisées par l'Éducation nationale, les chants grégoriens ou l'*Alléluia* de Haendel sont bien référencés. Mais la crainte de ne pas respecter le cadre laïque reste puissante et déterminante dans les choix effectués.

Les enseignants du privé qui n'écoutent pas de chansons religieuses annoncent aussi ne pas maîtriser suffisamment le sujet pour presque la moitié d'entre eux. Puis, ils ajoutent que d'autres sujets avaient été décidés (pourtant ces musiques auraient pu être écoutées en histoire par exemple). On découvre aussi que 14 % des enseignants n'ont pas fait de musique pendant l'année écoulée. Et enfin, et de manière plus anecdotique, 5,2 % de ces enseignants trouvent ces musiques trop compliquées. Il s'agit surtout des enseignants de cycle 1 qui ont répondu au questionnaire.

Cependant, les personnes qui disent étudier les chansons religieuses dans le public le font pour des raisons qui, le plus souvent, n'ont rien à voir avec le fait religieux.

Nous ressentons en effet dans certaines affirmations (12 %) le souhait de préciser que si ces chants sont étudiés ce n'est pas pour leur dimension religieuse mais pour « l'intérêt musical, seulement ». 22 % affirment qu'ils le font « pour les sonorités ». Il y a comme une volonté d'aseptiser les œuvres, de les déreligionaliser.

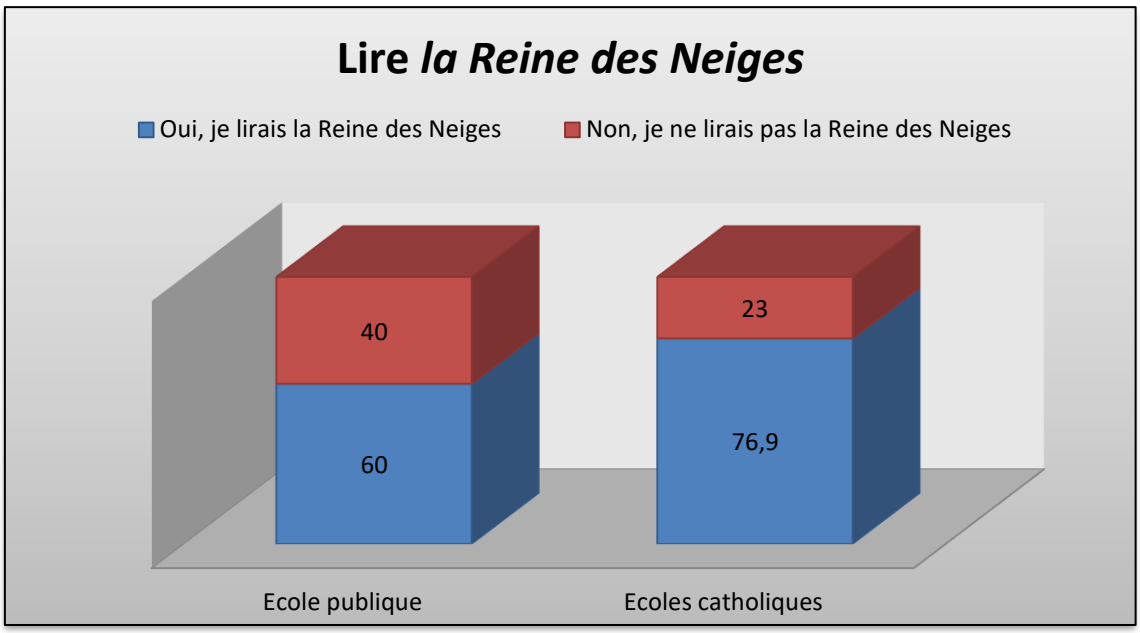
Dans le privé, la principale raison évoquée pour travailler une musique religieuse est « pour transmettre une culture ». « Pendant l'histoire » et « l'histoire des arts » représentent à eux deux 25,7 %. Et seulement 2 %, le travail dans le cadre de l'enseignement du fait religieux.

Nous pouvons nous demander si l'argument qui consiste à dire qu'ils « travaillaient autre chose » avancé par les enseignants des deux écoles ne se retrouverait pas invariablement chaque année. N'y a-t-il pas là encore une stratégie d'évincer les objets de la culture musicale religieuse pour ne pas avoir à les traiter.

Si des enseignants développent des méthodes préventives pour ne pas avoir à montrer et enseigner les faits religieux au travers de la musique ou les arts, ont-ils les mêmes agissements quand il s'agit d'étudier des œuvres littéraires ? Analysons l'attitude des enseignants vis-à-vis des textes littéraires dont la présence religieuse est structurante selon la classification d'Évelyne Martini. Car si les œuvres, dont la présence du religieux est spécifique, sont très majoritairement écartées de la classe, comme nous venons de le voir, qu'en est-il des œuvres dont la présence religieuse est structurante comme dans *La Reine des Neiges* ? Nous l'avons vu avec *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde, lorsque des passages font explicitement référence à une religion, ses pratiques ou son système symbolique, se manifestent alors des attitudes hostiles. Est-ce vrai pour d'autres œuvres présentant les mêmes caractéristiques ? Les résultats du questionnaire confirmeraient cette hostilité vis-à-vis de certaines œuvres littéraires de notre patrimoine.

Nous avons tout d'abord demandé si *a priori* ils liraient *La Reine des Neiges* en classe ?

	oui	non
École publique	60 %	40 %
Écoles catholiques	76,9 %	23 %



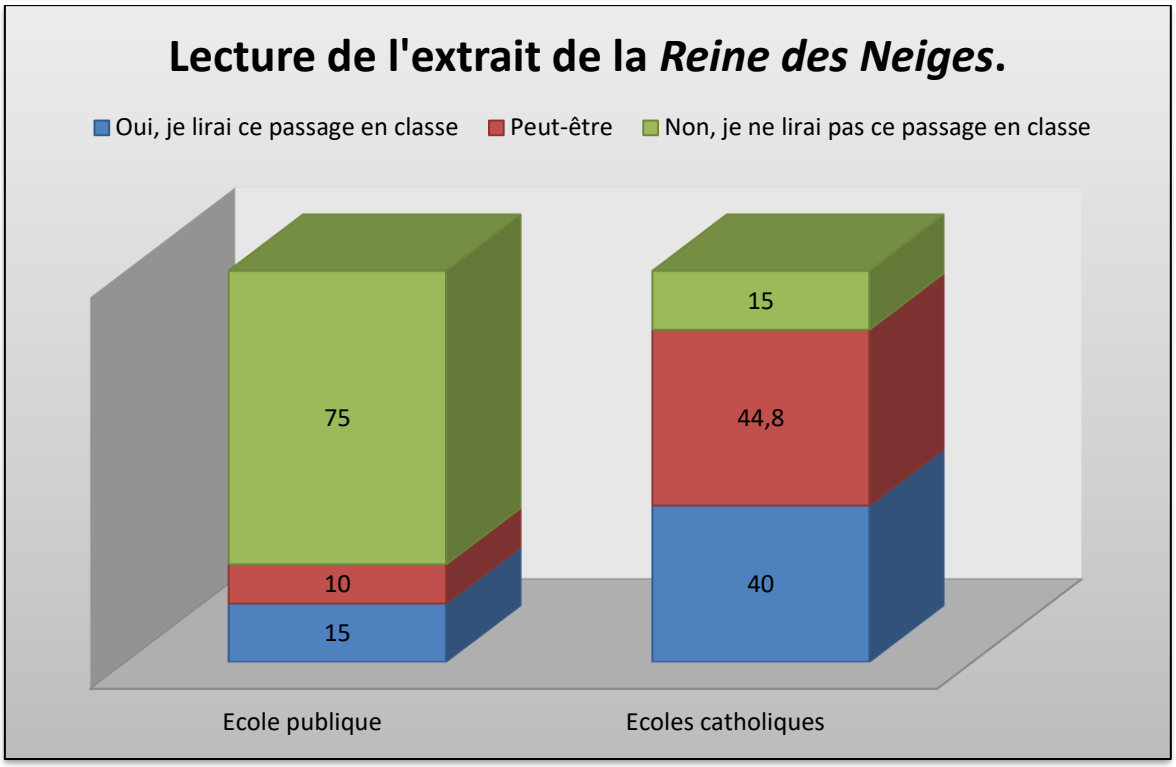
La Reine des Neiges est un conte d'Andersen que *a priori* 60 % des enseignants du public et 76,9 % du privé liraient en classe. Nous avons choisi de proposer cette œuvre parce qu'elle fait partie du patrimoine européen et que Walt Disney l'a mise sur le devant de la scène.

La réponse à cette question n'est pas importante en soi, même si nous constatons que la lecture de ce conte pose moins de problème dans les écoles catholiques que dans les écoles publiques sans pouvoir émettre la moindre hypothèse sur ce sujet si ce n'est l'hostilité quelquefois envers Andersen.

Ce qui nous intéresse arrive maintenant. Nous avons demandé s'ils liraient dans leur classe un conte dans lequel il y aurait le passage suivant (un passage justement de la fin de *La Reine des Neiges*) :

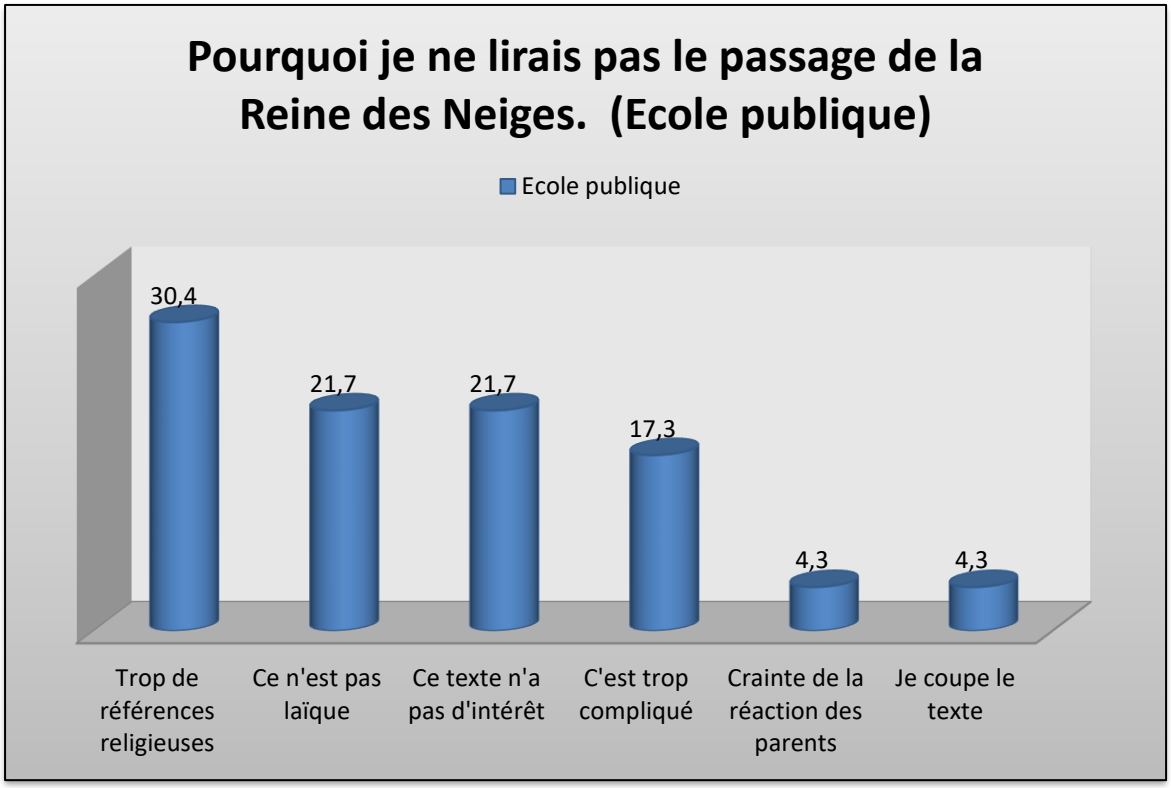
« Grand-mère était assise dans le clair soleil de Dieu et lisait la Bible à voix haute : " Si vous n'êtes pas semblables à des enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume de Dieu." Kay et Gerda se regardèrent dans les yeux et comprirent d'un coup le vieux psaume : Les roses poussent dans les vallées Où l'enfant Jésus vient nous parler. Ils étaient assis là, tous deux, adultes et cependant enfants, enfants par le cœur... C'était l'été, le doux été béni ? »

	oui	Non	Peut-être
École publique	15 %	75 %	10 %
Écoles catholiques	40 %	15 %	44.8 %



Ce graphique montre que dans l'école publique seulement 1 personne sur 10 est prête à lire l'extrait de *La Reine des Neiges*. Dans les écoles catholiques le « non » reste minoritaire mais il faudrait mieux comprendre ce qui ferait basculer les indécis. En tout cas, seulement 15 % disent nettement non à sa lecture.

Puis j'ai demandé si « non », pour quelle(s) raison(s) ?



Les réponses des enseignants de l'école publique :

– Trop de références religieuses : (« les références sont trop religieuses - trop de termes religieux - trop de références à la religion - trop prosélyte - connotations religieuses trop fortes », etc.) à 30,4 %, c'est-à-dire 17,5 % des enseignants de l'école publique.

– Ce n'est pas laïque (« ce n'est pas dans le cadre laïque - je suis dans l'enseignement laïque - par principe laïque - j'enseigne dans une école publique - il me semble essentiel de respecter la laïcité - mes convictions s'arrêtent à la porte de l'école », etc.) à 21,7 %., c'est-à-dire 12,5 % des enseignants de l'école publique.

– Crainte de la réaction des parents pour 4,3 %, c'est-à-dire 2,5 % des enseignants de l'école publique.

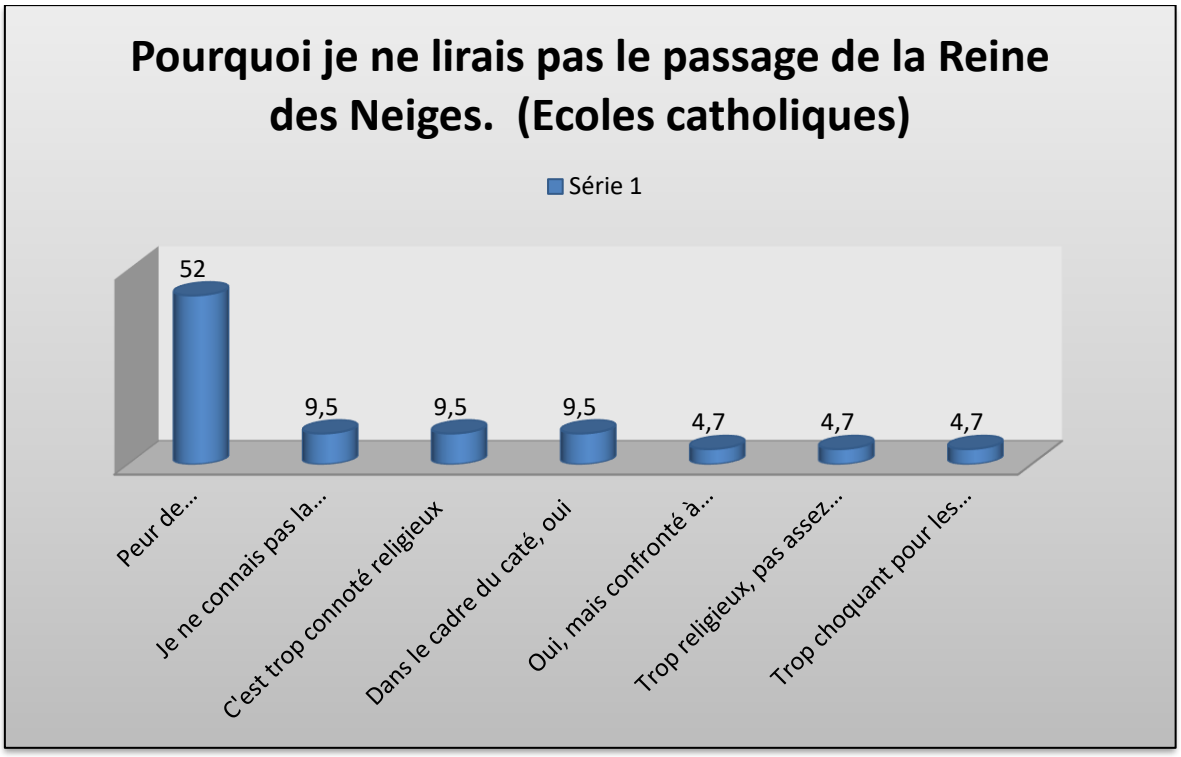
– Censure (« je ferai des coupes », etc.) pour 4,3 %, c'est-à-dire 2,5 % des enseignants de l'école publique.

– C'est trop dur pour les enfants à comprendre (« trop loin de leurs références, trop abstrait », etc.) pour 17,3 %, c'est-à-dire 10 % des enseignants de l'école publique.

– Ce texte n'a pas d'intérêt pour 21,7 %, c'est-à-dire 12,5 % des enseignants de l'école publique.

La présence structurante de références à la religion chrétienne de ce passage est trop présente pour un tiers des sondés de l'école publique avec pour certains même l'idée d'un risque de prosélytisme. Lorsqu'un extrait de cette œuvre est proposé dans lequel des références chrétiennes sont explicites (lecture de la Bible par la grand-mère des héroïnes), alors le texte est écarté et seulement 15 % des enseignants du public le liraient en classe et 40 % des enseignants du privé. Les enseignants du public qui rejettent ce texte expriment clairement qu'il y a trop de références religieuses dans ce passage (30,4 %) et qu'il ne serait pas laïque de lire un tel texte pour 21,7 % : « J'enseigne dans une école laïque, il me semble essentiel de respecter la laïcité ». D'autres (21,7 %) estiment que ce texte n'a pas d'intérêt. Le texte proposé est « trop compliqué » pour 17,3 %. Et si l'on ajoute la crainte des parents à la stratégie de censure qui consiste à couper le texte pour pouvoir lire le conte, on obtient un score de 8,6 %. Nous pouvons supposer que la représentation que se font des enseignants du public de la laïcité fonctionne comme une idéologie qui exclut systématiquement les œuvres qui menaceraient son principe de neutralité.

Les réponses données confortent l'idée qu'il est plus difficile de faire mention de religions contemporaines tel que le christianisme. Ce passage est sans doute d'autant plus intolérable qu'il cite un passage des Évangiles.



Les réponses des enseignants des écoles catholiques :

– Peur de l'incompréhension des élèves : 52 %, c'est-à-dire 6,5 % des enseignants des écoles catholiques.

– Je ne connais pas la provenance : 9,5 %, c'est-à-dire 1,2 % des enseignants des écoles catholiques.

– C'est trop connoté religieux : 9,5 %, c'est-à-dire 1,2 % des enseignants des écoles catholiques.

– Dans le cadre du caté, oui : 9,5 %, c'est-à-dire 1,2 % des enseignants des écoles catholiques.

– Oui mais le confronter à d'autres récits, d'autres religions : 4,7 % ; c'est-à-dire 0,6 % des enseignants des écoles catholiques.

– Fait trop référence à une religion et non à une culture : 4,7 %, c'est-à-dire 0,6 % des enseignants des écoles catholiques.

– Trop choquant pour les enfants : 4,7 %, c'est-à-dire 0,6 % des enseignants des écoles catholiques.

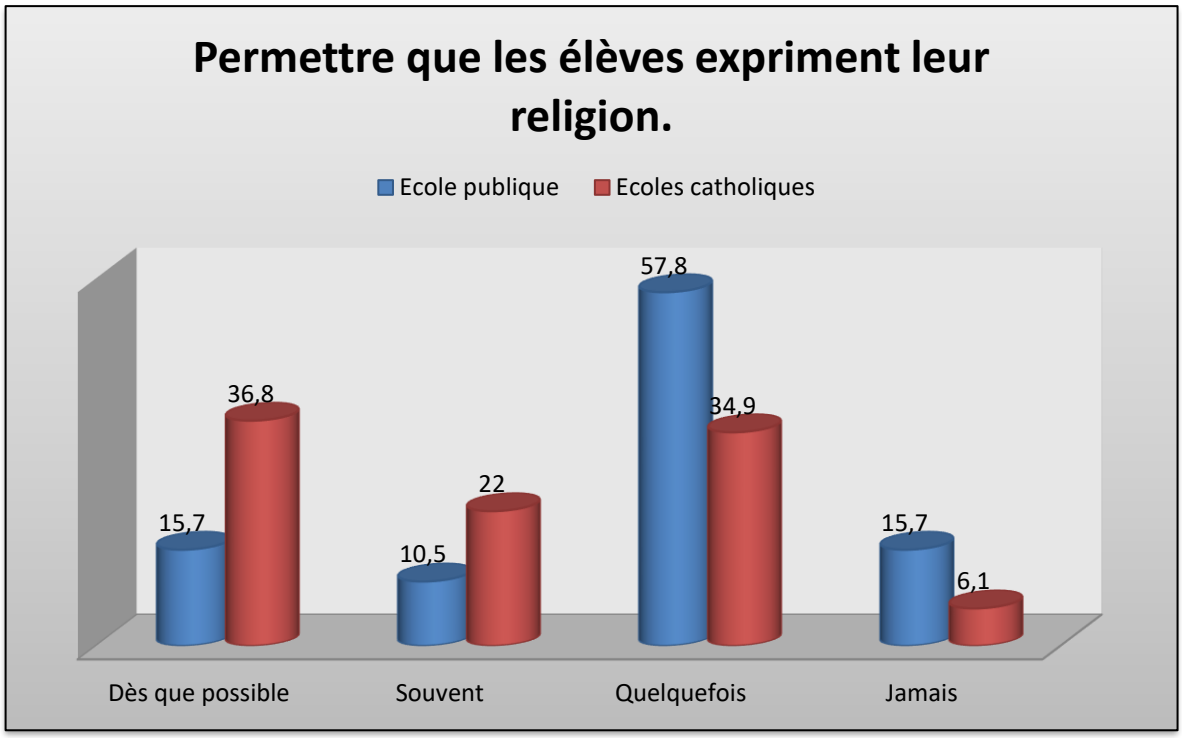
Les 15 % des enseignants des écoles catholiques qui ne liraient pas cette œuvre ont de tout autres arguments pour ne pas lire ce texte mais sont beaucoup moins nombreux nous le rappelons que les enseignants de l'école publique à ne pas vouloir le faire.

Le premier, et loin devant, est la peur que les élèves ne comprennent pas un tel passage par manque de repères religieux en invoquant la trop grande complexité des termes employés

et des références inaccessibles pour des enfants de cet âge. Mais il est remarquable de voir que la trop grande connotation religieuse est un argument important surtout si on l'additionne à « oui mais au caté », « oui mais confronté à d'autres œuvres d'autres religions » et « trop religieux pas assez culturel » : on obtient alors : 28,4 % des explications. Ces 4 réponses procèdent en effet de la même confusion : un texte qui parle de religion est un texte cultuel qui n'a pas sa place en classe et non un texte culturel. *Exit* donc *Le Chevalier au Lion, Perceval, La Chanson de Roland, Le Rat qui s'est retiré du Monde, La Petite Fille aux allumettes, L'Arche de Noé*, etc. ?

Nous pouvons maintenant émettre l'idée que si une œuvre comporte des références religieuses chrétiennes ponctuelles il est plus aisé de la traiter que si les références religieuses sont structurantes. Si les références religieuses d'une oeuvre sont spécifiques, son traitement devient alors quasi improbable.

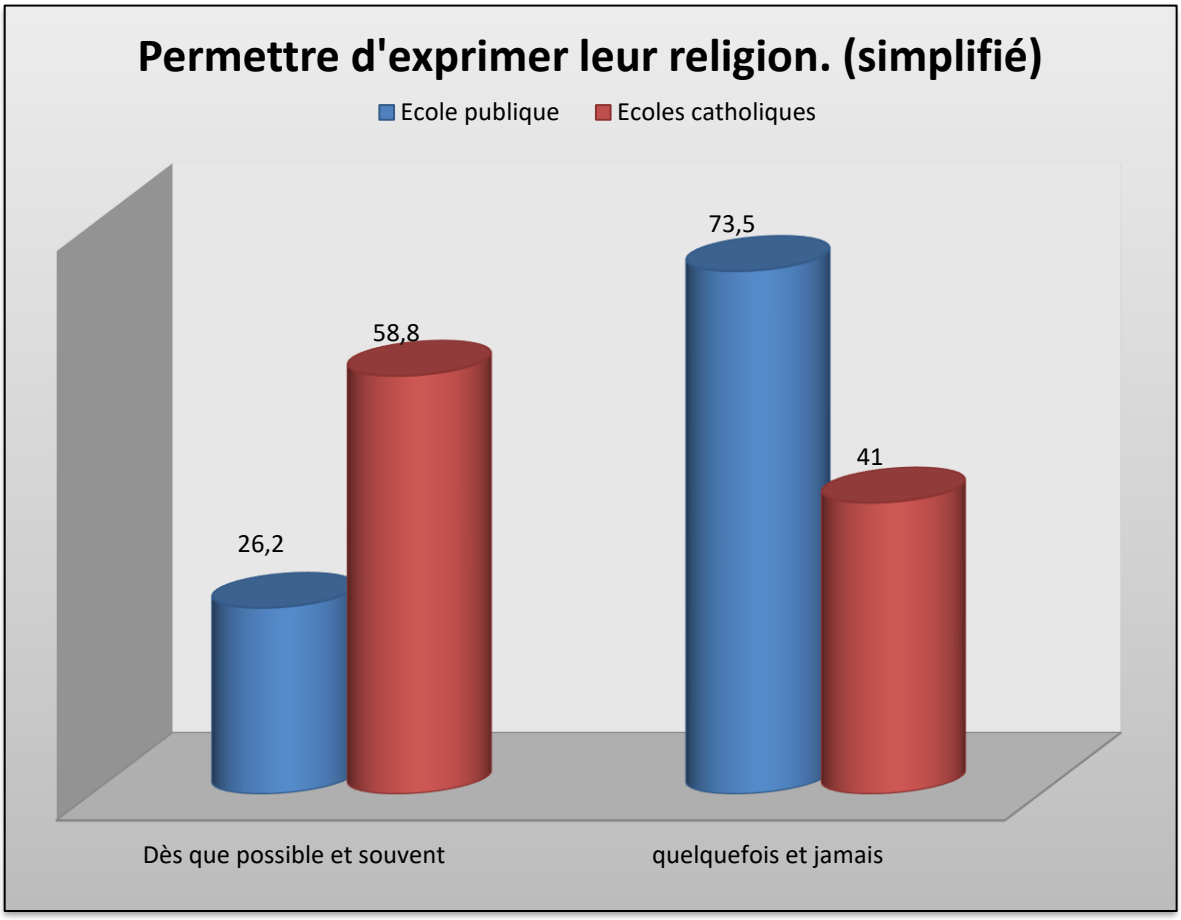
Voyons maintenant si les enseignants acceptent que les élèves expriment leur religion ou des idées religieuses en classe et comment ils accueillent et canalisent cette parole.



Nous avons demandé s'ils permettaient aux enfants d'exprimer leur religion en classe. Et ce, pour explorer toutes les situations possibles où le fait religieux pouvait être exploité.

	Dès que possible	Souvent	Quelquefois	Jamais
École publique	15,7 %	10,5 %	57,8 %	15,7 %
Écoles catholiques	36,8 %	22 %	34,9 %	6,1 %

Pour simplifier, mettons ensemble « dès que possible » et « souvent » d'une part et « quelquefois » et « jamais » d'autre part.



Quand nous demandons aux enseignants s'ils permettent aux élèves d'exprimer leur religion en classe, un net clivage se dessine entre le privé et le public. Les réponses « dès que possible » et « souvent » ont été choisies par 58,8 % des enseignants du privé contre 26,2 % dans le public. Mais là encore nous pouvons imaginer, au regard des autres réponses, que les moments pendant lesquels les enfants scolarisés dans le privé peuvent exprimer leurs religions se dérouleraient principalement pendant l'heure spécifique à ces institutions. La question n'a pas été posée. Mais si c'est le cas cela signifierait que seuls les enfants participants à ces temps non obligatoires pourraient exprimer, partager et discuter leur croyance. Là encore, les enseignants du public et du privé ne seraient pas très différents dans leurs stratégies en ne provoquant que très rarement, en classe, les situations qui permettraient d'échanger sur les faits religieux.

Dans le public, seulement 26,2 % des enseignants proposent des moments dans la classe où les élèves peuvent expliquer ou exprimer leur religion. Conjugué au peu de temps

consacrés à l'étude de production religieuse, nous pouvons alors supposer que le sujet est alors très largement éludé.

2. *En isolant quelques variables.*

Isolons les personnes qui affirment expliquer les références religieuses d'un tableau et leur attitude face au tableau de Mantegna :

Dans l'école publique, 75,6 % affirment expliquer les références religieuses d'un tableau. Mais parmi eux, seuls 25 % étudieraient l'œuvre de Mantegna.

Dans les écoles catholiques 91,4 % affirment expliquer les références religieuses d'un tableau. Et parmi eux, 59,4 % étudieraient l'œuvre de Mantegna.

Isolons les personnes qui affirment expliquer les références religieuses d'un tableau et leurs réponses quant à la lecture des textes religieux en classe.

Dans l'école publique, 75,6 % affirment expliquer les références religieuses d'un tableau. Mais parmi eux, seuls 20 % ont lu au moins un texte religieux en classe.

Dans les écoles catholiques 91,4 % affirment expliquer les références religieuses d'un tableau. Et parmi eux, 83,7 % ont lu au moins un texte religieux en classe.

Isolons les personnes qui affirment avoir étudié une œuvre antérieure à 1700 en classe et les tableaux qu'ils affirment avoir travaillé cette année.

Dans les écoles publiques, 37,5 % des personnes interrogées affirment avoir déjà travaillé un tableau de peintre de la Renaissance ou du Moyen Âge dans la liste proposée. Mais seulement 26 % parmi eux ont travaillé une œuvre de ces époques cette année. 74 % n'ont travaillé que des œuvres modernes.

Dans les écoles catholiques, 46,6 % des personnes interrogées affirment avoir déjà travaillé un tableau de peintre de la Renaissance ou du Moyen Âge dans la liste proposée. Mais seulement 43,4 % parmi eux ont travaillé une œuvre de ces époques cette année. 56,5 % n'ont travaillé que des œuvres modernes.

Comparaison entre l'étude de *La Crucifixion* de Mantegna et d'*Adam et Ève* de Cranach.

La Crucifixion de Mantegna

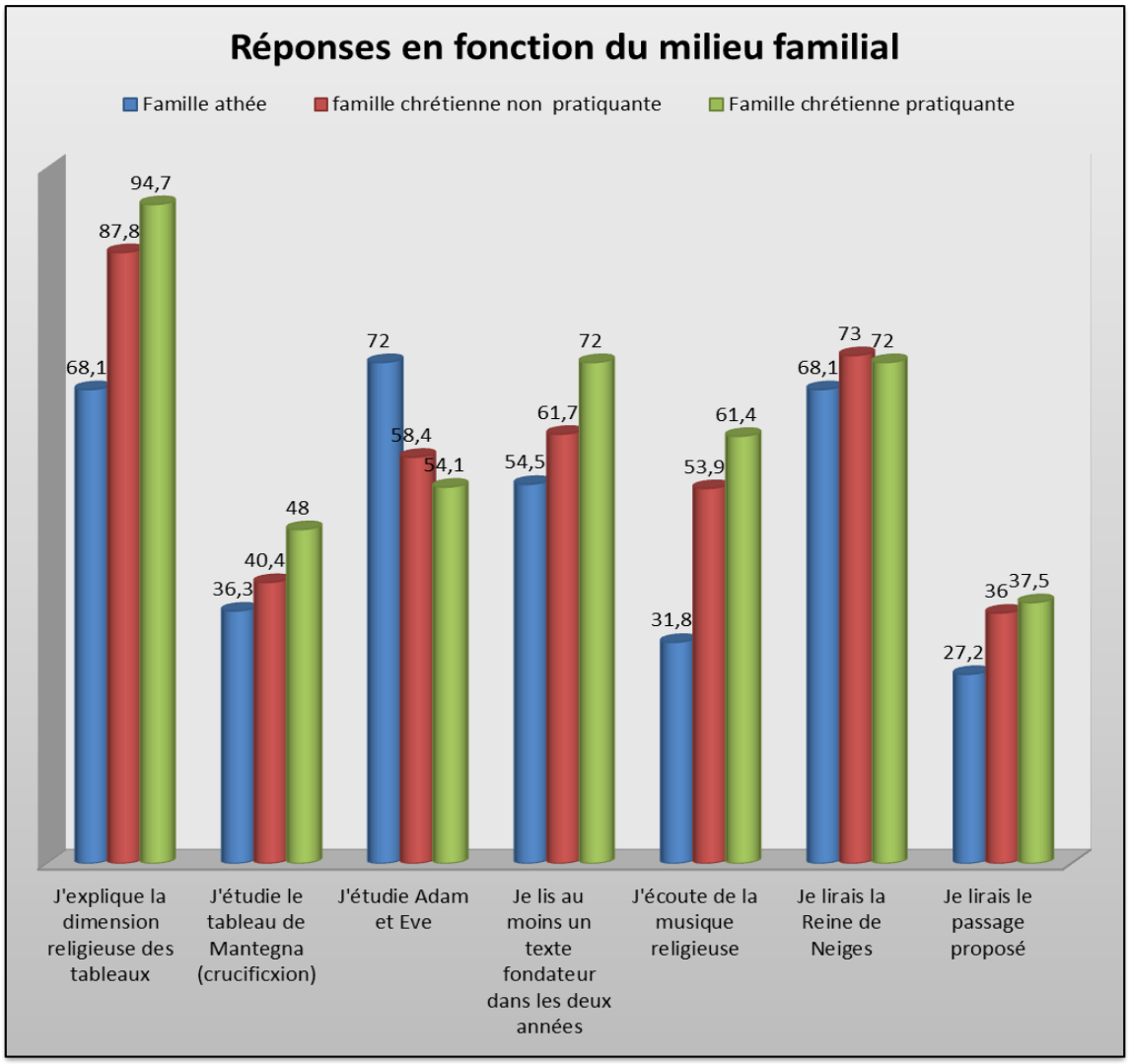
	Oui	Non
École publique	10.8 %	89.1 %
Écoles catholiques	50.3 %	49.6 %

Adam et Ève de Cranach

	oui	non
École publique	42.1 %	57.9 %
Écoles catholiques	60.1 %	39.8 %

La Crucifixion de Mantegna est rejetée par presque 90 % des enseignants du public. Les enseignants des écoles catholiques sont partagés à 50/50. En revanche, l'œuvre de Cranach est davantage acceptée comme objet d'étude dans les deux écoles.

Comparaison de quelques réponses selon la pratique religieuse de la famille des sondés.



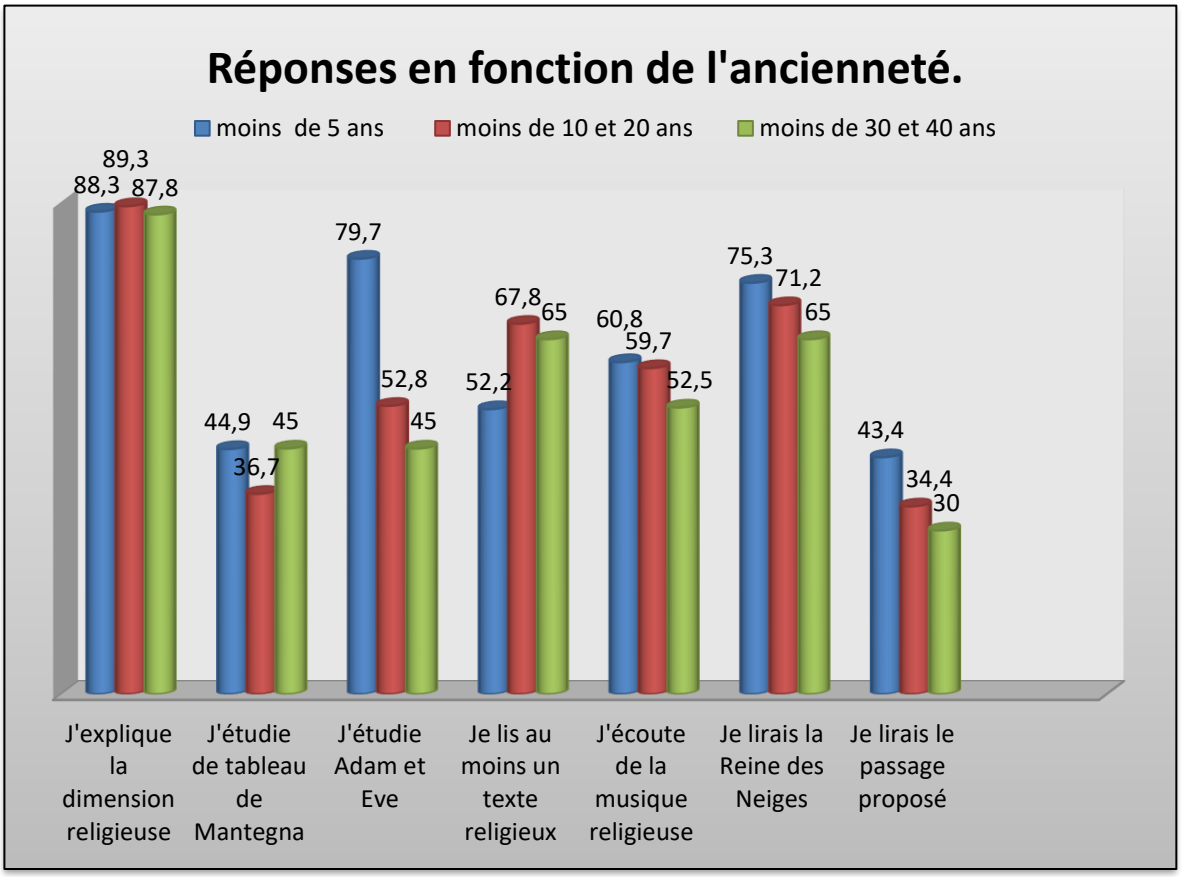
Pour toutes les questions posées, les réponses des personnes qui ont grandi dans une famille athée ont un plus faible pourcentage de « oui » que les autres. Sauf pour l'étude du tableau d'*Adam et Ève* qui se remarque particulièrement. Peut-être est-ce parce que cette histoire est très connue, connaissances qui provoquent une familiarité rassurante. Puis arrive systématiquement en deuxième position les personnes ayant grandi dans des familles chrétiennes non pratiquantes. Enfin, ce sont les personnes ayant grandi dans des familles pratiquantes qui ont toujours un pourcentage de « oui » supérieur aux autres (sauf pour l'étude d'*Adam et Ève*). Il semble donc que les pratiques familiales influent considérablement le positionnement des enseignants face aux objets du programme qui font référence à une religion. Nous pouvons conjecturer que le bagage culturel religieux reçu au sein de ces familles permettrait plus de liberté pour aborder les faits religieux en classe. Les autres auraient alors moins de connaissances pour oser le faire, ou peuvent présupposer ne pas en avoir suffisamment pour le faire.

Isolons les personnes qui affirment expliquer les références religieuses et celles qui lisent des textes religieux.

À noter que parmi ceux qui affirment expliquer les références religieuses d'un tableau dans l'école publique, seulement 20 % d'entre eux ont lu un texte religieux parmi la Bible et le Coran. Donc 80 % ne lisent pas de textes religieux en classe pour expliquer un tableau qui a une dimension religieuse.

Parmi ceux qui expliquent les références religieuses d'un tableau dans les écoles catholiques, il y a 83,9 % qui affirment lire des textes religieux. Donc, il y a 16,1 % des enseignants des écoles catholiques qui expliquent les références religieuses d'un texte sans lire de textes religieux.

Isolons les réponses selon l'âge.



On observe des réponses sensiblement les mêmes quel que soit l'âge. Mais on peut observer tout de même que moins l'enseignant a d'ancienneté plus il est capable d'aborder la dimension religieuse des objets d'enseignement sauf pour la lecture des textes religieux. La dimension religieuse paraît moins difficile à traiter pour les moins de 10 ans d'ancienneté. Cette variable est confirmée par les travaux de Sébastien Urbanski qui affirme : « L'effet directe de l'ancienneté sur l'avis à l'égard de l'enseignement du fait religieux est plus difficile à cerner, mais notons que dans l'échantillon aucun des interviewés ayant moins de 13 ans de carrière n'est opposé au projet, alors que 70 % de ceux qui ont plus de 26 ans de carrière le sont ».[193].

Est-ce parce qu'ils n'ont pas connu les débats houleux autour de la loi de 2004 sur les signes religieux ostentatoires ? Est-ce parce que l'idée que l'école de la République s'est construite contre le catholicisme n'est plus une idée présente dans les esprits ? Ou est-ce parce que les représentations qu'ils se font de la laïcité est différente selon l'âge ?

[193.] URBANSKI, Sébastien. *L'Enseignement du fait religieux. École, république, laïcité.* Paris : PUF., 2016, p.184.

Conclusion du questionnaire

En réalisant le questionnaire nous cherchions à comprendre le rapport qu'entretenaient les enseignants avec les objets scolaires dont la présence religieuse est structurante et spécifique. Il cherchait aussi à isoler les moments spécifiques accordés pour l'étude du fait religieux. Seuls ces deux aspects sont explorés ici. Nous avons privilégié les disciplines telles que les arts visuels, l'histoire des arts, la musique et la littérature. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les premières hypothèses décrites plus haut.

L'étude des faits religieux est très majoritairement plébiscitée *a priori* par les enseignants et l'explication de la dimension religieuse des objets proposés en classe est pratiquée par les trois quarts des enseignants.

Mais, paradoxalement, il semble que les enseignants adoptent globalement des stratégies d'évitement pour ne pas avoir à présenter des supports dont la présence religieuse est spécifique voire même structurante seulement. Il y aurait donc un écart notable entre le dire et le faire, comme nous en avions l'intuition lors des entretiens exploratoires.

Les tableaux religieux sont éliminés des classes quand ils puisent leurs sources dans le christianisme, peu présents quand ils font référence au judaïsme et ne posent aucun problème quand il s'agit de mythologie grecque et latine. Mais même quand ils sont présentés en classe, leur dimension religieuse n'est que très peu explicitée puisque les textes dont ils s'inspirent ne sont pas lus en classe.

Nous retrouvons le même problème avec la musique religieuse au programme de primaire. Les œuvres sont contournées au sein de la classe. Et là encore, même quand elles sont programmées, leur dimension religieuse n'est pas évoquée. On préfère semble-t-il étudier prioritairement la forme au fond : les sonorités, les instruments utilisés. Il y aurait, nous supposons, comme une volonté de déreligionaliser les objets d'enseignement à dimension religieuse.

Est évoqué aussi à de nombreuses reprises le manque de connaissances, ce qui confirmerait mes premières intuitions.

En littérature, les textes dont la dimension religieuse est structurante posent problème pour les enseignants. L'ambiguïté de ces textes incite les enseignants à s'abstenir. *La Reine des Neiges* est une œuvre perçue comme un texte cultuel dont la lecture favoriserait une religion (ici le christianisme) plus qu'une autre. Comme nous le supposions, il y a de toute évidence une confusion entre une démarche cultuelle (éveil à la foi, catéchisme, pastorale) et une démarche culturelle (qui s'appuie sur des faits, des savoirs et une démarche critique).

C'est comme si toute production qui s'appuyait, de prêt ou même de loin, sur des références religieuses appartenait *de facto* aux églises ou aux religions dont elles s'inspirent. C'est comme si ces productions ne pouvaient plus appartenir à la sphère publique mais devaient rester cantonnées à la sphère privée. Et comme les enseignants ne veulent pas paraître favoriser une religion dans l'enseignement public, mais aussi dans une moindre mesure, dans l'enseignement catholique, ils choisissent de s'abstenir car il est concrètement impossible d'étudier une œuvre par religion ! Il y aurait comme la croyance qu'une œuvre d'art est « privatisée » par la religion dont elle fait référence

Quant aux textes dont la présence religieuse est spécifique, le problème de leur étude en classe est encore plus problématique. Là encore les textes mythologiques (Ancien Testament par exemple) semblent avoir plus de place que les textes du Nouveau Testament. Pourtant, beaucoup de sujets au programme en littérature, musique, arts visuels, histoire entre autres, ne peuvent prendre sens qu'à leur lecture. Comme nous le supposions, les religions ne posent pas toutes les mêmes problèmes.

On peut se demander alors si l'étude de toute œuvre possédant une dimension religieuse quelle qu'elle soit n'est pas perçue par les enseignants comme un manquement à leur devoir de neutralité et, si ces œuvres ne sont pas autant de signes ostentatoires qu'il faut éliminer pour éviter toute incohérence avec la laïcité. Pourtant, les trois quarts des sondés affirment que l'enseignement des faits religieux entre dans le cadre du principe de laïcité. De quel enseignement des faits religieux parlent-ils alors ?

Car comment pouvoir parler de faits religieux en classe si les objets qui s'y réfèrent y sont exclus ? Comment transmettre cette partie du programme dont l'école à la responsabilité sans renvoyer le problème à d'autres structures qui semblent plus habilitées à le faire comme les écoles religieuses ou les Églises ? Mais ces structures n'ont pas comme objectif de transmettre une culture commune ni de dégager les faits scientifiques religieux d'une œuvre. C'est l'école qui doit assurer cette mission. N'y a-t-il pas alors une certaine exculturation à l'école, c'est-à-dire que d'une certaine manière, l'école ne se reconnaît plus dans la culture quand elle est religieuse comme des croyants ne se reconnaissent plus dans la culture ambiante selon Olivier Roy. On peut supposer alors que les professeurs des écoles ont tendance à penser qu'il est préférable de séparer la culture séculière du religieux perçu comme structurellement fondamentaliste, nécessairement prosélyte et fatalement tendancieux. L'enseignement des faits religieux est une incantation qu'une large proportion des acteurs de l'école approuve tout en s'arrangeant pour que « l'autre » s'en occupe. Il y

aurait comme une volonté « d'externaliser » cet enseignement. Ce serait une belle coquille vide.

Ce n'est alors pas seulement une limitation volontaire des éléments du programme. Ce n'est pas seulement son affadissement par sa neutralisation, le contournement de son sens et la réduction de ses intentions, c'est aussi vraisemblablement une démarche de censure : c'est la stérilisation d'une part de la culture elle-même et de ses desseins spirituels ou même simplement philosophiques. Seuls quelques privilégiés auraient-ils le droit d'accéder aux explications d'une large part du programme ? Les lanceurs d'alerte comme Philippe Joutard ou Régis Debray n'ont pas fini d'alerter.

Comment légitimer et traiter la présence en classe d'œuvres ou de références religieuses ? Quelles démarches pédagogiques valideraient leur étude, nécessaire dans beaucoup de points du programme, sans soupçon de prosélytisme ni endoctrinement ?

Dans quelles mesures la dimension religieuse structurante ou spécifique des objets scolaires sont-ils enseignables dans les classes de primaire aux yeux des praticiens ? À quelles conditions est-ce acceptable ou recevable pour eux ?

Pour répondre à ces questions nous analyserons et organiserons les différentes stratégies pédagogiques, quand les enseignements doivent travailler des objets du programme scolaire qui présentent une dimension religieuse, après m'être entretenu avec vingt-quatre enseignants de cycle 3 des écoles privées et publiques. Nous pourrions essayer de comprendre les limites et les avantages de tels travaux pour mieux circonscrire ce qui relèverait de l'enseignement du fait religieux et ce qui appartiendrait à une démarche prosélyte ou engagée. Le but étant de clarifier les façons dont les prescriptions sont interprétées, mise en œuvre, évitées ou les deux à la fois par les enseignants.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES VINGT-QUATRE ENTRETIENS ET SYNTHESE DE CHACUNE DES ETAPES DE LA RECHERCHE.

Nous avons effectué douze entretiens auprès d'enseignants du public et douze auprès d'enseignants d'établissement d'enseignement catholique. La plupart ont été retranscrits, d'autres n'ont pas été enregistrés parce que les personnes ne le souhaitaient pas. Nous avons procédé alors à des prises de notes. Les enseignants du public ayant refusé l'enregistrement l'ont décliné parce qu'ils craignaient principalement la potentielle réaction de la hiérarchie ou de l'équipe quand bien même il a été stipulé que ces entretiens seraient anonymes. Le sujet traité était de leur point de vue trop « explosif ». Les enseignants du privé craignaient pour leur part de ne pas en faire assez dans le domaine du religieux. La peur du jugement était la principale source de gêne.

Nous avons effectué un tri puis un classement des propos rapportés et avons imaginé une typologie des stratégies des enseignants quand ils devaient traiter un objet de culture scolaire ou un événement qui présentait une dimension religieuse. Dans les deux-cent-cinquante pages des discours retranscrits, nous avons identifié chacune des catégories par une couleur spécifique (Annexe 8). Nous avons tout d'abord formé deux grandes familles de stratégies. L'une rassemble cinq stratégies que nous avons nommées : « stratégies d'éviction » et l'autre famille rassemble quatre stratégies que nous avons nommées : « stratégies de dissimulation ». Il y a donc en tout neuf stratégies identifiées quand un enseignant se trouve face à un objet scolaire à dimension religieuse. Ces stratégies ne sont pas seulement déduites des entretiens semi-directifs mais elles sont la conclusion de toutes les étapes de la recherche que nous avons parcourues jusqu'ici. À elles toutes, elles constituent une typologie qui jette une lumière nouvelle sur les deux études de cas, les interviews exploratoires, les résultats du questionnaire et sur la lecture des entretiens. Elle permet de mettre en évidence les façons dont sont traités une partie des objets scolaires du programme et en particulier ceux qui possèdent une dimension religieuse de quelque nature qu'elle soit.

Dans la partie suivante nous avons formulé pour chacune des stratégies une définition qui délimite son champ d'action et détermine son mode opératoire.

Nous avons associé à chacune de ces stratégies une liste d'arguments qui les justifiaient, très souvent exprimés sous forme de crainte ou de peur. Puis nous avons répertorié quelques exemples de discours qui illustrent chacune d'elles.

A- Description de chacune des catégories de la typologie qui décrivent les stratégies professionnelles des enseignants qui prennent des décisions face à des objets d'enseignement qui présentent une dimension religieuse

Cette typologie est scindée en deux branches : celle qui regroupe cinq stratégies dites d'éviction et celle qui regroupe quatre stratégies dites de dissimulation. Commençons par les cinq stratégies d'éviction. Nous choisissons « éviction » dans ce sens où ce sont cinq stratégies qui, ou interdisent l'accès aux faits religieux ou empêchent d'y accéder pleinement.

1. La déreligionalisation (éviction par aseptisation)

Définition : Néologisme qui désigne la stratégie qui consiste à évacuer la dimension religieuse d'un objet de culture pour qu'il soit présentable en classe. La forme est traitée mais le fond est occulté. Par exemple, on dira : « *le personnage* » au lieu de dire « *Jésus* »... L'objet est aseptisé de sa dimension religieuse (et donc dénaturé). La plus célèbre des déreligionalisation est la suppression en 1892 de toutes les références religieuses du célèbre livre pédagogique : *le Tour de la France par deux Enfants.*

90 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 14% des discours. Cette stratégie s'applique prioritairement aux références chrétiennes.

Exemples. Pour décrire le « Christ en gloire », cf. Annexe 1 :

« C'est peut-être un peu tordu mais il faudrait dire : « Jésus » tout court, pour que ça rentre bien dans les cordes. Parce que pour moi dire « le christ », il y a un engagement. »

Pour travailler la Cène, cf. Annexe 2 :

« Moi je travaillerai les couleurs, les reliefs, les points de fuite, voir comment les personnages ressortent ».
« Je décris l'architecture d'une église mais je n'explique pas la religion, la dimension spirituelle... mais on rentre quand même dans une église ! »
« Je pourrais lire un texte des évangiles... après ce qui me gêne c'est que ce soit écrit « Évangile selon saint Matthieu ». Il faudrait cacher ça pour que je puisse le lire. »

Régis : « Avec les grands, est-ce qu'on explique la dimension religieuse de l'œuvre comme par exemple : Jésus que ma joie demeure. ou un requiem de Mozart. Explique-t-on la dimension religieuse ? »
« C'est sûr que non. On va plutôt travailler les timbres des différents instruments, les paramètres que l'on connait...Intensité, longueurs des notes... »

Les caractéristiques de la *déreligionalisation* :

Tout d'abord le verbe *déreligionaliser* est un néologisme. Il est formé orthographiquement comme *dérégionaliser* et sémantiquement sur le modèle de *déculturer.* Si « déculturer » signifie faire perdre ou perdre la culture originale, alors « déreligionaliser » signifie faire perdre ou perdre la dimension religieuse originale d'un objet de culture ou de culte. On peut s'étonner qu'une action aussi récurrente, aussi banale, aussi répandue ne soit pas encore nommée.

Pour *déreligionaliser* ou *aseptiser* des objets de culture scolaire à dimension religieuse, les enseignants vont par exemple étudier la forme d'une œuvre et s'exonérer d'expliquer le fond.

Une autre stratégie consiste à cacher, transformer ou supprimer des noms ou le mot trop connotés religieusement : « Jésus » deviendra « le personnage » ; « Évangile selon saint Matthieu » disparaîtra au profit de « Matthieu » ou rien du tout.

Déreligionaliser, c'est aussi ignorer volontairement les causes religieuses d'un fait culturel. Le pèlerinage de Compostelle sera travaillé par exemple parce qu'il sera possible d'expliquer qu'un pèlerinage n'est pas nécessairement religieux. On verra autre chose que du religieux dans l'art gothique ou roman : les formes, les évolutions dans le temps. Un tableau biblique sera suffisamment universel pour ne pas avoir à entrer dans des considérations religieuses. On traitera un texte sacré de l'Ancien Testament comme on traite un conte et le mythe de Babel sera étudié comme on travaillera *Le Petit Chaperon Rouge*. Enfin, la *déreligionalisation* ne s'applique pas nécessairement à toutes les religions. Dans le public, des enseignants évinceront systématiquement tout ce qui touche aux religions, quelles qu'elles soient, et d'autres seront plus dérangés uniquement par la présence de références chrétiennes sans avoir de problème avec les références d'autres religions jugées plus exotiques (donc moins tendancieuses) comme les mythologies, ou supposées plus urgentes à connaitre comme l'islam.

Dans le public, cette stratégie est souvent **une condition nécessaire** pour que des enseignants acceptent de montrer des objets d'enseignement qui ont une dimension

religieuse. C'est par exemple ce que font ces enseignants avec le Géant Egoïste quand ils font passer l'enfant Jésus pour un magicien.

Dans le privé les enseignants ont recours quelquefois à cette stratégie pour faire classe mais ne sont pas gênés par les mêmes dimensions religieuses en dehors de la classe -pendant l'heure spécifique à ces structures- au moins quand il s'agit de christianisme. Ils procèdent alors quelquefois à une sorte de *centrifugation* de l'objet scolaire à dimension religieuse qui pour séparer le fond de la forme. Ils traiteront la forme en classe et le fond lors de la vingt-septième heure (temps de catéchisme, éveil à la foi, culture religieuse ou spécifiquement chrétienne).

Les craintes exprimées qui légitiment ou expliquent la *déreligionalisation* ou l'aseptisation du religieux :

– Crainte de faire du prosélytisme en parlant de religion en classe.

– Crainte de faire du catéchisme en lisant des textes bibliques, en montrant des œuvres religieuses ou en parlant de symboles ou de concepts religieux.

– Crainte de ne pas savoir répondre aux questions des enfants ou de dire des contre-vérités.

– Crainte de transgresser la laïcité en montrant des signes religieux au sein de la classe. (Confusion avec la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux dans les écoles).

– Crainte des fuites et des interprétations à l'extérieur l'école. Crainte de l'inspecteur et d'éventuelles représailles.

2. L'externalisation (éviction par refoulement)

Définition : Stratégie qui consiste à externaliser le traitement d'un objet de culture scolaire qui a une dimension religieuse dans d'autres lieux, d'autres temps, d'autres disciplines. Ou le traiter mais uniquement si un ailleurs (un autre pays que la France) ou une autre voix institutionnelle est convoquée pour en parler (un manuel accrédité). L'objet de culture est alors vu le plus souvent comme un objet de culte. C'est le cas pour les enseignants du privé qui se défaussent sur l'heure spécifique d'éducation religieuse ou de catéchisme. C'est le cas pour les enseignants du public qui se défaussent sur les parents ou l'enseignement secondaire.

100 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle ne représente que 4,3% des discours. Exemples :

« En même temps il faut se sentir capable de faire ça. Peut-être que dans le secondaire c'est plus adapté ».
« Parler des différentes religions, pourquoi pas dans le privé »
« Je me dis qu'il y a le catéchisme pour ça »
« Je leur dis qu'on en parlera plus tard »
« Par contre je leur dis que ce serait intéressant qu'ils en parlent avec leurs parents »
« On en parle aussi par le biais de l'anglais. Par contre je ne vais pas rentrer dans la manière dont on fête Noël en France. Mais par contre je vais expliquer comment on fête Noël au Royaume-Uni. Mais je le traite par le biais de la culture anglaise. »
« Non...alors là peut-être le fait que ce soit dans un manuel me dédouanerait d'une certaine responsabilité.

Les caractéristiques de l'externalisation :

Il y a plusieurs types d'externalisation. Les objets à dimension religieuse concernés doivent être vus dans d'autres lieux, transmis par d'autres personnes (professionnels ou non), en d'autres temps, d'autres disciplines.

Les enseignants des écoles privées convoquent plusieurs autres lieux ou moments où la transmission des objets d'enseignement à caractère religieux devraient se produire : l'église, le catéchisme, l'heure spécifique aux établissements catholiques, la préparation des célébrations.

L'externalisation, pour les enseignants du public, c'est estimer que le religieux doit être traité plus tard, à des moments plus appropriés : au secondaire, à l'université ou dans d'autres lieux comme les écoles privées ou chez les parents.

L'externalisation, c'est aussi convoquer d'autres cultures pour admettre l'étude d'objet religieux. Par le biais de l'étude de la culture anglaise, par exemple, des enseignants pourront librement parler de la fête de Noël sans quoi cette étude serait impossible. De même que chanter « Jésus » ou « Moïse » en anglais sera plus facile que sa traduction en français.

Externaliser c'est aussi développer des stratégies qui consistent à convoquer d'autres voix institutionnelles. Si un manuel traite d'un sujet religieux, son étude sera plus facile que d'en avoir pris seul l'initiative. C'est le cas aussi quand on fait appel à une conférencière de musée.

Les enseignants du public et du privé ont donc tous recours à cette stratégie.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent l'externalisation :

– Peur de faire du prosélytisme ou proposant des objets d'enseignement qui pourraient influencer les élèves ou déranger d'autres sans religions ou d'autres religions.

– Peur de faire du catéchisme en parlant de faits religieux sans la distance nécessaire.

– Peur de ne pas savoir ou de ne pas savoir autant que d'autres plus légitimes pour enseigner ces objets d'enseignement.

– Peur de transgresser la laïcité en montrant des signes religieux au sein de la classe. D'autres endroits sont désignés alors comme plus sûrs pour montrer des œuvres religieuses. (Confusion avec la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux dans les écoles.)

– Peur de heurter les enfants d'autres confessions.

– Peur de l'improvisation quand les questions se posent en dehors de tout cadre préprogrammé.

3. La privatisation (stratégie d'expatriation)

Définition : stratégie qui stipule que tout ce qui a une dimension religieuse (chant, poésie, texte, tableau, architecture...) appartient à la religion concernée. Par exemple : *Jésus que ma joie demeure* de Jean-Sébastien Bach appartiendrait aux religions qui se réclament de Jésus et ne pourrait être écouté que par les croyants de ces religions-là. Toute culture dite « sacrée » ou « religieuse », mais aussi quelquefois toute œuvre faisant simplement mention d'une référence religieuse, n'a donc pas sa place à l'école sous peine de contrevenir au principe de laïcité.

100 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 11% des discours. Exemples :

« En étudiant des œuvres comme *La Cène*, je ne voudrais pas donner l'impression d'imposer aux enfants musulmans de ma classe une religion. J'essaye alors de ne pas en dire trop »

« *La Cène* de Vinci c'est trop connoté. Donc rien que pour ça, je m'interdirais. J'aurais l'impression de faire la promotion d'une religion plus qu'une autre. »

« Ce n'est pas mon rôle d'étudier des œuvres religieuses. Il y a à l'extérieur des choses pour ça comme le catéchisme. »

« Moi j'ai une question pour le manuel avec Saint-Jacques-de-Compostelle : c'est un manuel qui est fait spécifiquement pour le privé ou pas ? »

« Lire un passage des évangiles en classe, ça c'est non. Ça je me dis que c'est le rôle de l'église de le faire si on veut plus se pencher dessus. Les Évangiles ça c'est non. Pire encore que l'Ancien Testament. Là c'est au-dessus. Parce que là il faut tout lier. Pour moi ça appartient à l'église. L'histoire d'Adam et Ève, Moïse ça plus... »

« On a une prof d'arts plastiques qui nous a amené au Louvres. Elle nous fait découvrir un premier tableau. Elle nous fait asseoir par terre et nous montre la crucifixion du Christ. Donc une œuvre... très... très ancienne pour le coup. Je ne sais plus de quelle année il datait. Avec des enluminures. Et la question s'est

posée... On a décrit ce qu'on voyait. Je vois... voilà un homme... Et du coup une question s'est posée en fin d'analyse : « mais madame vous croyez que c'est possible d'enseigner ça à des enfants. C'est très connoté, c'est Jésus quand même... c'est un passage de la Bible...etc. » Et la prof nous a répondu que oui pourquoi pas, c'est de l'art ! ».
« ha non... je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. [*Étude de "Christ en gloire", un marbre de la cathédrale de Toulouse*] Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ?? C'est un manuel pour le privé ? »

Les caractéristiques de la privatisation :

Les enseignants qui privatisent des objets de culture confondent *culte* et *culture* et stipulent que toutes les œuvres parlant de religion appartiennent aux religions mentionnées. Cette stratégie concerne aussi bien les enseignants du public et du privé. C'est vrai pour les œuvres dont la présence du religieux est spécifique mais aussi pour les œuvres dont la présence religieuse est structurante ou ponctuelle (mais dans une moindre mesure pour cette dernière et uniquement dans le public). C'est la raison pour laquelle le conte la Reine de Neige, proposée pour lecture dans le questionnaire, est rejetée massivement quand, principalement les enseignants du public, découvrent les références chrétiennes. Selon eux, cette œuvre peut être lue dans le privé uniquement. La privatisation induit nécessairement une aseptisation et/ou une auto-censure et /ou une externalisation. S'il est vrai que les religions se reconnaissent de moins en moins selon O. Roy[194] dans les cultures où elles se développent, nous affirmons aussi que l'école ne se reconnaît pas dans la culture produite directement ou non par les religions. Cette stratégie est très présente dans les discours des enseignants du privé (à cause de l'heure spécifique à ces établissements). Et dans les discours des enseignants du public au nom de la laïcité. Néanmoins quand une œuvre à une dimension religieuse mythologique est travaillée la privatisation ne s'applique jamais. Elle l'est davantage pour les œuvres dont les références ont trait à des religions contemporaines, « vivantes ». Si les références sont structurantes de l'œuvre, cette stratégie s'applique plus souvent dans les écoles publiques que dans les écoles privées (comme pour *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde, conte dans lequel, l'enfant-Jésus est un personnage principal).

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent la privatisation :

194. *ROY, Olivier.* La Sainte ignorance (op. cit.).

– Crainte de transgresser la laïcité en travaillant des œuvres considérées comme exclusivement religieuses.

– Peur de la réaction des parents qui pourraient considérer les objets d'enseignement comme non-neutres et prosélytes.

– Peur de heurter les enfants d'autres confessions à qui l'on imposerait une autre compréhension du sacré que la leur.

– Peur de sa propre ignorance face à ces objets-là.

4. L'auto-censure (stratégie de censure par exclusion)

Définition : Stratégie qui consiste, par principe, à ne pas faire entrer dans l'école des objets de culture ayant une dimension religieuse (même s'ils sont au programme). Cette censure est plus ou moins prononcée en fonction du degré de présence du religieux. Elle va de l'objet de culture explicitement religieux (comme la lecture d'un texte d'un livre dit « sacré ») à la simple présence d'un mot dans un texte (comme « Le petit poisson et le pêcheur » : « si Dieu me prête vie »)...

100 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 20% des discours. Exemples :

« Quand ils commencent à parler de religion… Dans ma tête je me dis je ne sais plus s'il faut que je dise : « non non non, attends tu sais bien que tu ne peux pas parler de ça etc ». Alors je dis : « attends Janice à ton avis est-ce que tu as le droit de parler de ça, est-ce ce que tu penses que je vais pouvoir te répondre ? ». Il me répond : « non, non c'est vrai j'ai oublié… » ».

« Ça [*Un marbre d'un christ dans un manuel*] me fait penser à la polémique qu'il y a eu il n'y a pas très longtemps sur les crèches. Mettre ou pas mettre. Dans les mairies. Et là je me dis que ça ressemble un peu à une crèche. Le symbole, quand on le voit comme ça. Après ça pourrait peut-être poser un petit souci. » Régis : « Voici un autre extrait de manuel. On voit ici un marbre qui représente un Christ en gloire avec la représentation des évangélistes : le lion, le taureau, l'aigle et l'homme... »

« Ha non...je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ? C'est un manuel pour le privé ? Il est de quelle année... ? 2002... J'aurais pris un autre manuel... »

« Je ne lirais pas le texte historique dans lequel il y a des références religieuses... [*Textes sur Saint-Jacques-de-Compostelle*] ».

« Déjà le titre... et puis « seigneur bénissez ce repas » [à propos de « Le Tigre et du curé »]... je n'irai pas jusque-là...ça fait vraiment... « Faites que ce tigre soit chrétien »...ça veut dire quoi ? que les autres religions ce n'est pas bien du tout ? Et puis « seigneur »...bon ça ne me gêne pas... mais « bénissez ce

repas »...ça me gêne. Le mot « bénissez »...ça fait trop penser à la religion catho... là pas du tout. Elle ne fait pas si rire que ça. J'aurais peur d'avoir des retours des parents. Je ne tenterais pas. Mais je ferais plus classique. Je ne vais pas chercher les problèmes. Je me protège. »

« Ha non...je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. [*Étude de* « Christ en Gloire *», un marbre de la cathédrale de Toulouse*] Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ?? C'est un manuel pour le privé ? »

Les caractéristiques de l'auto-censure :

L'auto-censure est une pratique de protection professionnelle. Elle s'applique aussi bien aux œuvres dont la présence religieuse est spécifique, structurante mais aussi ponctuelle selon les enseignants interrogés et leur lieu de travail Mais plus la présence religieuse est grande plus l'autocensure est requise. Dans quelques cas et dans le public, elle ne s'applique qu'à une seule religion (le christianisme). Un seul mot, un seul symbole peut suffire à censurer un élément du programme à dimension religieuse qui, de facto, ne peut plus être un objet scolaire.

Cette stratégie se justifie parce qu'elle permet de vivre son métier sereinement sans avoir peur des retours des parents, de l'institution, de l'équipe, des élèves et devoir constamment se justifier.

Dans le public, l'auto-censure est une activité valorisante parce qu'elle montre sa capacité à respecter le principe de laïcité. C'est pourquoi certains enseignants rejetaient, outrés, toutes les propositions qui leur étaient faites dans mon questionnaire arguant qu'ils avaient un devoir de neutralité.

Elle concerne surtout les œuvres dont les références religieuses sont chrétiennes. L'auto-censure est moins mobilisée pour les références liées à l'Ancien Testament et encore moins voire pas du tout pour les religions disparues ou non pratiquées aujourd'hui. C'est pourquoi dans le questionnaire, nous avions un rejet massif des enseignants du publics concernant l'étude de la crucifixion de Mantegna et une relative acceptation de l'Adam et Eve de Cranach.[195]

[195.] On ne peut exclure ici que les thèmes proposés entre en ligne de compte. Une crucifixion peut déranger à elle seule sans que la référence chrétienne entre en compte. De même, l'idée de création et de Paradis peut paraitre plus acceptable en dehors de toute considération religieuse. Mais lors des entretiens

Pour les enseignants des écoles privées, cette pratique est justifiée par l'heure spécifique. Si ce temps spécifiquement religieux existe, c'est bien qu'en classe rien de ce qui est religieux ne doit y être travaillé, pensent-ils.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent l'auto-censure :

– Peur du prosélytisme en montrant ou en étudiant des œuvres qui font référence à une religion.

– Peur de faire du catéchisme.

– Peur de ne pas savoir.

– Peur de transgresser la laïcité en montrant des symboles religieux que les élèves n'ont pas le droit de porter ou de montrer (confusion avec la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux dans les écoles).

– Peur de heurter les enfants d'autres confessions.

– Peur de ne pas pouvoir assurer une approche universaliste.

5. Le dosage homéopathique (stratégie d'édulcoration ou de retenue)

Définition : stratégie qui consiste à expliquer ou aborder succinctement les références religieuses sans entrer dans les détails. Les explications seront le plus souvent factuelles et descriptives. On parlera de la croix des croisées mais on évitera de dire ce qu'elle signifie.

90 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 10% des discours. Exemples :

« Ce personnage s'appelle Jésus et puis je n'ajoute rien de plus. Je ne veux pas creuser. » ou bien « On peut voir des images bibliques mais je ne rentre pas dans le truc : je reste très très soft. »

« Comme la Pentecôte… Je donne un semblant de réponse. Je réponds à leur questionnement. Et puis on ne peut pas m'accuser d'aller faire je ne sais quoi. Là-dessus je suis tranquille. »

« Il n'y avait pas de problème de chanter ça ["*Oh, Happy day", cf. annexe 7*]... c'est fou... ça ça passe... et puis on n'a jamais eu de problème de parents... c'est parce que ce n'est pas du français... Les parents n'ont pas forcément fait attention. Parce que c'est en anglais... C'est moins... »

« Enfin, quand je dis qu'on en parle, je veux dire que j'en dit 1 mot. Mais on explique rapidement. On n'insiste pas. Je ne m'étale pas sur la religion. »

« Mais tu vois je pense que la religion est problématique. Il ne faut pas aller trop loin. Parce que tu ne sais pas à qui tu t'adresses. Il faut faire attention. Si tu décris un tableau tu peux aller loin... et ça non...Tu dis un mot de travers et les parents te tombent dessus pour un oui ou pour un non. Moi j'ai envie de vivre une vie tranquille. »

« Du fait de notre culture la religion intervient dans la vie aussi. Je ne veux pas qu'elle prenne plus de poids que nécessaire »

Les caractéristiques du dosage homéopathique :

« *On n'insiste pas* », « *On ne s'étale pas* », « *On explique rapidement* », « *Il ne faut pas aller trop loin* », « *C'est succinct* », « *Je fais très attention de ne pas insister* ». Il semble y avoir une quantité de connaissances ou de temps qu'il ne faudrait pas outrepasser pour pouvoir traiter le religieux en classe. Le temps consacré au traitement du religieux est aussi problématique. Les sujets étudiés sont considérés aussi comme étant plus ou moins forts : par exemple exploiter la Cène est plus fort que traiter de l'entrée à Jérusalem de Jésus. Les dosages des facteurs temps, quantité d'informations, sujets traités sont subtiles et ne sont pas toujours cernables par les enseignants eux-mêmes qui ne s'expliquent pas toujours pourquoi lire la nativité dans la bible est plus difficile que lire le Déluge, ni pourquoi une chanson religieuse en anglais est tout à fait acceptable alors que la même chanson en français est rédhibitoire ou encore pourquoi on parlera plus facilement des cinq piliers de l'islam que de la résurrection...

Le dosage homéopathique est mobilisé par les enseignants du public et du privé parce que d'une part, connaître des références religieuses est considéré comme une perte de temps au vu du programme, et, d'autre part, le manque de connaissances des enseignants eux-mêmes empêchent le plus souvent d'aller dans les détails. Il est aussi mobilisé pour ne pas donner le sentiment « d'en faire trop ». [196]

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent le dosage homéopathique :

– Peur du prosélytisme en favorisant une religion.

– Peur de faire du catéchisme en entrant dans des détails trop engageants.

– Peur de transgresser la laïcité institutionnelle en manquant de neutralité et en oubliant de séparer les Églises de l'État.

Continuons avec les quatre stratégies de dissimulation qui se distinguent des stratégies d'éviction. Nous choisissons de qualifier les quatre stratégies suivantes de dissimilation

[196] C'est de cette « juste mesure » dont parle l'inspecteur Gachet qui a suspendu monsieur Faucher, dans l'interview que j'ai menée et dont la retranscription se trouve à cette adresse : https://lewebpedagogique.com/situationcomplexe/2018/01/02/le-fait-religieux-a-lecole-tu-ne-tueras-point/

parce qu'elles consistent à laisser peu de traces -institutionnelles ou formelles- de ce qui est transmis quand il s'agit de religion ou parce qu'elles surajoutent de l'information autour des objets concernés pour moins les distinguer dans leur unicité.

6. L'informalisation (Stratégie de dissimulation par invisibilité)

Définition : Néologisme qui désigne la stratégie qui consiste à parler de fait religieux sans volontairement ne jamais structurer le savoir produit sous aucune forme, et ce, pour ne laisser aucune trace des échanges, des discours produits informellement.

100 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 11% des discours. Exemples :

« On en a parlé mais ce n'est pas venu comme quelque chose qu'on a étudié. »
« On a parlé des rois mages mais il n'y a pas eu de traces écrites de ce qu'on a dit. »
« Parler de religion, il ne faut pas que ce soit un cours parce que ce n'est pas quelque chose qu'on va apprendre par cœur. Il ne faut pas que ce soit imposé. Chacun peut prendre ce qu'il veut. »
« Il n'y aura jamais structuration de ce genre de savoir. D'autant que sorti de son contexte j'ai peur que les parents s'imaginent que j'essaie de faire une espèce d'endoctrinement. »
« Oui, je ne suis pas contre qu'on écoute toutes ces chansons mais on ne l'apprend pas et je ne ferais pas de trace. »
« Pour accepter la différence il faut d'abord la connaître. Moi je trouve que c'est quelque chose qui manque. Moi je le fais mais ce n'est pas un temps institutionnalisé. Ce n'est pas reconnu et ce n'est pas demandé par l'institution. »
« Il y avait des questions sur les vitraux. Ils étaient attirés par les couleurs et les personnages. Je leur ai expliqué que c'était des scènes de la bible qui étaient représentées et que ça venait du temps où les gens ne savaient pas tous lire et écrire. Voilà, ça permettait au peuple d'avoir quand même connaissance de l'histoire religieuse. Après ça je le dis, on en parle mais quand on est rentré bien sûr derrière il n'y a pas eu de trace écrite, des choses comme ça. »

Les caractéristiques de l'informalisation ou invisibilité :

Tout d'abord le mot *informalisation* est un néologisme construit à partir du mot existant *formalisation* auquel nous avons adjoint le préfixe privatif *in*. L'informalisation ou invisibilité n'a qu'un seul objectif, celui de ne laisser aucune forme écrite ou sonore, matérielle ou immatérielle de ce qui pourrait être appris ou dit sur les religions. L'écrit sur les religions est quelquefois considéré comme une privation de liberté et, si elles devaient être apprises, comme du prosélytisme. Les paroles échangées, seules, laisseraient plus de

choix aux élèves pour apprendre ce qui leur convient le mieux. C'est aussi une stratégie pour éviter toute contestation de l'extérieur. Le manque de connaissance ou le manque d'assurance pour traiter de tel sujet est aussi une cause d'informalisation. Une chanson religieuse peut être écoutée mais ne peut surtout pas être apprise pour les mêmes raisons. Les connaissances ne sont pas structurées aussi parce qu'il n'est pas évident pour les enseignants que ces savoirs entrent bien dans le programme.

Elle est mobilisée indifféremment dans les écoles publiques et privées. Cette stratégie est davantage mobilisée, comme très souvent, pour les religions les plus proches dans le temps et dans l'espace et toujours plus quand il s'agit du christianisme que d'autres religions tout aussi contemporaines.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent l'informalisation :

– Peur des réactions parents s'ils avaient des écrits institutionnalisés de savoirs sur les religions. Les enseignants préfèrent prévenir que guérir.

– Peur du prosélytisme en semblant privilégier une religion.

– Peur de transgresser la laïcité institutionnelle supposée : « ai-je le droit d'en parler ? ». La laïcité est comprise comme l'exclusion des religions et de tout ce qui en réfère.

– Peur de sa propre ignorance et d'être jugé, critiqué ou remis en cause sur ce qui est écrit.

– Peur des fuites et des interprétations à l'extérieur l'école.

7. La dilution. (Stratégie de dissimulation par submersion)

Définition : Stratégie qui consiste à diluer un objet de culture à dimension religieuse parmi d'autres moins connotés voire sans aucune connotation religieuse. Par exemple, un extrait de l'Ancien Testament sera lu en même temps que *Le Petit Chaperon rouge*, un tableau religieux ne sera pas traité seul, mais dilué dans un réseau d'œuvres non religieuses. Il sera hors de question par exemple de travailler pendant une période sur les peintres italiens de la Renaissance au risque que toutes les œuvres soient religieuses. Il est en effet plus acceptable de travailler un seul Raphaël parmi d'autres œuvres sans dimension religieuse. Cette pratique a comme corollaire l'idée selon laquelle tout type d'œuvre religieuse est de même nature que les œuvres qui lui sont associées. Par exemple, une histoire de la Torah vaut un conte de Grimm.

50 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 2% des discours. Exemples :

« Non, je trouve que Antonin Dvorak ça fait trop religieux. Après si c'est dans un projet avec plein d'autres œuvres classiques pourquoi pas. [*cf. Annexe 6*] »
« Étudier un tableau religieux pourquoi pas à condition que j'en travaille plein d'autres avec qui ne sont pas religieux. »
« Travailler Le Tigre et le Curé, pourquoi pas mais à condition qu'on travaille toutes les poésies de Jean-Luc Moreau.
« En primaire on est libre de choisir ce qu'on veut, de parler de ce qu'on veut. Si c'est un projet et que dans le projet on doit parler de la Cène et qu'on doit voir le tableau, si c'est dans le projet alors je ne suis pas réticente...à raconter l'histoire de la Cène... Il n'y a pas de problème. »

Les caractéristiques de la dilution.

Diluer le religieux pour mieux le cacher. C'est une stratégie enseignante pour accepter la présence de ces objets d'enseignement en classe.

La dilution se produira en « noyant » un texte ou une œuvre dans l'étude de nombreux autres textes ou de nombreuses autres œuvres. Les enseignants parlent aussi de mettre en place des projets ou des thèmes dans lesquels, entre autres, sera étudiée une œuvre religieuse pour que sa présence soit acceptable.

La dilution s'applique très majoritairement aux œuvres dont la présence religieuse est spécifique mais elle s'applique aussi aux œuvres dont la présence religieuse est structurante. Jamais quand elle est ponctuelle.

Le plus souvent la dilution d'une œuvre s'accompagne d'une aseptisation de celle-ci.

Cette stratégie est davantage mobilisée dans les écoles publiques que dans les écoles privées.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent la dilution :

– Peur du prosélytisme en favorisant une religion.

– Crainte d'étudier des objets d'enseignement qui ont pour certaines personnes une valeur sacrée. La dilution désacralise parce qu'elle met en relation des œuvres sacrées et profanes.

8. L'universalisme impératif (stratégie de dissimulation par multiplication)

Définition : Stratégie qui consiste à affirmer devoir présenter impérativement aux élèves plusieurs religions quand l'une d'entre elles est évoquée en classe. L'objet scolaire puisé

dans la culture est perçu comme objet de culte. Par exemple si un objet de culture scolaire avait une dimension religieuse chrétienne alors il serait impératif de travailler un objet de culture qui puiserait dans une autre religion. Cet impératif est dans la pratique impossible à tenir par manque de temps.

100 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 8,5% des discours. Exemples :

« Je n'ai pas de problème à étudier la Cène de Vinci mais à condition qu'on travaille des œuvres qui parlent de n'importe quelle religion. »
« Il faut que ce soit équilibré dans l'ensemble de l'enseignement. Il faut aussi qu'on parle des juifs et tout ça. »
« Ou alors il faudrait faire quelque chose sur la Mecque à côté pour faire comparaison. Il ne faudrait pas parler uniquement du pèlerinage chrétien. » [*Cf. Annexe 4*]
« Mais moi je ne la ramène pas. [*la Bible*] Ou alors si je le fais je ramènerais aussi la Thora, le Coran. Mais pas un livre religieux seul ».
« Après j'aurais peur de me heurter aux autres religions. "Mais pourquoi maîtresse tu lis la Bible ? Pourquoi tu ne lis pas le Coran ? Dans le Coran il y a aussi des explications." J'aurais peur de ça. Après si j'enseignais des passages de la Bible, il faudrait aussi que [j'enseigne] l'Aïd, la fête de l'Aïd... il faudrait que j'en donne un peu à chacun quoi. »
« Je sais qu'il y a une frise… Est-ce qu'on parle de Jésus avant ou après… ? Oui je pense. Oui c'est vrai pourquoi on ne parle pas avant ou après Mahomet… ? Voilà... Mais parce que en France on est encore très ancrée… »
« oui c'est drôle. [*En parlant du Tigre et le Curé de Jean-Luc Moreau. Cf. Annexe 5*]. C'est drôle. Après le proposer aux élèves. Je ne sais pas. Parce qu'il y a quand même beaucoup beaucoup de religion. Beaucoup de chrétienté. Il faut parler du curé. De l'abbé. Ça reste très centré sur une seule religion finalement. Un curé… Non je ne le ferai pas. C'est peut-être idiot je ne sais pas. J'ai peur que ce soit très centré sur le catholicisme. Avec le curé… »
« oui, mais comme je l'ai dit tout à l'heure, si j'étudie quelque chose comme ça [*'La Cène' de Vinci*], après...je vais aller sur d'autres représentations d'autres religions...je pense... »
Régis : « et quelles autres religions tu montrerais ? »
Pauline : « alors là bonne question... je ne sais pas... [*rire*] celles que j'ai dans ma classe ou pas... Mais c'est difficile... Mais c'est parce que je suis en banlieue parisienne et que j'ai plein de culture et j'aurais peur de ne pas les représenter en fait. J'aurais l'impression de les délaisser... »

Les caractéristiques de l'universalisme impératif.

Le plus souvent, l'universalisme impératif s'applique quand un objet de culture possède une référence chrétienne. L'enseignant se sent le devoir de faire référence à d'autres religions généralement sur un thème analogue. Si l''enseignant est amené à parler de curé, il parlera d'imam ou de rabbin. L'inverse n'a jamais été évoqué. Sûrement parce que les références chrétiennes dans les objets de culture présents en classe sont largement majoritaires.

L'universalisme impératif induit inéluctablement la suppression de tout objet d'enseignement qui présenterait une dimension religieuse chrétienne parce que, concrètement, le traitement universel est impossible par manque de temps. Par exemple affirmer que si un enfant apporte une bible, il faudrait alors amener un Coran ou la Torah se traduit par : « donc mieux vaut ne rien amener ».

Cependant, parler par exemple de l'Aïd n'induit pas le même impératif. Sans doute parce que les références chrétiennes sont déjà très présentes par ailleurs.

Cette stratégie est partagée par tous les participants qu'ils soient du public ou du privé. Privilégier la religion chrétienne pendant les temps spécifiques aux structures catholiques (la vingt-septième heure) est évident pour les enseignants du privé. Mais dès qu'il s'agit de la classe, ils raisonnent comme les enseignants du public en s'essayant être le plus universaliste possible dans les choix des objets d'enseignement. Mais cet impératif exclut davantage les objets scolaires à dimension religieuse de l'école qu'il ne les multiplie.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent l'universalisme impératif :

– Crainte de faire du prosélytisme en privilégiant une religion et en particulier la religion chrétienne dont les symboles sont plus présents dans les objets d'enseignement que n'importe quelle autre religion.

– Peur de transgresser la laïcité en enfreignant la posture de neutralité nécessaire au bon exercice de la laïcité.

– Peur de heurter les enfants d'autres confessions qui ne voudraient pas entendre parler d'autres religions que la leur.

– Peur des parents qui pourraient demander des explications quant aux choix des enseignements : les enseignants évitent les problèmes trop prévisibles, disent-ils.

– Peur des fuites et des interprétations malencontreuses à l'extérieur l'école.

9. *La sous-traitance pédagogique ou l'élève-maître. (Stratégie de dissimulation par permutation des rôles)*

Définition : stratégie qui consiste à déléguer une partie des compétences enseignantes aux élèves quand il s'agit de parler de faits religieux. Par exemple, l'enfant de confession musulmane de la classe expliquera ce qu'il vit ou sait de sa religion (au risque d'essentialiser la religion en question.). Ce sont donc les élèves qui construisent le cours, et leur opinion a le même statut qu'un savoir légitime. Il s'agit aussi d'attendre les questions ou réactions des élèves pour apporter si besoin quelques connaissances.

70 % des personnes interrogées ont recours à cette stratégie. Elle représente 4,3% des discours. Exemples :

« Généralement ce n'est pas moi qui explique, apporte. Je profite des différentes religions de la classe pour savoir ce qu'ils vivent réellement. »
« Certains ne savaient pas qui était Jésus-Christ. J'ai demandé à un élève de le faire. Quelqu'un qui savait a expliqué. J'ai préféré que ce soit un élève qui le fasse. Et puis schématiquement c'était bien. »
« On a parlé des fêtes chrétiennes parce que personne n'a parlé d'autres choses. De l'Aïd et tout ça on n'en a pas parlé. »
« Je pense à les questionner eux sur leur religion, de faire des parallèles. »
« Pour la pentecôte je ne me souviens pas de ce que j'ai dit... Pour Pâques... Qu'est-ce qu'on a raconté ?... [*Longue pause de réflexion*] ... tu vois je me sers de ce que disent les enfants mais... je ne me souviens plus... J'interroge les enfants... Je m'appuie sur ce qu'ils savent. »
« Quand j'ai travaillé il y a trois ans sur la naissance de l'islam, un enfant a ramené son Coran et ça ne m'a pas dérangé. Un enfant a ramené une bible. Si c'est un enfant qui le fait ça va. »

Les caractéristiques de la sous-traitance pédagogique.

Les enseignants qui pratiquent la sous-traitance pédagogique s'appuient sur les élèves pour faire classe. Il y a permutation des rôles respectifs. L'élève devient celui qui sait et l'enseignant celui qui apprend (ou qui en donne l'illusion). Les enseignants réagissent aux questions posées qui feront la trame du cours, ils demandent aux élèves croyants de définir des notions, d'expliquer des pratiques religieuses. Le plus souvent la parole de l'élève se suffit à elle-même. Elle est rarement remise en cause d'une part parce qu'elle est jugée nécessairement plus sûre que les connaissances du maître puisque l'enfant parle de la religion qu'il vit et d'autre part parce qu'il serait trop intrusif de discuter ce que les

enseignants estiment relever du cadre privé. Aucun cours n'est préparé. Ce sont les élèves qui orientent son déroulement.

Dans certains cas, seules les religions des élèves de la classe seront traitées. Si par exemple il n'y a pas d'enfants musulmans dans leur classe, jamais cette religion ne sera étudiée.

La sous-traitance est appréciée par les enseignants parce qu'elle leur évite d'engager leur parole qui, selon eux, pourrait être déformée. Cette stratégie pour accepter de traiter une culture religieuse est souvent associée à celle de ne laisser aucune trace visible : l'informalisation.

Elle concerne aussi bien les professeurs du public que du privé. Ce seront surtout, mais pas uniquement, les connaissances sur les religions autres que le christianisme qui seront expliquées par les élèves du privé. Les enseignants des écoles confessionnelles se sentent ou plus compétents ou plus légitimes pour structurer un savoir sur la religion chrétienne. Dans le public, quand cette stratégie est mobilisée c'est pour expliquer les références de toutes les religions.

Les peurs exprimées qui légitiment ou expliquent la sous-traitance pédagogique :

– Peur du prosélytisme en engageant sa parole : la parole de l'élève, qui n'est pas fonctionnaire, n'est nécessairement pas prosélyte parce qu'encadrée par l'enseignant lui-même.

– Peur de faire du catéchisme parce que la parole de l'enseignant à une valeur et une importance plus grande que celle d'un élève.

– Peur de ne pas savoir : Il y aurait par nature, dans la parole d'un enfant exerçant une religion, plus de vérité que dans la parole d'un enseignant qui n'exerce pas de religion.

– Peur des fuites et de l'interprétation de ce qui pourrait être dit par l'enseignant sur les religions. La parole d'un enfant dédouane l'enseignant et donne le sentiment d'une certaine ouverture d'esprit.

Pour terminer, je voudrais signaler que 90 % des discours sont traversés par une constante, une récurrence remarquable, une justification par la contrainte que nous avons nommé : l'enseignement contraint.

B- L'enseignement contraint

Définition : justification qui consiste à affirmer ne pas avoir d'autres choix que de traiter des objets scolaires à dimension religieuse quels qu'ils soient par obligation morale,

éducative, programmatique ou circonstancielle. L'enseignement est contraint dans le sens où l'enseignant ne se sent pas pouvoir faire autrement : il ne peut y échapper.

90 % des personnes interrogées ont recours à cette justification. Elle représente 7,5% des discours. Exemples :

« Par exemple en Histoire : après et avant Jésus-Christ : je suis bien obligé d'en parler. »
« On est obligé de répondre aux questions des enfants. »
Régis : « Expliques-tu aux enfants le thème de la chanson, comme "*Let my people go*", est-ce que tu expliques Moïse, qui il est... »
« Je pense qu'en général on est obligé d'expliquer. »
« Après je n'évite pas d'en parler si le sujet est mis sur la table. Si un enfant en parle. Mais moi je n'y vais pas par moi-même forcément. Par exemple je ne vais pas forcément travailler de moi-même sur un tableau qui est très religieux. Alors après, quand on travaille sur un artiste il peut arriver que sur tout ce qu'on montre qu'on tombe sur des œuvres religieuses... Mais enfin...je vais être amenée à expliquer les choses mais je ne vais pas forcément aller vers le tableau très religieux."
« C'est un autre domaine dans lequel **forcément**... C'est vrai qu'on l'aborde quand on travaille sur la renaissance je parle **forcément** de tableau religieux. [*"Forcément" répété 12 fois dans un seul entretien.*] »

Les enseignants n'auraient peut-être pas le même discours sur d'autres enseignements : « Je suis bien obligé de faire de la mesure »... « On est bien forcé de faire de la grammaire... ». Tout le discours autour de la contrainte explique sans doute la remarquable pluralité de stratégies que les enseignants développent pour continuer à faire un beau travail.

Ces neuf stratégies pour enseigner des objets d'enseignement à dimension religieuse sont distinctes les unes des autres même si de temps à autres les frontières entre chacune sont poreuses. Pour renforcer l'informalisation par exemple, les enseignants auront recours à la sous-traitance pédagogique. Mais la sous-traitance pédagogique n'est pas toujours une stratégie d'informalisation. De même quelquefois l'universalisme impératif est une justification d'auto-censure. En effet, comme cet impératif est difficilement tenable dans les faits, il se traduit par une abstention pure et simple d'enseigner tout objet scolaire ayant une dimension religieuse. Ou, pour finir, la stratégie de privatisation (un objet scolaire à dimension religieuse appartient à la religion concernée) est à certains égards une forme d'externalisation (objet à enseigner ailleurs, en d'autres temps). Cependant, les deux stratégies fonctionnent de manière autonome.

La typologie construite en neuf stratégies, elles-mêmes divisées en deux groupes offre une grille de lecture et d'analyse intégrale de tous les discours et toutes les pratiques enseignantes.

C- Synthèse d'une typologie des stratégies déclarées pour traiter les faits religieux des objets d'enseignement

Stratégies	**Définition**	**Peurs associées**	**Exemples**
Les cinq stratégies d'éviction			
L'auto-censure (ou éviction par interdiction)	Stratégie qui consiste, par principe, à ne pas faire entrer dans l'école des objets d'enseignement ayant une dimension religieuse.	Peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de ne pas savoir, de transgresser la laïcité, de heurter les enfants d'autres confessions, de ne pas pouvoir assurer une approche universaliste.	« *je ne lirai pas le texte historique dans lequel il y a des références religieuses...* » (textes sur Saint-Jacques-de-Compostelle).
La privatisation (éviction par expatriation)	Stratégie qui consiste à reléguer tout ce qui a une dimension religieuse (chant, poésie, texte, tableau, architecture...) à la religion concernée. Si par exemple un objet de culture est empreint de judaïsme alors il sera considéré comme appartenant à cette religion.	– Peur de transgresser la laïcité, des parents, de heurter les enfants d'autres confessions, de sa propre ignorance.	« *La Cène de Vinci c'est trop connoté. Donc rien que pour ça, je m'interdirais. J'aurais l'impression de faire la promotion d'une religion plus qu'une autre.* » « *Ce n'est pas mon rôle d'étudier des œuvres religieuses. Il y a à l'extérieur des choses pour ça comme le catéchisme.* »

L'externalisation (ou éviction par refoulement)	Stratégie qui consiste à externaliser le traitement d'un objet d'enseignement qui a une dimension religieuse dans d'autres lieux ou d'autres temps.	– Peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de ne pas savoir, de transgresser la laïcité, heurter les enfants d'autres confessions, de sa propre ignorance, de l'improvisation.	« *En même temps il faut se sentir capable de faire ça. Peut-être que dans le secondaire c'est plus adapté.* » « *Parler des différentes religions, pourquoi pas dans le privé.* » « *Je me dis qu'il y a le catéchisme pour ça.* »
La déreligion-nalisation (ou éviction par aseptisation)	Néologisme qui désigne la stratégie qui consiste à évacuer la dimension religieuse d'un objet d'enseignement pour qu'il soit présentable.	– peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de ne pas savoir, de transgresser la laïcité, des fuites à l'extérieur de l'école.	« *Je dirais « le personnage » au lieu de dire « Jésus »*». « *Je supprimerais la mention « évangile selon Matthieu. »* « *Je Coupe les passages religieux de cette chanson de noël.* »
Le dosage homéopathique (ou éviction par édulcoration ou de retenue)	Stratégie qui consiste à expliquer succinctement les références religieuses sans ni entrer dans les détails ni approfondir.	– Peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de transgresser la laïcité.	« *Comme la Pentecôte… Je donne un semblant de réponse. Je réponds à leur questionnement. Et puis on ne peut pas m'accuser d'aller faire je ne sais quoi. Là-dessus je suis tranquille.* » « *Enfin, quand je dis qu'on en parle, je veux dire que j'en dit 1 mot. Mais on explique rapidement. On n'insiste*

			pas. Je ne m'étale pas sur la religion. »
Les quatre stratégies de dissimulation			
Informalisation (ou dissimulation par invisibilité.)	Néologisme qui désigne la stratégie qui consiste à parler de fait religieux sans volontairement ne jamais structurer le savoir produit sous aucune forme, et ce, pour ne laisser aucune trace des échanges, des discours produits informellement.	– Peur des parents, du prosélytisme, de transgresser la laïcité, de sa propre ignorance, des fuites.	« *On a parlé des rois mages mais il n'y a pas eu de traces écrites de ce qu'on a dit.* » « *Parler de religion, il ne faut pas que ce soit un cours parce que ce n'est pas quelque chose qu'on va apprendre par cœur. Il ne faut pas que ce soit imposé. Chacun peut prendre ce qu'il veut.* »
La dilution (ou dissimulation par submersion)	Stratégie qui consiste à diluer un objet d'enseignement à dimension religieuse parmi d'autres moins connotés voire sans aucune connotation religieuse.	– Peur du prosélytisme en favorisant une religion, de promouvoir une idéologie, du sacré.	« *Étudier un tableau religieux pourquoi pas à condition que j'en travaille plein d'autres avec qui ne sont pas religieux.* » « *Travailler Le Tigre et le Curé, pourquoi pas mais à condition qu'on travaille toutes les poésies de Jean-Luc Moreau.* »
L'universalisme impératif (ou dissimulation par multiplication).	Stratégie qui consiste à affirmer devoir travailler impérativement plusieurs religions quand l'une d'entre	– Peur du prosélytisme, de transgresser la laïcité, de heurter les enfants d'autres, des parents, des fuites	« *Je n'ai pas de problème à étudier la Cène de Vinci mais à condition qu'on travaille des œuvres qui parlent de n'importe quelle religion.* »

	elles est travaillée en classe.		« *Mais moi je ne la ramène pas. (la Bible) Ou alors si je le fais je ramènerais aussi la Thora, le Coran. Mais pas un livre religieux seul.* »
Sous-traitance pédagogique ou l'élève-maître (ou dissimulation permutation des rôles)	Stratégie qui consiste à déléguer une partie des compétences enseignantes aux élèves quand il s'agit de parler de faits religieux.	– Peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de ne pas savoir, de sa propre ignorance, des fuites.	« *Généralement ce n'est pas moi qui explique, apporte. Je profite des différentes religions de la classe pour savoir ce qu'ils vivent réellement.* »
Récurrence remarquable transversale à chacun des discours			
L'enseignement contraint	Justification qui consiste à affirmer ne pas avoir d'autres choix que de traiter un fait religieux quel qu'il soit par obligation morale, éducative, programmatique ou circonstancielle.	– Peur du prosélytisme, de faire du catéchisme, de transgresser la laïcité.	« *Par exemple en Histoire : après et avant Jésus-Christ : je suis bien obligé d'en parler.* » « *On est obligé de répondre aux questions des enfants.* »

Formulons quelques remarques sur cette typologie :

Cette typologie se veut exhaustive. On pourrait lui reprocher une approche trop pessimiste pour l'être réellement tant le choix des termes sont souvent connotés négativement tels que « éviction », « dissimulation », « dilution », « auto-censure », « déreligionalisation ». Mais il ne faudrait pas se méprendre et penser que les enseignants interrogés délaissent les objets de culture ayant une dimension religieuse. Au contraire, hormis quand ils s'auto-censurent, les enseignants bricolent ces objets, souvent en soustrayant de l'information (déreligionalisation, dosage homéopathique), en retranchant

des étapes d'une démarche d'enseignement (l'informalisation), en délaissant quelque exigence méthodologique (la sous-traitance pédagogique). Quelquefois, ils bricolent en surajoutant de l'information (la dilution, l'universalisme). C'est pourquoi les mots choisis pour cette typologie ont une évocation négative.

Par ailleurs, dans ce tableau, nous avons une récurrence remarquable que nous avons nommé : « l'enseignement contraint ». Il ne s'agit pas d'une stratégie en soi mais d'un élément de langage que nous avons repéré dans 90% les discours. En effet, quand il s'agit de parler d'objets scolaires à dimension religieuse, les mots ou locutions tels que : « je suis bien forcé », « forcément », « on est bien obligé de … » reviennent invariablement dans tous les entretiens. Ces mots suggérant la contrainte, donnent une idée du contexte dans lequel l'enseignement de ces objets est réalisé. Mais pour être vraiment probant, il faudrait étudier si avec un autre sujet d'étude, les mêmes mots ressortiraient. Par exemple à la question : « est-ce qu'avec vos élèves vous travaillez la respiration en sciences ? », peut-être aurions-nous comme réponse : « je suis bien obligé », sans autre sous-entendu que c'est un élément du programme qu'il faut obligatoirement travailler.

Pour plus de clarté, nous proposons une hiérarchisation des catégories de cette typologie des stratégies de la plus radicale (absence totale de toute référence religieuse) à la plus souple (présence assumée et travaillée de faits religieux) :

1) L'auto-censure
2) la privatisation
3) L'externalisation
4) La déreligionalisation ou aseptisation du religieux.
5) L'informalisation ou l'invisibilité.
6) La sous-traitance pédagogique.
7) Le dosage homéopathique.
8) La dilution
9) L'universalisme comme impératif.

Ci-dessous, nous avons répertorié la proportion des interviewés qui ont recours à l'une ou l'autre des catégories.

1) L'autocensure : 100 % des personnes interrogées. (20% des discours).

2) L'universalisme impératif : 100 % des personnes interrogées. (8,5% des discours).

3) Informalisation : 100 % des personnes interrogées. (11% des discours).

4) Privatisation 100 % des personnes interrogées. (11% des discours).

5) Externalisation 90 % des personnes interrogées. (4,3% des discours)

6) La déreligionalisation 90 % des personnes interrogées. (14% des discours).

7) Dosage homéopathique 90 % des personnes interrogées. (10% des discours).

8) Sous-traitance pédagogique 70 % des personnes interrogées. (4,3% des discours).

9) Dilution : 50 % des personnes interrogées. (2% des discours).

Il est remarquable de constater que quatre stratégies sur les neuf sont mobilisées dans tous les entretiens. Sept stratégies sont mobilisées par presque tous les enseignants. La stratégie de dilution est une spécificité de l'enseignant publique à laquelle les enseignants du privé ont très peu recours.

Huit enseignants du public sur les douze ont recours à toutes les stratégies selon les objets ou les situations d'enseignement. Si l'on excepte la stratégie de dilution propre aux enseignants du public, c'est sept enseignants du privé sur les douze qui ont recours à toutes les stratégies. Ce qui signifie qu'il y a très peu de différence de stratégies vis-à-vis des objets scolaires à dimension religieuse entre les deux groupes d'enseignants.

Pour conclure et rendre plus lisible ce dernier point, nous proposons un tableau récapitulatif des participants aux entretiens avec leur prénom, leur lieu d'exercice, leur ancienneté et les stratégies identifiées dans leur discours.

	Autocensure	Déreligonnalisation	Informalisation	Privatisation	Dosage homéopathique	Universalisme	Externalisation	Sous-traitance	Dilution
PUBLIC									
Pierre. quartier défavorisé Caen. - 5 ans									
Véronique Rural. Proche Caen - 20 ans									

Virginie Rural. Proche Caen - 5 ans									
Sandrine Périphérie Caen bord de mer - 20 ans.									
Antoine Périphérie Caen bord de mer - 30 ans									
Marc. Périphérie Caen bord de mer. - 30 ans.									
Caroline. Périphérie Rouen défavorisé - 10 ans.									
Claire-Marie Centre Rouen défavorisé - 10 ans									
Pauline Centre Caen - 5 ans									
Agnès Centre Caen - 10 ans.									
Armelle Périphérie Caen Bord de mer. - 10 ans.									
Géraldine Rural proche Falaise - 10 ans									
PRIVE									
Audrey Centre Caen - 10 ans									
Gaëlle Centre Caen - 10 ans									
Lionel Rural défavorisé proche Bayeux - 10 ans									
Emilie Rural proche Condé sur Noireau - 5 ans									

Corinne. Périphérie Caen. Défavorisé - 20 ans									
Guillaume. Périphérie Rouen. Défavorisé - 10 ans									
Michèle. Périphérie Caen bord de mer - 30 ans									
Marie. Périphérie Caen bord de mer. - 30 ans									
Gwenn Banlieue de Caen -15 ans									
Sophie. Rural proche Argences. - 10 ans									
Karine Rural proche Rouen - 10 ans									
Chantal Rural proche Alençon. - 30 ans									

CONCLUSION

Les enseignants ne sont pas indifférents aux objets de culture scolaire qui présentent une caractéristique religieuse. Ils le sont d'autant moins que notre histoire scolaire leur a appris à s'en méfier suite à de nombreuses prescriptions depuis la loi Ferry jusqu'à la loi de mars 2004 sur les signes religieux dans les écoles publiques. Suite aussi à de nombreux faits de société qui marquent les esprits et infléchissent les comportements des professeurs comme la réécriture de livres pour que n'apparaissent plus de références à dieu ou encore la décision récente de sanctionner cet enseignant de Malicornay pour avoir lu des extraits de la bible en classe.

Pourtant, l'Éducation Nationale n'est pas réfractaire à l'étude d'objets de culture à dimension religieuse. L'analyse des textes officiels montre qu'au contraire, elle l'encourage.

Mais prendre en compte les faits religieux, pour celui qui s'y intéresse de près, c'est être attentif à un ensemble de prescriptions que de nombreux intellectuels superposent selon leur spécialité. Règles et préceptes qui peuvent finir par donner le sentiment que le chemin est ardu, voire piégé. Il semble que le faux pas n'est jamais loin.

Mais prendre en compte les faits religieux, c'est en même temps prendre en compte son environnement de travail. C'est à chaque fois se demander comment la communauté scolaire va recevoir les discours formulés sur ces objets. L'inspecteur sera-t-il d'accord ? Mon équipe me suivra-t-elle ? Les parents comprendront-ils ? Les croyants seront-ils heurtés par mes paroles ? Les autres ne se sentiront-ils pas délaissés ? Est-ce que tous comprennent la laïcité de la même manière ? Questions que se posent indifféremment enseignants du public et du privé. Questions qui ont à quelques nuances près les mêmes incidences sur leur manière de travailler les faits religieux.

Prendre en compte la dimension religieuse des objets de culture en classe, c'est aussi prendre en compte la laïcité et ce, que les enseignants travaillent dans le public ou les établissements de confession catholique. Dans le cadre de la classe, respecter les libertés de conscience et de culte des enfants est une préoccupation et une priorité fondamentale pour la très grande majorité des enseignants interrogés. Le hiatus est que la laïcité est comprise de nombreuses façons et les enseignants s'imaginent une laïcité institutionnelle plus stricte en général que ce qu'elle est réellement.

L'ensemble de ces tendances tend à déreligionaliser les objets de culture comme les religions tendent à se déculturaliser.

Pour toutefois envisager l'étude des objets scolaires à dimension religieuse, les enseignants de cycle 3 mobilisent une palette de neuf stratégies conscientes, le plus souvent réfléchies, pour adapter leurs attitudes et comportements bien plus riches et nuancés que ce que nous avions supposé au tout début de cette recherche. Le « jugement d'utilité »[197] de la communauté éducative et d' « esthétisme » est préservé par une grande variété d'actions, de pratiques prudentielles, quand surgit un objet scolaire à dimension religieuse en classe.

Si certaines de nos hypothèses sont validées d'autres phénomènes insoupçonnés nous sont apparus.

Nous avons prouvé que le manque de connaissances sur les cultures religieuses induisait des stratégies pour enseigner les faits religieux des objets scolaires. Elles vont de l'autocensure à l'invisibilité en passant par la sous-traitance pédagogique. Les objets d'enseignement à dimension religieuse ne sont donc pas *a priori* toujours écartés mais traités de manière acceptable aux yeux des enseignants.

Nous avons prouvé aussi que le traitement des objets d'enseignement à références religieuses se faisait en fonction de la présence plus ou moins importante de références religieuses. Ainsi, de nombreuses stratégies plus ou moins radicales sont-elles développées pour enseigner les œuvres explicitement religieuses. Et d'autres le sont pour les œuvres dont la présence religieuse est moindre.

La conception que les enseignants se font de la laïcité mais surtout, et c'est une découverte pour nous, la conception qu'ils se font de la supposé laïcité promue par l'institution, qui est rarement celle portée par les professionnels de l'éducation favorise telle ou telle stratégie d'éviction ou de camouflage. Pourtant, la laïcité exprimée par les personnes interrogées est le plus souvent celle qui transparaît dans les textes officiels et dans les programmes. La loi de 2004 est source de beaucoup de confusion puisqu'elle induit chez les enseignants l'idée qu'ils ne doivent pas montrer d'objets d'enseignement qui ont des signes religieux. Et quand ils le font, ils sont mal à l'aise et développent des stratégies de camouflage ou d'éviction.

La distinction entre objet de culte et objet de culture est difficile à faire. Mais même si les enseignants ont conscience de cette distinction, ils n'ont aucune garantie que les autres la fassent : les parents, les autres enseignants, l'inspecteur, les élèves. Pour éviter tout malentendu et, en même temps, pour faire le programme, ils vont développer des stratégies

---

[197.] DAVEZIES, Philippe. *Éléments de psychodynamique du travail. Éducation permanente,* 1993, n° 116, p.33-46.

de contournement comme travailler d'autres objets qui portent en eux des traces d'autres religions, diluer l'objet parmi d'autres moins connotés par exemple.

Le regard de la communauté éducative, la pression supposée ou réelle des parents, des élèves et de l'institution incitent les enseignants à développer des stratégies d'enseignement acceptables aux yeux de tous. Ils cherchent à contourner les ennuis parce qu'ils supposent qu'ils peuvent surgir à tout moment sur des sujets si sensibles même si aucun d'entre eux n'en a jamais eu sur ces sujets-là.

Enfin, les enseignants peuvent affirmer enseigner des faits religieux et ne pas en faire en réalité. L'étude d'un objet d'enseignement à dimension religieuse peut très bien se faire sans l'étude de sa dimension religieuse. Alors, on parlera de tout sauf des symboles ou références religieuses en choisissant l'une ou l'autre des neuf stratégies de la typologie.

Les enseignants se conforment aux exigences qu'ils supposent être celles du milieu dans lequel ils travaillent, se plient aux attentes supposées des familles et des élèves de leurs classes, s'accordent avec leurs propres valeurs pour continuer à faire du beau travail. Chaque enseignant mobilise au moins sept stratégies sur les neuf selon les situations et les objets d'enseignement. Quelquefois ces stratégies sont mobilisées concomitamment.

Si ces stratégies sont sciemment choisies, ce qui l'est beaucoup moins, en revanche, ce sont leurs conséquences. Certains, après avoir posé un discours sur leur activité, semblaient perturbés par une situation qu'ils réalisaient ne pas maîtriser vraiment. D'autres ont même pris conscience que certaines d'attitudes étaient manifestement contradictoires ou paradoxales, qu'ils finissaient par discuter, se promettant de changer.

Ces recherches pourraient déclencher une prise de conscience chez les enseignants de terrain. Elles pourraient aussi donner des orientations d'action, des points d'appui pour accompagner et guider la formation initiale des enseignants dans les modules spécifiques à l'enseignement des faits religieux. Il ne s'agit pas alors d'ajouter de nouveaux dispositifs d'enseignement ou de nouvelles compétences dans ce domaine, mais surtout de permettre aux enseignants de savoir agir avec l'existant, c'est-à-dire avec les éléments du programme et du socle commun.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

- Azria, R. (2005). *Définir le ou les faits religieux*, in Collectif, *Lire les textes fondateurs en classe de français*, in Collectif, *Laïcité et faits religieux : une aventure de la modernité ?*. Limoges : IUFM Limousin.
- Baubérot, J. (2007). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baubérot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baubérot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.
- Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités.* Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Baudelaire, C. (1972). *Les Fleurs du Mal*. Paris : Gallimard.
- Beaudrap, (de) A.R. (2010). *Enseigner les faits religieux en classe de français – État des lieux, paradoxes et perspectives*. Paris : INRP.
- Blais,A et Durand, C. (2009). « Le Sondage » in *Recherche sociale ; de la problématique à la collecte des données*, B. GAUTHIER (dir.). Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boespflug, F. (1999). « Connaître les religions : comment et pourquoi ? », in Boespflug, F et Martini, E (dir.). *S'initier aux religions*. Paris : Cerf.
- Borne, D. (2004). « Pourquoi parler du fait religieux ? », in Husser Jean-Marie, *Religions et modernité*. Les actes de la DESCO. Versailles : CRDP.
- Borne, D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école ?*. Paris : Colin.
- Borne, D et Willaime, J-P. (2007). (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?*. Paris : Armand Colin.
- Bressoux.P. *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*, Les Dossiers des sciences de l'éducation, n°5, 2001, pp. 35-52.
- Burnet, R. (2006) *Pour décoder un tableau religieux, nouveau testament*. Paris : Cerf.
- Condorcet (de) N. (1994) *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*. Paris : Garnier-Flammarion.

- Davezies, P. (1993). *Éléments de psychodynamique du travail*. Éducation permanente. n° 116, p. 33 - 46
- Debray, R. (2001) *Dieu, un itinéraire.* Matériaux pour l'histoire de l'Eternel en Occident. Paris : Odile Jacob.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Education Nationale*, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/3739/debray.pdf .
- Debray, R. (2003). « Le fait religieux : définitions et problèmes », in Collectif, *L'enseignement du fait religieux*. Les actes de la DESCO, Versailles : CRDP.
- Debray R. (2002). Rapport au ministre de l'éducation nationale « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque ». Paris.
- Decormeille, P., Saint-Martin I., Béraud C. (2004-2005) *Comprendre les faits religieux*. CRDP de Bourgogne. Cycle de conférences.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- Fortin, M.F & Gagnon, J (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (Montréal, Qc : Chenelière Éducation. [UdeM : H61 F676 2010].
- Fournier, P. (2006). « Le Sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur », *ethnographiques.org* [revue en ligne], n° 11.
- Gagnon, A. (2006). *Diversité et identité au Québec et dans les régions d'Europe*, Laval : Les Presses de l'université.
- Gaudin, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-Marseille : Presses Universitaires.
- Gilbert, P. (2002). « L'Europe des religions », *Revue de l'Université Catholique de Lyon*.
- Hervieu-Léger, D. (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde.* Paris : Bayard.
- Joutard, P. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Kahn, P. (2005). *La Laïcité*. Paris : le cavalier Bleu.
- Kaldy, E. (2015). *L'ABC de la laïcité*. Pari : Demopolis.
- Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?*. Paris : Vrin.

- Kintzler, C. (2014). *Penser la Laïcité.* Paris : Minerve.
- Lalouette, J. (1985). *La libre pensée en France de 1848 à 1940.* Paris : Albin Michel.
- Lambert, Y. (1985). *Dieu change en Bretagne. La religion à Limerzel, de 1900 à nos jours.* Paris : Éd. du Cerf.
- Loeffel, L.(2005) « Compte-rendu de M. Estivalèzes – Les religions dans l'enseignement laïque, et de R. Nouailhat – Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 153.
- Milot, M., Estivalèzes, M. (2008). *La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec.* Education et francophonie, vol n°1.
- Nouailhat, R., Joncheray, J. (1999). *Enseigner les religions au collège et au lycée : 24 séquences pédagogiques*, Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Nouailhat, R. (2004). *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité, seconde édition*. Paris : Nathan.
- Nouailhat, R. (2019). *La leçon de Malicornay, le fait religieux pris en otage*. Paris : L'Harmattan.
- Nicolet, C. (1991). *Les religions à l'école, le loup dans la bergerie*. Panoramiques, 2.
- Ouellet, F. (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion.* Laval, Canada : Les presse de l'université.
- Petit, L. (2018). *Enseigner les faits religieux pour éduquer à la laïcité à l'école élémentaire publique en France*. Thèse dirigée par Philippe Portier et Séverine Mathieu.
- Prost A., *l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Colin, revue française de pédagogie, 1969.
- Prost, A. (1998). *Un couple scolaire*. Espace temps, fait partie d'un numéro thématique : Histoire/géographie. pp.57-60
- Roy, O. (2012). *La Sainte Ignorance, le temps de la religion sans culture*. Paris : Point, « Essais ».
- Sachot, M. (2005). *Enseignement catholique actualités*. N°39. Hors-série.
- Rémond, R. (2001). *Religion et société en Europe- La sécularisation au XIX et XXème siècle (1780-2000).* Paris : Seuil.
- Saint-Martin I. (2019). *Peut-on parler de religions à l'école ?*. Paris : Albin Michel.
- Tocqueville (de) A. (1981). *De la démocratie en Amérique*, tome 2, 3e partie, chapitre 15. Paris : Garnier Flammarion.

- Urbanski, S.(2016). *L'enseignement du fait religieux. Ecole, république, laïcité*. Paris : Puf.
- Verneuil, Y. (2014). *Ecole et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ?*. Dans Histoire, monde et cultures religieuses (n°32).
- Wilde, O. (2000). *Le Géant égoïste*. Lire c'est partir.
- Willaime, J.P. (2007). « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », in Borne Dominique et Willaime Jean-Paul (dir.,).
- Willaime, J.P. (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises*. Sèvres : Acte académique.
- Wunenburger, J.J. (1981). *Le sacré*. Paris : PUF.

ARTICLES

- Onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République. http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html (consulté le 12/06/17)
- Vers une laïcité d'intelligence. Mercredi de l'IESR. https://iesr.hypotheses.org/1194 (consulté le 01/01/16)
- Guénois J.M., « L'Église de France lance le catéchisme à la carte », *Le Figaro*, 2 septembre 2011.
- Joutard P., Rapport au ministre de l'Éducation nationale « L'Enseignement de l'histoire des religions à l'École » (Paris, 1989). Consultable sur www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544.pdf
- Debray R., Rapport au ministre de l'Éducation nationale, « L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque » (Paris, 2002).
- Joutard P, « Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions », pp. 44-45 in *La Laïcité, mémoire et exigences du présent*, dir. D. BORNE, n° 917, octobre 2005.
- La laïcité positive fait partie du message de l'Europe. Consultable sur https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-catholique-n-2173/La-laicite-positive-fait-partie-du-message-de-l-Europe-2013-04-09-934699

- Lambert J., *Laïcité et religions sans frontière*. Autre-temps. 1992.

- Stasi B., « Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République », 11 décembre 2003, p. 66. Consultable sur https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml

- La lutte contre les discriminations : de l'incantation à l'action. Rapport d'information de Mme Esther Benbassa et M. Jean-René Lecerf de la commission des lois. N° 94 (2014-2015)- 12 novembre 2014. Consultable sur https://www.senat.fr/notice-rapport/2014/r14-094-notice.html. consulté le 17/05/2016.

- Proposition de lois relatives à l'enseignement du fait religieux. 21 janvier 2015. Consultable sur http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion2515.asp . Consulté le 03/07/2016

- Etude de législation comparée n°256 -Juin 2015 , enseignement éthique, enseignement du fait religieux, enseignement religieux. http://www.senat.fr/lc/lc256/lc2560.html , consulté le 03/12/2017.

- Enseignement et faits religieux. Colloque des 2 et 3 mars 2005 . Petit vocabulaire commun. Consultable sur http://www.enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/09/petit-vocabulaire-commun.pdf. Consulté le 20/11/2016.

- Programme des sciences et technologies de cycle 3. 2016. https://eduscol.education.fr/technocol/nouveaux_programmes/programmes_2016_technologie_cycle3/view.

- Projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école texte définitif, adopté le 24 mars 2005. Consultable sur https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm.. Programme officiel 2016, page 153.

- Programme officiel 2016 des arts plastiques. Consultable sur https://arts-plastiques1.webnode.fr/_files/.../cycle%203%20socle%20et%20prog.pdf.

- Le fait religieux en 5 dimensions consultable sur https://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=2097. Consulté le 14/03/2018.

- Chirac, J. Palais de l'Elysée. 17 décembre 2003. Consultable sur https://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2007/05/15/les-discours-de-jacques-chirac_910136_3224_8.html.

- *Les Religions à l'école : pureté des principes*. 2013. Consultable sur https://iesr.hypotheses.org/700

- Enseignement Catholique Actualité (ECA) hors-série, mars 2005
- Les religions ne sont pas en soi une matière d'enseignement. Consultable sur : http://www.frontnational.com/2014/11/les-religions-ne-sont-pas-en-soi-une-matiere-denseignement/

- Lecture à l'école. Liste de références. Consultable sur https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0.

- Ateliers de lecture et lecture suivie. CE1. Le Géant Egoïste. Par Gribouillée. Consultable sur data0.eklablog.com/maliluno/mod_article2299215_5.pdf

- Le prince heureux et le Géant Egoïste et autres conte. Consultable sur http://www.babelio.com/livres/Wilde-Le-geant-egoiste/313845

- Enseignant du primaire. Forum : Le géant Egoïste d'Oscar Wilde parle de Jésus. Consultable sur http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/76093-le-geant-egoiste-do-wilde-parle-de-jesus/

- C. Coutel, *La question de l'enseignement laïque des faits religieux : des problèmes philosophiques aux traductions pédagogiques.* Intervention au comité des sages. 2018.

- Enseignant du primaire. Forum : Le Géant Egoïste. Lire c'est partir. Consultable sur http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/141557-lire-cest-partir/

- Néoprof. Textes accessibles à des élèves de CE1/CE2/CM1/CM2. Consultable sur http://www.neoprofs.org/t43888p165-textes-de-la-litterature-accessibles-a-des-eleves-de-ce1-ce2-cm1-cm2

- Extrait de *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*. Article « Religion ». SCÉRÉN-CNDP, ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

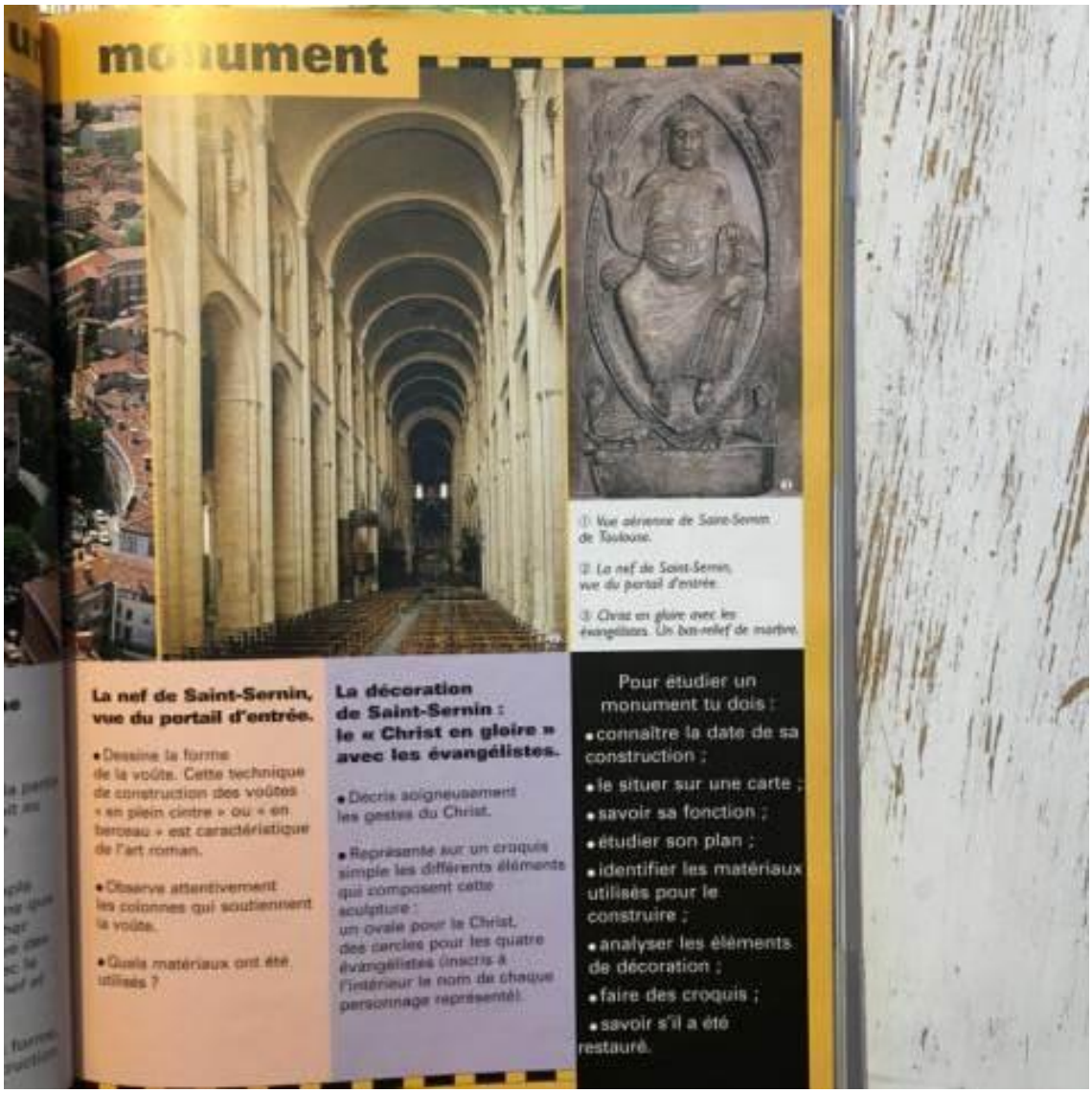
FILMOGRAPHIE

- Timothy RECKART, *L'Étoile de Noël.* SAJE PROD, 2017.
- Jacques-Rémy GIRERD*, La Prophétie des grenouilles,* Réalisateur. Folimage. 2003.

AUTRES

- Ferry, J. *Lettre aux instituteurs*. 17 novembre 1883. Sur le site https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/jules-ferry-1832-1893-lettre-aux-instituteurs
- Urbanski S., Conférence-débat, *Enseigner le fait religieux à l'école laïque* . 2017. In, https://www.youtube.com/watch?v=Drs4tKtjfpQ

ANNEXE 1. DOCUMENTS PRESENTES LORS DES ENTRETIENS.



monument

① Vue aérienne de Saint-Sernin de Toulouse.

② La nef de Saint-Sernin, vue du portail d'entrée.

③ Christ en gloire avec les évangélistes. Un bas-relief de marbre.

La nef de Saint-Sernin, vue du portail d'entrée.

- Dessine la forme de la voûte. Cette technique de construction des voûtes « en plein cintre » ou « en berceau » est caractéristique de l'art roman.
- Observe attentivement les colonnes qui soutiennent la voûte.
- Quels matériaux ont été utilisés ?

La décoration de Saint-Sernin : le « Christ en gloire » avec les évangélistes.

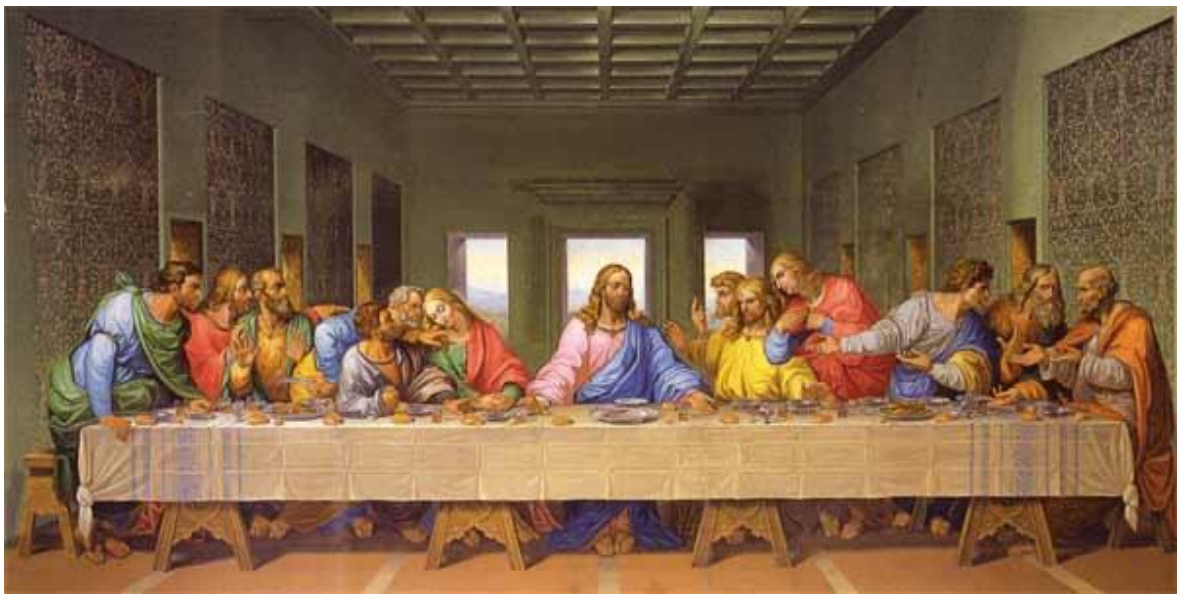
- Décris soigneusement les gestes du Christ.
- Représente sur un croquis simple les différents éléments qui composent cette sculpture : un ovale pour le Christ, des cercles pour les quatre évangélistes (inscris à l'intérieur le nom de chaque personnage représenté).

Pour étudier un monument tu dois :

- connaître la date de sa construction ;
- le situer sur une carte ;
- savoir sa fonction ;
- étudier son plan ;
- identifier les matériaux utilisés pour le construire ;
- analyser les éléments de décoration ;
- faire des croquis ;
- savoir s'il a été restauré.

Extrait du manuel scolaire *Histoire Géographie Education civique CM1*. Hachette éducation. Paris. 2000. Page 46-47.

ANNEXE 2



La Cène de Léonard de Vinci. 1495-1498. Eglise Santa Maria Delle Grazie de Milan.

ANNEXE 3

Activité 11

Découvrir les origines d'une œuvre d'art chrétienne

HISTOIRE DES ARTS

Manuel pp. 44-45 – *Séance 5 : Qu'est-ce que le christianisme ?*

Peinture de Pietro Lorenzetti, *Entrée du Christ à Jérusalem*, vers 1320, hauteur 2,44 m, largeur 3,1 m (église Saint-François, Assise, Italie).

1 Quand ce tableau a-t-il été réalisé ? Coche la bonne réponse.

☐ au XIIIe siècle ☐ au XIVe siècle ☐ au XXe siècle ☐ au XXIe siècle

L'entrée de Jésus à Jérusalem

Quelques jours avant la fête de la Pâque, Jésus et ses disciples, approchant de Jérusalem, arrivèrent [...] sur les pentes du mont des Oliviers. Alors Jésus envoya deux disciples : « Allez au village qui est en face de vous ; vous trouverez aussitôt une ânesse attachée et son petit avec elle. Détachez-les et amenez-les moi. Et si l'on vous dit quelque chose, vous répondrez : "Le Seigneur en a besoin, mais il les renverra aussitôt." » [...] Les disciples partirent et firent ce que Jésus leur avait ordonné. Ils amenèrent l'ânesse et son petit, disposèrent sur eux leurs manteaux, et Jésus s'assit dessus. Dans la foule, la plupart étendirent leurs manteaux sur le chemin ; d'autres coupaient des branches aux arbres et en jonchaient la route. [...] Comme Jésus entrait à Jérusalem, l'agitation gagna toute la ville ; on se demandait : « Qui est cet homme ? » Et les foules répondaient : « C'est le prophète* Jésus, de Nazareth en Galilée. »

Évangile selon Matthieu 21, 1-11, fin du Ier siècle après J.-C.

2 Le texte ci-dessus est-il plus récent ou plus ancien que le tableau de Lorenzetti ?

.....

3 Reporte les mots (ou groupes de mots) en bleu dans le texte au bon endroit dans les cadres situés de chaque côté de l'image.

4 Souligne, dans le texte, le nom de la fête qui attire Jésus et beaucoup d'autres personnes à Jérusalem.

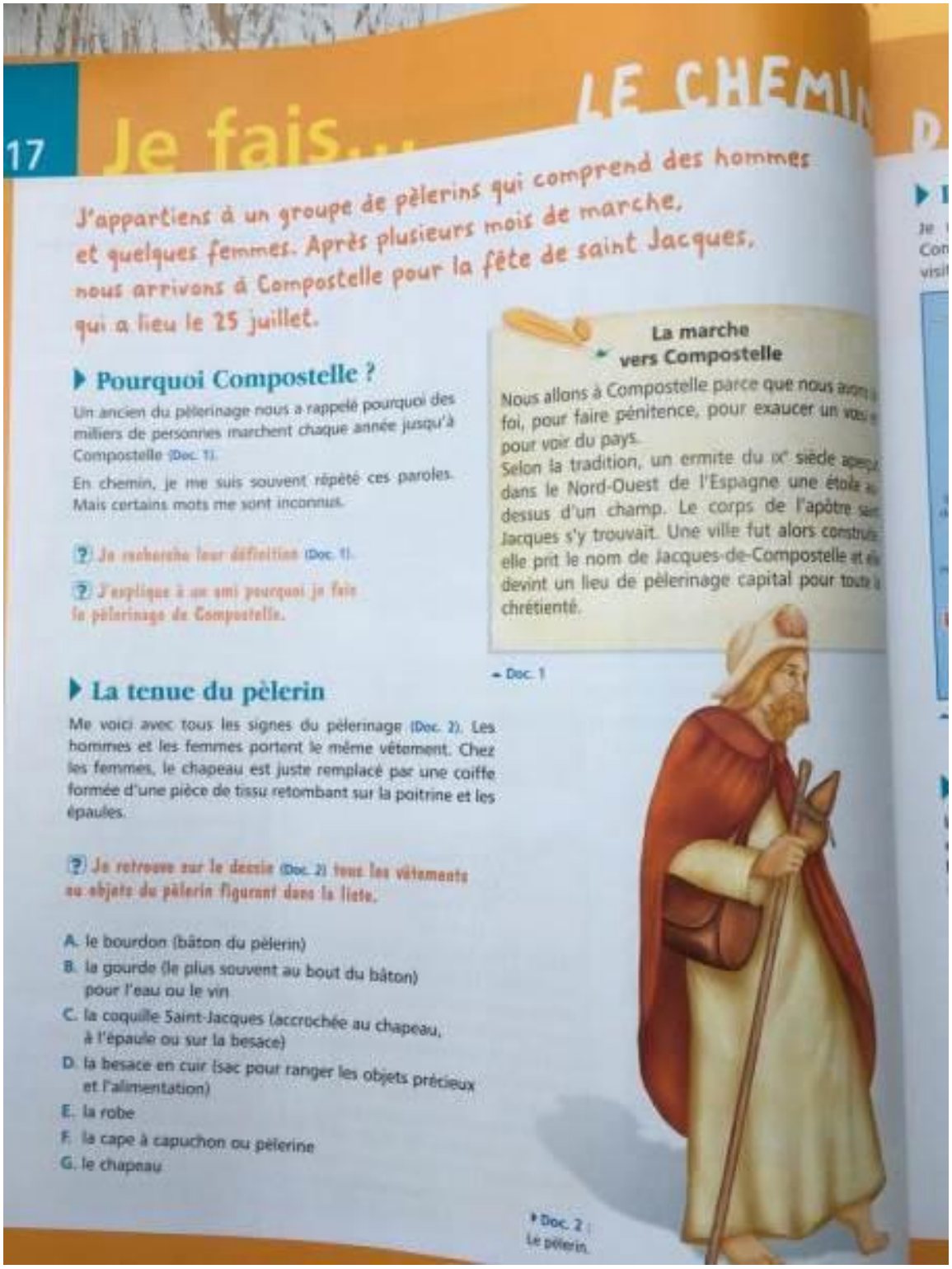
5 Encadre, dans le texte, le mot qui montre que Jésus est considéré par certains comme un homme particulier.

*** Lexique**

un prophète : un homme chargé par Dieu de transmettre ses paroles aux autres hommes.

Extrait du manuel scolaire *Histoire Géographie Histoire des arts CE2.* Hachette éducation. Paris. 2015. Page 44-45.

ANNEXE 4



17 Je fais... LE CHEMIN

J'appartiens à un groupe de pèlerins qui comprend des hommes et quelques femmes. Après plusieurs mois de marche, nous arrivons à Compostelle pour la fête de saint Jacques, qui a lieu le 25 juillet.

Pourquoi Compostelle ?

Un ancien du pèlerinage nous a rappelé pourquoi des milliers de personnes marchent chaque année jusqu'à Compostelle (Doc. 1).

En chemin, je me suis souvent répété ces paroles. Mais certains mots me sont inconnus.

? Je recherche leur définition (Doc. 1).

? J'explique à un ami pourquoi je fais le pèlerinage de Compostelle.

La marche vers Compostelle

Nous allons à Compostelle parce que nous avons la foi, pour faire pénitence, pour exaucer un vœu ou pour voir du pays.
Selon la tradition, un ermite du IXe siècle aperçut dans le Nord-Ouest de l'Espagne une étoile au-dessus d'un champ. Le corps de l'apôtre saint Jacques s'y trouvait. Une ville fut alors construite, elle prit le nom de Jacques-de-Compostelle et elle devint un lieu de pèlerinage capital pour toute la chrétienté.

Doc. 1

La tenue du pèlerin

Me voici avec tous les signes du pèlerinage (Doc. 2). Les hommes et les femmes portent le même vêtement. Chez les femmes, le chapeau est juste remplacé par une coiffe formée d'une pièce de tissu retombant sur la poitrine et les épaules.

? Je retrouve sur le dessin (Doc. 2) tous les vêtements ou objets du pèlerin figurant dans la liste.

A. le bourdon (bâton du pèlerin)
B. la gourde (le plus souvent au bout du bâton) pour l'eau ou le vin
C. la coquille Saint-Jacques (accrochée au chapeau, à l'épaule ou sur la besace)
D. la besace en cuir (sac pour ranger les objets précieux et l'alimentation)
E. la robe
F. la cape à capuchon ou pèlerine
G. le chapeau

Doc. 2 : Le pèlerin.

Extrait du manuel scolaire *Histoire Géographie Histoire des arts. CM1*. Les ateliers Hachette. 2010. Page 40-41.

ANNEXE 5

« Le Tigre et le curé »

Dans la jungle, un jour, s'aventure
Un curé. Le tigre survient.
« Prions », se dit l'abbé. « Seigneur, je t'en conjure,
Fais que ce tigre soit chrétien "
Comment le Très-Haut se débrouille,
La chronique n'en parle pas.
Le fauve en tout cas s'agenouille :
« Seigneur, dit-il, bénissez ce repas. »

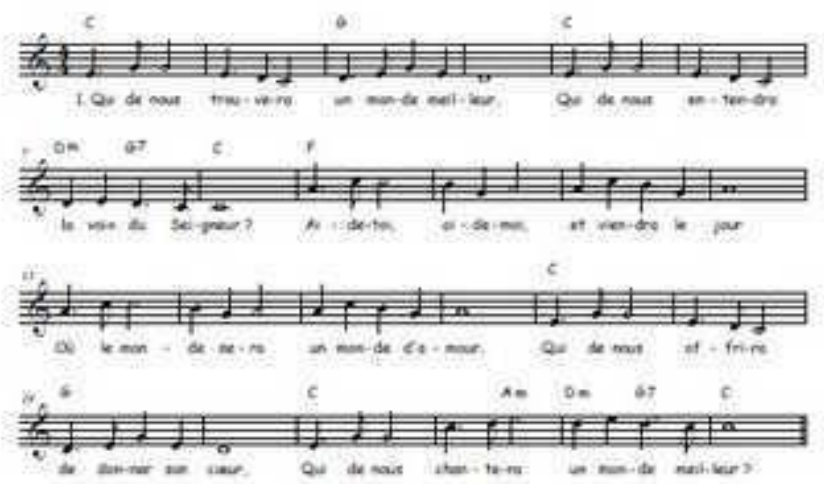
Jean-Luc , « L'Arbre perché » (1980) in *En rires*, Anthologie établie par Christian POSLANIEC (Paris : Seghers, 2009).

ANNEXE 6

UN MONDE MEILLEUR

SYMPHONIE DU NOUVEAU MONDE

Anton Dvořák



2. Un matin de printemps le dernier chemin
Conduira noirs et blancs la main dans la main.
Qui verra le premier éclater le ciel,
Qui saura communier avec l'Éternel,
Qui de nous trouvera un monde meilleur,
Qui de nous trouvera un monde meilleur ?

3. Près de toi, ô Seigneur, il n'est plus de nuit.
Ta lumière, ô Seigneur, partout me conduit.
Si je marche vers Dieu, c'est toi le chemin.
Si j'hésite en ma foi, tu me prends la main.
Près de toi, ô Seigneur, il n'est plus de nuit.
Ta lumière, ô Seigneur, partout me conduit.

4. Près de toi, ô Seigneur, ma joie d'aujourd'hui.
Ton amour, ô Seigneur, partout me poursuit.
Avec toi, jamais seul, toujours pardonné,
À mes frères unis dans ta charité.
Près de toi, ô Seigneur, ma joie d'aujourd'hui.
Ton amour, ô Seigneur, partout me poursuit.

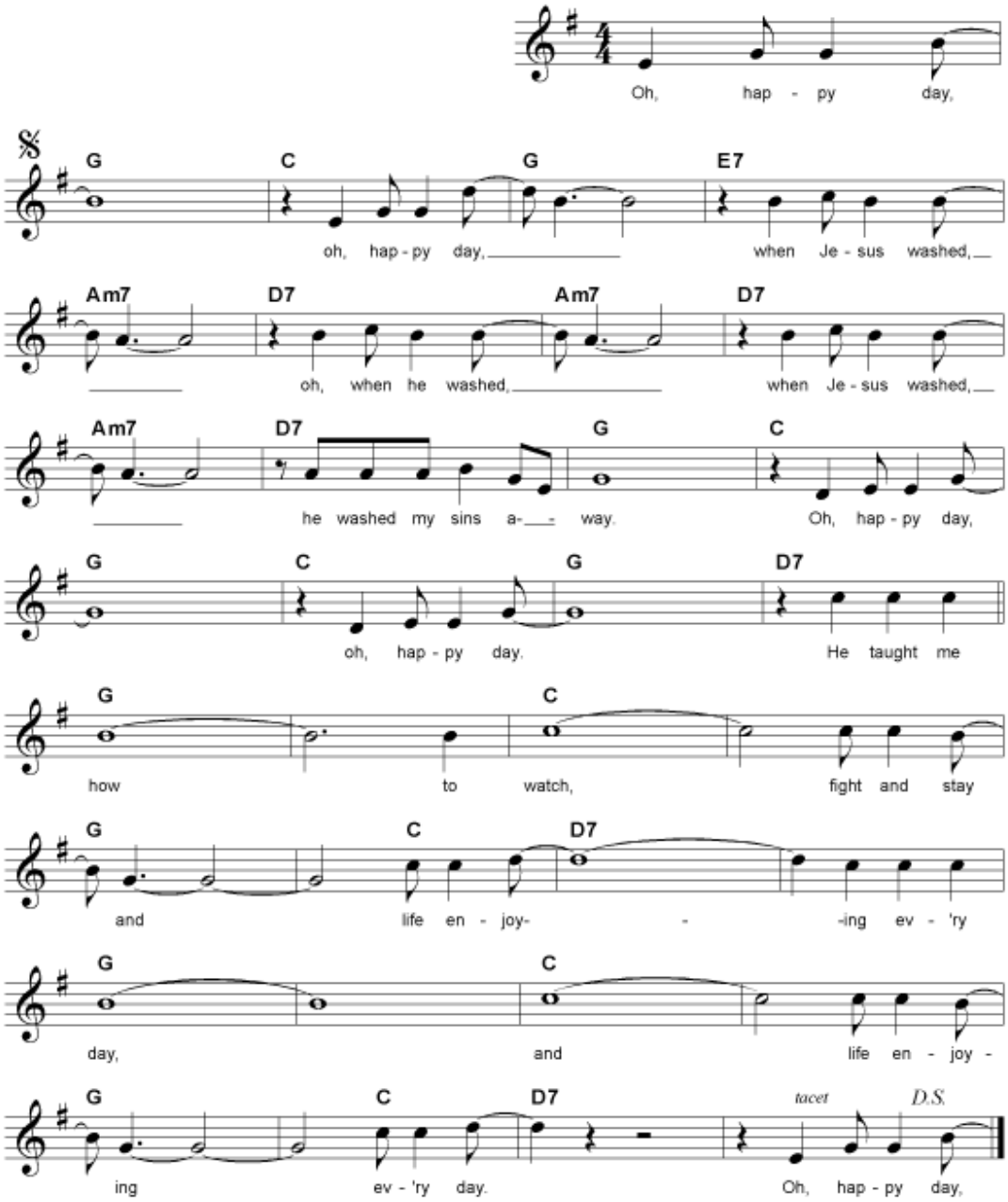
Un Monde Meilleur. Texte : Bob du Pac / J.-L Chauby. Musique A. Dvorak.

ANNEXE 7

Oh, Happy Day

USA

Source: Digital Tradition only lyrics (ascribed to Edwin R. Hawkins) / transcribed by memory
In some sources Edwin R. Hawkins is quoted as author and composer of this song,
but by the German copyright administration company GEMA Edwin R. Hawkins is explicitly
mentioned as an arranger of this song, whereas the song itself is registered as DP (domaine publique / public domain).
adaption, arrangement and typesetting by Klaus Stezenbach (www.kstez.de)
©2006 Chelys Music Publishing Klaus Stezenbach



ANNEXE 8

LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Le souligné est souligné par l'auteur.

Claire-Marie. Enseignante dans une école publique de la banlieue défavorisée de Rouen. Enseignante depuis une quinzaine d'année.

REGIS : Il y a déjà quelques années que je réfléchis sur l'enseignement du fait religieux à l'école. Je travaille avec l'université de Caen pour faire ma thèse. Et je suis aussi formateur à l'Isfec. Pourrais-tu identifier dans l'année, dans les disciplines, les moments où tu parles du religieux, des moments où tu enseignes le religieux, de manière formelle ou informelle.

CLAIRE-MARIE : Oui alors déjà en histoire, on traite du fait religieux forcément quand on aborde l'histoire de France on ne peut pas ne pas parler du fait religieux. Moi, je suis de culture chrétienne. Moi j'ai mis ça de côté parce que voilà... Mais bon j'ai une certaine connaissance des faits, de la religion chrétienne. Ce qui n'est pas le cas de tous les professeurs du public. Mon conjoint est musulman. J'ai donc une bonne connaissance des faits religieux musulmans et donc du coup j'en parle en histoire mais on en parle aussi dès qu'il y a une fête religieuse dans le calendrier. Ce qui est affiché dans la classe qui traite de différentes religions. Ils regardent et ils me demandent on en parle à ce moment-là. J'ai travaillé 10 ans avec une population qui avait une forte communauté musulmane. Alors forcément quand il y a des fêtes où ils sont absents. Ils me préviennent en mettant un petit mot. Et je trouve ça très bien. L'important c'est de prévenir. Je préfère qu'ils me disent

clairement qu'ils ne viennent pas pour des raisons religieuses. Plutôt que de me dire qu'ils ne viennent pas parce qu'ils sont malades. Ça fait partie de l'honnêteté. On n'est pas là parce qu'il y a une fête religieuse. Régulièrement on en parle parce qu'ils amènent des gâteaux et des enfants qui demandent pourquoi untel ou untel est absent. Eux entre eux ils en parlent à la récréation. On en parle aussi par le biais de l'anglais. Par contre je ne vais pas rentrer dans la manière dont on fête Noël en France. Mais par contre je vais expliquer comment on fête Noël au Royaume-Uni. Je ne le ferai pas en France. Mais je le traite par le biais de la culture anglaise. Forcément ça pose question pour certains enfants. Pour la plupart des enfants dans la classe Noël ça n'avait aucun sens : la messe de minuit n'avait aucun sens. C'est quelque chose qu'il faut donc expliquer. C'est une façon d'aborder la religion mais relativement sereine parce qu'on aborde du point de vue culturel. Du fait de notre culture la religion intervient dans la vie aussi. Je ne veux pas qu'elle prenne plus de poids que nécessaire. J'essaye de parler des adultes qui n'ont pas de religion. Ça me semble important d'aborder le fait que des gens sont religieux et que d'autres ne sont pas religieux et non pas de religion. Dans l'année ce sont vraiment des moments comme l'histoire, forcément, à cause du programme, l'anglais parce que quand on rentre sur les fêtes quand on parle de Pâques on parle forcément un petit peu du fait religieux. Et puis avec les fêtes surtout musulmanes parce que ce sont celles qui posent le plus de problèmes parce qu'ils sont absents. On en parle aussi avec les jours fériés. Le 11 novembre parce que c'est la commémoration de l'armistice et d'autres parce que ce sont des fêtes religieuses chrétiennes. Le religieux fait irruption aussi par exemple avec des problèmes de piscine. Des collègues ont des problèmes avec des parents qui ne souhaitaient pas que leur petite fille aille à la piscine. On ne les traite pas vraiment en classe. Sur l'école précédente un papa ne voulait pas que sa fille soit à côté d'un garçon. Ce sont des situations complexes d'une situation qui pose problème. Il y a l'égalité des sexes. Ça arrive quelquefois que la religion intervienne dans les écoles. Je mets ça de côté parce que c'est plus conflictuel. À cause des règles qui sont établies dans le pays. C'est comme ça que je réponds à ta question.

R. : Ce doit être compliqué de parler du de l'égalité hommes femmes dans une classe avec des parents comme ça.

C.-M. : De toute façon on n'accède pas à cette requête. Parce que ça contrevient à la loi. La charte de la laïcité est un outil qu'on utilise parce que les parents la signent en début d'année. Toujours dans les questions de religion comme ça, ma collègue qui organisait des classes découvertes régulièrement il y a des familles musulmanes dont les filles ne partent pas en

classe découverte. La plupart du temps elles ne vont pas dire clairement que c'est parce qu'elles partent avec d'autres mais nous ne sommes pas dupes. Dans mon autre école on me demandait de savoir qui mangeait du porc et qui ne mangeait pas de porc. Moi je ne voulais pas parler de repas musulmans. Non c'est un repas sans porc ce n'est pas un repas musulman. Pour les raisons qui sont les siennes mais comme ça c'est plus simple à régler. Je le vois avec ma fille qui ne mange pas de porc parce que son papa n'en mange pas mais qui n'est pas musulmane pour autant. Beaucoup ont une partie de la culture musulmane sans être musulman. On les enferme dans quelque chose qui moi me gêne.

R. : Ce sont des points qui sont débattus ?

C.-M. : Non je ne discute pas de sa classe. Je n'ai jamais pris un temps pour le faire pour expliquer pourquoi des enfants avaient des repas sans porc.

R. : En français ?

C.-M. : Oui en français j'ai fait un choix. Avec les grands je travaille sur des textes qui parlent de l'école telle que les enfants peuvent vivre mais aussi des écoles imaginaires. Dans les écoles réelles je lis des textes actuels qui se passent dans des lieux différents. Je travaille par exemple actuellement sur un texte de Amadou Hampâte Bâ et dans ses textes justement le petit garçon parle en disant que son école commence par la prière du matin. Ensuite il part à l'école etc. il y a des mots spécifiques à la culture religieuse musulmane. C'est moi qui ai choisi ce texte justement pour que les enfants de culture étrangère voient qu'il y a des auteurs africains. Je trouve que c'est important. Parce que, il n'y a pas que les footballeurs qui sont africains et qui réussissent il y a aussi Hampâte Bâ. Et puis dans les textes il y a beaucoup de références religieuses chrétiennes. Alors c'est important que les enfants d'origine musulmane voient qu'il y a des textes qui parlent de cette religion dans des textes de langue française. C'est important qu'ils trouvent des repères en tant que français mais avec la culture musulmane. C'est comme ça que je vois l'intégration de ces enfants qui ont une double culture. C'est le rôle pour moi de l'école. La première fois que je l'ai présenté j'ai eu peur qu'il y ait des réactions de certains parents. Aucun retour ni des parents musulmans ni des parents non musulmans. Je n'ai aucun retour des familles. Peut-être même que les parents n'ont pas vu parce que le suivi du devoir du travail à faire à la maison n'est pas très régulier. En littérature on rencontre très régulièrement des textes qui parle de religion. Ça ne me vient pas tout de suite. Si... quand on a travaillé sur la Première Guerre mondiale on a parlé de la trêve de Noël alors forcément il y avait des références religieuses. C'est vrai que je n'aborde

pas Noël… C'est vrai je dis que c'est une fête chrétienne mais je ne dis pas que c'est la naissance de Jésus etc. J'aborde, je ne suis pas allé jusqu'au bout de ce que j'aurais pu faire dans une école privée. Dans l'école publique c'est vrai je ne vais pas aussi loin. C'est un choix.

R. : Pourquoi tu dis que dans une école privée on aurait pu aller plus loin ? C'est quoi la frontière ?

C.-M. : Je ne saurais pas te dire là comme ça. Moi je ne me sens pas forcément très à l'aise. Je ne sais pas. Je trouve important de dire que c'est une fête chrétienne parce que ça fait partie de l'histoire. Et peut-être parce que j'ai peur de leurs questions. Parce que si je parle de la naissance de Jésus je vais être obligée de partir dans des explications. C'est peut-être ça la limite. Et puis on est pris par le temps. Quand je fais quelque chose j'aime le faire à fond. Donc on est aussi pris par le cadre et l'organisation scolaire. J'aime bien quand j'explique quelque chose, ne pas donner de fausses réponses, si je veux traiter ce sujet-là je veux le traiter complètement et pouvoir répondre à leurs questions. C'est pour ça que je ne vais pas forcément jusqu'au bout de l'explication religieuse.

R. : Est-ce qu'en géographie tu identifies des moments où le religieux intervient ?

C.-M. : Oui quand on travaille sur le plan il y a des édifices qui sont notés et forcément on en parle. Ils vont me poser des questions donc on va en parler. Si les enfants ne me posent pas de questions je ne vais pas leur dire ce que c'est qu'une synagogue ou un temple ou qu'est-ce que c'est qu'une mosquée. Je ne vais pas forcément entrer dans le détail de tout ce qu'on voit sur un plan. Je ne vois pas d'autres moments.

R. : Y a-t-il des moments parce que ce n'est pas facile de rentrer dans les détails, que tu organises pour réunir des connaissances qui ont été vues pêle-mêle pour faire des distinctions ou des synthèses ?

C.-M. : Ça arriverait en histoire pour faire des liens. Par exemple en histoire quand j'ai parlé d'un prêtre j'ai parlé d'un imam. J'essaye de faire des liens parce que celui qui est de culture musulmane pourra comprendre ce qu'est un prêtre en parlant des imams et réciproquement. J'aime bien montrer les points communs entre les religions.

R. : Y a-t-il des traces écrites de ce que tu viens d'expliquer ?

C.-M. : En histoire quand on aborde les protestants il y a forcément une trace écrite pour faire la différence entre une église et un temple. Donc là il y a une trace écrite par le biais

d'histoire. Je n'ai aucune trace écrite de… religieux. Aucune trace écrite qui parlerait du religieux. J'ai fait quelques journées d'observation en Angleterre. Je suis allée dans deux écoles publiques j'ai un peu vu comment ça se passait concernant l'enseignement du fait religieux dans les écoles. Je pense que ce serait une chose intéressante même si ça provoquerait un débat énorme. Ça permettrait de poser les choses de façon sereine, posée. Pour accepter la différence il faut d'abord la connaître. Moi je trouve que c'est quelque chose qui manque. Moi je le fais mais ce n'est pas un temps institutionnalisé. Ce n'est pas reconnu et ce n'est pas demandé par l'institution. Au Royaume-Uni visiblement dans les programmes il y a éducation à la religion. Et ça je trouve ça intéressant. C'est peut-être poussé à l'extrême. Les petites filles d'école primaire peuvent arriver avec un voile à l'école. Les garçons hindous arrivent avec leur petit chignon mais ça ne pose pas de problème à l'école. Nous ne sommes pas du tout dans ce débat-là en France mais je trouve qu'un temps institutionnalisé pour parler des religions mais aussi des gens qui n'en ont pas ça serait quelque chose qui permettrait d'avancer. Ça permettrait d'éviter les amalgames et les caricatures. J'ai une correspondance avec une école anglaise qui est privée. J'ai expliqué qu'en France il y a aussi des écoles privées. Nous faisons actuellement les papiers d'orientation pour la sixième et les enfants disent que peut-être ils iront dans le privé et on parle beaucoup de la différence entre les deux établissements. Ça revient régulièrement. Je leur ai expliqué que ce sont des organisations différentes. Peut-être que ça revient à cause de la correspondance. C'est une école catholique qui s'appelle Sainte quelque chose. C'est une personne du rectorat qui m'a proposé cette correspondance avec cette école. Les enfants demandent ce qu'est une école catholique et moi je réponds. Je dis que les deux différences est que la plupart des écoles privées sont catholiques. J'essaye toujours de rester dans une sorte de nuances. Il y a d'autres écoles qui sont d'autres religions. Moi les deux différences que je leur dis c'est que l'établissement est catholique et les parents vont payer la scolarité. Par rapport à l'enseignement public. Ce sont les deux différences que je dis.

R. : En arts visuels ?

C.-M. : On a fait un gros projet sur le flamenco essentiellement. Et puis comme j'aime bien faire des projets interdisciplinaires j'ai fait pas mal de lien avec l'anglais. Par exemple, reproduire des personnages en lisant la consigne en anglais. J'en ai pas fait cette année, je n'ai pas de trace écrite sur l'histoire de l'art. C'est un autre domaine dans lequel forcément... C'est vrai qu'on l'aborde quand on travaille sur la renaissance je parle forcément de tableau religieux. J'essaie d'expliquer un peu la scène : Jésus, Marie, les rois mages tout ça. J'essaie.

Marie c'est la mère de Jésus, les rois mages sont venus pour... ça fait partie de l'histoire. Par contre à chaque fois que je traite ça je... entre guillemet... je me construis moi-même ma propre barrière protectrice en restant dans le fait culturel. Par exemple... Pour moi, dire que Marie est la mère de Jésus c'est un fait culturel. De même que de parler d'Athéna et Zeus... C'est un fait culturel. Après tout en sachant que l'époque... à laquelle le tableau a été fait il avait un sens religieux. Je leur dis. Quand même, mais c'est vrai que je leur présente... Je reste dans la culture historique. Et pour leur expliquer les racines de la France même si je n'aime pas dire ça mais c'est la réalité des choses. Si je veux qu'ils comprennent ce tableau-là. S'ils ne connaissent pas qui sont les personnages, ils ne vont pas comprendre.

R. : Tu en as croisé des tableaux comme ça avec tes élèves ?

C.-M. : Cette année non je n'en ai pas étudié. L'année dernière oui mais pas cette année. Parce que je n'ai pas traité les mêmes points d'Histoire tout simplement. Après moi je peux leur montrer en grand avec le vidéo projecteur. Après il y a un autre point dont je n'ai pas parlé. Quand on est en visite. L'année dernière on a fait une visite de Rouen avec une sorte de petit rallye. On est rentré dans la cathédrale. Les enfants étaient... je sentais une certaine envie des enfants y compris des enfants d'origine musulmane. Mais quelquefois il y a des enfants qui refusent de rentrer dans la cathédrale. Mais là j'ai senti une envie de découvrir et de voir comment était l'intérieur. Dans le rallye on est entré très souvent dans les églises parce que j'ai travaillé sur les orgues. Nous sommes allés dans plusieurs églises pour entendre les orgues. Il y a eu des questions sur les vitraux et sur les statues forcément. Le fait de rentrer dans plusieurs églises, ils avaient plusieurs questions. Je réponds autant que je peux le faire. Parfois je n'ai pas toutes les réponses. Quand je vais voir un orgue je n'ai pas toujours toutes les réponses. J'ai été frappé par l'appétence de certains enfants par rapport à ces questions-là. Qu'est-ce que ça veut dire ? Pourquoi il y a ça ?

R. : Tu avais des limites dans tes réponses ?

C.-M. : La chose qui avait posé question était pourquoi il y a une partie dans laquelle on ne peut pas aller. J'ai expliqué que c'était un espace sacré. On rentre dans ce lieu-là et on doit avoir du respect. On doit respecter le lieu sans aller contre les lois. Une des questions voilà. Il y avait des questions sur les vitraux. Ils étaient attirés par les couleurs et les personnages. Je leur ai expliqué que c'était des scènes de la Bible qui étaient représentées et que ça venait du temps où les gens ne savaient pas tous lire et écrire. Voilà, ça permettait au peuple d'avoir

quand même connaissance de l'histoire religieuse. Après ça je le dis, on en parle mais quand on est rentré bien sûr derrière il n'y a pas eu de trace écrite, des choses comme ça.

R. : Pourquoi "bien sûr" ?

C.-M. : Parce que ça ne faisait pas partie de la séance.

R. : Donc, travailler La Cène de Vinci ça ne doit pas poser de problème ? Si tu avais à le traiter comment ferais-tu ?

C.-M. : Moi j'irais pour qu'ils puissent comprendre il faut qu'ils connaissent l'histoire. Je n'irais pas jusqu'à leur lire un passage de la Bible, ça c'est clair. C'est une de mes limites.

R. : Pourquoi ?

C.-M. : Pourquoi ? [*rire*]... Pourquoi ? Plusieurs choses... Je suis de culture chrétienne au départ donc j'ai parfois peur d'aller... de dépasser... Comme j'ai une certaine connaissance que beaucoup d'autres non pas, j'ai peur de ne pas faire la limite de ce qui est de la culture et de ce qui est de la religion. Ma meilleure connaissance me fait peur. Parce que aussi je sens que c'est un sujet qui dans la société fait débat, que j'ai des supérieurs et que tous n'ont pas la même ouverture d'esprit par rapport à la religion que je pense avoir... Par rapport aussi aux familles. Même si ce n'est pas ce qui va me poser le plus de souci. Si ça leur pose problème je saurais expliquer, j'aurais plus de mal avec ma hiérarchie. Dans ma carrière je n'ai jamais lu un seul texte des Évangiles. Jamais. Enfin... je pense que dans certains manuels d'histoire j'ai eu plusieurs petits passages. Mais jamais je n'ai photocopié un extrait de Bible. Et je ne le ferais pas.

R. : Le ferais-tu plus facilement avec des textes de l'Ancien Testament ?

C.-M. : Jamais je n'ai fait ça. Par contre on trouverait plus ça dans les manuels donc peut-être que je le ferais ça. Mais je ne l'ai jamais fait.

R. : Pour les mêmes raisons que les évangiles ?

C.-M. : Pas du tout. C'est parce que ça ne s'est jamais trouvé. C'est plus facile de travailler des textes de l'Ancien Testament. Le nouveau me semble plus compliqué. Mais en même temps je ne me suis jamais posé la question.

R. : Pour expliquer le fait qu'on a des semaines de 7 jours... Est-ce que tu lirais le texte qui a influencé une partie de l'humanité... Est-ce que ça serait une bonne idée de lire le texte de la genèse ?

C.-M. : Non, ça je ne ferais pas. Parce que... ... ... parce que je ne voudrais pas rentrer dans les discussions... dans les pseudos débats du créationnisme. Ce serait un danger de tomber là-dedans. C'est un risque.

R. : Si tu regardais *La Prophétie des grenouilles* est-ce que tu expliquerais le lien qu'il y a avec le déluge de la Bible ?

C.-M. : Oui, ça, ça ne me pose aucune question. Si je leur présentais les dessins animés... là pourquoi pas leur lire le déluge... Il n'y a pas de souci.

R. : Le déluge oui mais pas la genèse.

C.-M. : Je suis... je pense, influencée par les questions de société liées à certains textes. Et puis... Ces textes-là me semblent traitable dans une ambiance qui est la discussion. Pour qu'il y ait la discussion il faut qu'il y ait une ambiance sereine ou apaisée. Donc dans la classe je ne peux pas aller jusqu'au bout des choses. Je ne pourrais pas aller jusqu'au bout. Je veux que ce soit fait sans que ça amène le contraire. Je préfère ne pas aborder un sujet plutôt que de l'aborder et d'atteindre l'objectif contraire à l'objectif initial. Pas de débat comme le darwinisme et tout ça...

R. : En histoire tu dis « avant et après Jésus-Christ » ?

C.-M. : Oui bien sûr et faire autrement est aberrant. Et j'explique pourquoi.

R. : Tu expliques ici qui est Jésus mais tu hésites à parler de la genèse qui explique les 7 jours d'une semaine ou pour Noël tu ne diras pas que c'est la naissance de Jésus ?

C.-M. : C'est pas que je ne le dirais pas... Je pense que je leur dirais peut-être. Mais *a priori* je vais plutôt éviter. Voilà. [*Rire*].

R. : C'est toi qui fais la chorale ?

C.-M. : Oui.

R. : As-tu déjà chanté des chants dans lesquels il y a des traces du religieux ?

C.-M. : C'est plutôt l'inverse qui peut m'arriver. Je voulais faire la chanson de Renaud : *j'ai planté un oranger.* Je pense... j'ai toujours pas décidé parce que dans cette chanson il aborde que la religion est fruit de discorde etc. C'est l'inverse de ce que tu dis. Si je veux pas aborder le fait religieux en tant que fait religieux qui pourrait être du prosélytisme, j'estime que je n'ai pas non plus à entrer dans la chose inverse et à dénigrer les religions : chrétienne ou une autre. Si je veux être neutre... mais on ne peut jamais être neutre sur ces sujets-là. Je veux

respecter ma limite. Je suis respectueuse des choses. Si je choisis de leur faire interpréter une chanson et d'enlever un morceau c'est contre ma déontologie. Mais je n'ai pas décidé encore. Il y a des moments où... les paroles de Renaud traitent de ce qui se passait en Irlande. Si tu veux expliquer la chanson... tu es obligé...

R. : Je comprends... D'autres chants...

C.-M. : Non...

R. : Du gospel ?

C.-M. : Chanter non mais de l'écouter oui. Dans les projets de jazz. Je leur expliquais que c'était... que Gospel ça voulait dire « évangile » à la base quand même. On leur a expliqué.

R. : Ça tu me l'apprends ! Je ne savais pas que ça signifiait « Évangile ». Merci. Par contre...

C.-M. : On leur a expliqué. On leur a montré quelques groupes où on les voyait chanter et danser. J'aime beaucoup me documenter pour pouvoir répondre aux questions. Je n'aime pas leur dire des choses justes. Je ne veux pas leur transmettre des idées simplistes. Ce n'est pas parce que ce sont des enfants que je ne peux pas rentrer dans la nuance. On avait dû voir une petite vidéo pour voir les interprètes.

R. : Tu chanterais du Gospel ?

C.-M. : Je ne sais pas. Je me poserais la question comme je me pose la question pour Renaud. Je prendrais le temps. Je me rappelle m'être déjà posée la question pour une chanson de Nina Simone. Je me poserais la question... quand même. Je ne l'ai jamais fait.

R. : Et *Let my people go*.

C.-M. : Je me poserais la question aussi. Je me réfugierais derrière le fait culturel. C'est-à-dire que c'est un chant que chantaient les esclaves pour leur donner de l'espoir... ça parle de choses religieuses. Ce serait faisable.

R. : Le chant comme élément de culture, tu te poses plus de questions qu'un tableau comme élément de culture...

C.-M. : Oui c'est vrai. Parce que le chant, ce sont les enfants eux-mêmes qui vont l'interpréter. Leur faire écouter... oui... Mais pas de trace. En anglais, on a travaillé sur le Royaume Uni. On a parlé de l'hymne national. Le titre, on a expliqué ce que ça voulait dire. Je vais leur donner le texte en anglais avec la traduction. Les références religieuses sont

énormes. C'est du lourd. C'est quasiment un chant religieux. Je vais en parler. C'est plus facile pour moi parce que c'est un autre pays. Si la France avait cet hymne national je serais peut-être moins à mon aise. Comme c'est dans un autre pays dans lequel les religions... Il me semble que j'ai abordé, parce que le papa est américain, une fois il m'a parlé des billets américains sur lesquels il est écrit : « In God we trust ». Forcément il y a des choses qui viennent comme ça.

R. : Regarde cette partition d'Antonin Dvorak...

C.-M. : Je connais... Le faire écouter... heu... Si il me dit juste : « je trouve ce chant pas mal », ça me gêne... mais si ça rentre dans un projet... je ne sais pas lequel... Je ne le ferais pas apprendre comme ça. Leur faire apprendre ça non à cause de « qui de nous entendra la voix du seigneur »... Si on veut leur expliquer c'est gênant. Leur faire écouter dans le cadre d'un projet oui... Tout seul non.

R. : Antonin Dvorak c'est rédhibitoire.

C.-M. : Leur faire écouter oui mais pas leur faire apprendre. Toujours parce que si ils le chantent c'est leur parole. Après pour moi la chorale c'est riche mais ça peut être manipulé. Ce qu'on trouve dans certaines armées russes. Après on ne réfléchit plus. Et c'est l'inverse de ce que je veux faire avec mes élèves.

R. : Par contre *Oh, Happy day* qui dit la même chose il y avait possibilité.

C.-M. : Oui...[*rire*]... L'anglais c'est vrai que c'est une matière que j'aime beaucoup. C'est vrai que si on passe par l'anglais j'ai plus envie de le faire. Mais après je ne t'ai pas dit que je le ferais.

R. : Mais il n'y avait pas le même non catégorique. D'accord. Je vais te montrer un extrait de manuel.

C.-M. : Ça, ça ne me gênerait pas... Le tigre et le curé... Oui non... en fait je ne le ferais pas. En fait, je pense à ça parce que... je ne le ferais pas parce que on fait vraiment intervenir... quand on dit ça on reconnaît que le seigneur a un pouvoir et on reconnaît que la religion du curé est la bonne. Je dépasse alors ma neutralité.

R. : Tu outrepasserais ta neutralité parce que le texte semble dire qu'il y a un pouvoir invisible... alors même que tu proposes un texte d'Amadou qui expose un enfant qui fait sa prière. Tu peux faire lire un enfant qui croit en la religion musulmane. Mais par

contre pas une poésie qui parle d'un religieux. L'idée même qu'il y ait un pouvoir religieux ça te dérange.

C.-M. : Il dit que... ça ne me gênerait pas de leur faire lire un texte dans lequel un personnage va à la messe... ça ne me dérange pas. À partir du moment où il y a un personnage qui a sa religion ça ne me dérange pas. Mais faire passer un texte dans lequel on va valoriser une religion, ça ça me gêne.

R. : La fable du poisson et du pêcheur ?

C.-M. : Ça ne me dérange pas : « si dieu me prête vie »... non parce que c'est une expression comme « Dieu Merci. » Les textes qu'on propose aux enfants, si c'est dans un livre dans la classe, je ne vais pas enlever ce livre mais le faire apprendre... Ce qui est importante c'est la réception qui peut en être faite à l'extérieur. Certains parents ne viendront pas me dire que ça ne leur plaît pas. On n'a pas besoin de non-dits sur des sujets comme ça actuellement ! J'avais un conte, je ne sais pas si je le ferais un jour qui s'appelle le curé, le rabbin et l'imam. Ils se moquent mutuellement les uns les autres tout en étant amis... J'aime ce texte-là parce que chacun a sa religion, et ils sont tous amis. Mais on est capable de rire de l'autre gentiment. Ce texte me plaît mais je n'ai pas entre guillemets osé le faire dans la classe.

R. : Tout à l'heure tu parlais de la parole apprise. Dans ce manuel on parle de Compostelle dans le cadre de l'Histoire. On parle des marcheurs de Dieu. Ici on a cette intention : « j'explique à un ami pourquoi je fais le pèlerinage de Compostelle. » Que penses-tu de ça pour ta classe ?

C.-M. : Si c'était un jeu de rôle je ne mettrais pas la consigne comme ça. La tournure me gêne. Mets-toi à la place de quelqu'un qui veut faire le pèlerinage. La formulation comme ça me gêne. L'utilisation de présent... Même tout ça... le tout début... j'appartiens à un groupe de... tout ça ça me dérange.

R. : Si la consigne était : « Moi, chevalier de Rouen, j'explique pourquoi je fais les croisades ».

C.-M. : Je ne mettrais pas « j'explique »... « Mets-toi à la place de... » oui. « J'explique », je trouve que ça implique trop l'enfant. J'aurais mis... Après dans le feu de l'action... La formulation : « Mets-toi à la place de... »

R. : L'enfant dira quand même « je »...

C.-M. : « mets-toi à la place d'un pèlerin »... « Imagine que tu es un pèlerin et raconte ton pèlerinage ». Mais en même temps je ne le traiterais pas du tout. Je n'irai entrer dans de tels détails.

R. : Donc ce manuel...

C.-M. : Ça me semble, dans les manuels que j'utilise celle-ci je ne l'utiliserai pas ! Et puis je ne fais jamais de jeux de rôle en Histoire. En fait, j'aimerais faire mais il faut une classe où les prises de paroles soient un minimum... c'est très compliqué ici. S'ils avaient plus l'habitude ils apprendraient à gérer leur parole. Je ne ferai pas cette année.

R. : Tu disais tout à l'heure que ta limite c'était lire un texte des évangiles. Voici un manuel d'histoire des arts ? Découvrir les origines d'une œuvre avec une peinture puis l'évangile qui est proposé. Traiterais-tu le thème de cette manière ?

C.-M. : Non... alors là peut-être le fait que ce soit dans un manuel me dédouanerait d'une certaine responsabilité. Présenté comme ça ça me semble faire sens. Ce n'est pas hors cadre par rapport à ce qu'on nous demande dans l'Éducation nationale. La Bible c'est d'abord un livre. Les chrétiens en font un livre religieux et les autres non. Là je n'aurais pas de problème. Donc il ne devrait pas y avoir de problème avec le Cène...ou le Tigre et le Curé... Sauf que... quand même, ce n'est pas la même scène qui est présenté. C'est vrai que c'est quand même...pour moi ça (la Cène) me semble encore plus dans la religion parce que c'est l'eucharistie, alors que l'entrée à Jérusalem c'est un épisode qui n'a pas la même intensité. Présenté comme ça l'entrée du christ à Jérusalem tu peux le présenter comme n'importe quel personnage important qui entre dans n'importe quelle ville. C'est hors contexte. Quelqu'un qui n'a pas de culture religieuse, il pourrait voir ça comme ça.

R. : Beaucoup n'ont pas les codes pour voir *La Cène* ou pour voir l'*Entrée à Jérusalem*.

C.-M. : C'est là que je te dis que j'ai une certaine culture religieuse, il y a des limites que je mets que d'autres collègues abordent.

R. : Tu as des collègues qui travailleraient ça ?

C.-M. : Oui, comme ils ne sont pas du tout convaincus, ce n'est pas un problème pour eux pour travailler ça. Par contre connaître, ça peut mettre quelquefois une limite. Moi je sais que la Cène c'est plus fort que l'entrée à Jérusalem. Tout à l'heure quand tu me demandais si j'étais capable de lire la Bible, je me voyais photocopier la Bible et revenir avec en classe. Mais là quelque part, il est retapé, il est représenté différemment, il est dans un manuel. Je

n'irai pas photocopier une Bible et leur lire un passage. Quand j'ai travaillé il y a trois ans sur la naissance de l'Islam, un enfant a ramené son Coran et ça ne m'a pas dérangé. Un enfant a ramené un Bible. Si c'est un enfant qui le fait ça va. Mais moi je ne la ramène pas. Ou alors si je le fais je ramènerais aussi la Thora, le Coran. Mais pas un livre religieux seul.

R. : Si tu lis un passage de la Bible, lirais-tu des textes d'autres religions ?

C.-M. : Non pas là parce que le texte est là pour aider à comprendre le tableau. On est dans les arts. Donc non pas de problème.

R. : Voici un extrait de manuel dans lequel est représenté un marbre d'un Christ en gloire dans la cathédrale de Toulouse. On voit ici les 4 évangélistes. On dit : « décris soigneusement les gestes du christ ».

C.-M. : Déjà dire « christ », c'est déjà induire... « Soigneusement »... ça voilà. Après « le christ »... Ce n'est pas dérangeant de décrire par contre la consigne formulée comme ça. « Christ » c'est problématique. À la place je dirais « décris les gestes du personnages ». J'aurais parlé de ce qu'il a derrière la tête parce que ce n'est pas n'importe qui. Le « christ » je n'aurais pas mis ça comme ça. « Du personnage » ça va. À partir des gestes deviner qui est le personnage. C'est le christ pour les chrétiens. Mais dire le « christ » c'est gênant. Et puis après « faire un croquis » de cette sculpture. Oui pourquoi pas. Si faire un croquis permet de donner du sens ou de lire une image. Mais moi je ne l'ai jamais fait. Ici à condition de changer la consigne.

R. : Les manuels, la façon de proposer le religieux, ça te pose problème.

C.-M. : Moi j'ai une question pour le manuel avec Saint-Jacques-de-Compostelle : c'est un manuel qui est fait spécifiquement pour le privé ou pas ?

R. : Non pas du tout.

C.-M. : C'est vrai. Je pensais. [*elle découvre la couverture*] : ha non en effet, je connais...

R. : Nous n'avons pas de manuels du tout spécifique pour le privé pour étudier les disciplines.

C.-M. : Mais peut-être que vous avez plus d'affinité avec certaines éditions ? Moi ça me pose problème les manuels qui n'en parle pas du tout.

R. : Pourtant on sent que lorsqu'ils en parlent, ça te gêne.

C.-M. : Après quand on fait en Histoire l'Islam on lisait les 5 piliers de l'islam. Lire les 5 piliers c'est au moins aussi religieux qu'un texte des évangiles et ça ne posait pas de problème à mes collègues. Et moi ça me posait problème que ça ne leur pose pas problème.

R. : Il y a beaucoup de paradoxes dans nos choix.

C.-M. : Je pense que dans le public ce n'est pas une culture laïque...c'est une culture antichrétienne. Le mot *paradoxe* correspond tout à fait à la situation parce que je pense qu'il n'y aura jamais aucun ministre de l'éducation qui empêchera une enseignante de présenter un texte religieux ou une œuvre mais j'ai le sentiment que le fait religieux surtout s'il est chrétien pose problème. Mais actuellement le fait religieux ça revient avec le fait religieux musulman qui ne posait pas de problème avant.

R. : Merci

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Audrey, enseignante dans une école catholique sous contrat. Banlieue de Caen. Milieu mixte. Enseigne depuis une dizaine d'années.

REGIS : Comme tu le sais je travaille sur la place de l'enseignement du fait religieux à l'école et particulièrement la manière dont les enseignants traitent les objets de culture scolaire qui ont une dimension religieuse. Ce n'est pas vraiment une question, mais quelle place tu penses que les religions ont dans ton enseignement ? Ça peut être en quantité et ça peut être dans les disciplines ? est-ce qu'elles ont une place particulière ? Comment tu te débrouilles avec ça. Est-ce que tu te sens obligé de les traiter ou est-ce que tu les traites avec plaisir ?

AUDREY : Alors déjà je les traite avec le calendrier. Enfin expliquer aux enfants pourquoi on est en jour férié etc. alors ça effectivement on en parle autour de ça. En histoire, oui les guerres de religions, avec le programme que je suis en train de faire actuellement, c'est les guerres de religion ; on en parle un peu avec les tableaux qu'on peut rencontrer ; je n'ai pas d'autres exemples... l'actualité, avec l'instruction civique. C'est vrai que l'année dernière on a été amené à se demander ce qu'étaient les religions musulmanes...

R. : Chose que tu ne faisais pas forcément avant ?

A. : Non.

R. : Il y a une raison à ça ?

A. : Les questions des enfants. Face à l'actualité, ils avaient beaucoup de questions.

R. : Mais il y avait une raison à ce qu'avant tu ne le fasses pas ?

A. : Oui, moi, c'est beaucoup par rapport au programme d'histoire. Donc ça ne faisait pas partie du programme.

R. : D'accord. Et en EMC tu ne traitais pas forcément de ces sujets-là ?

A. : Non.

R. : Est-ce que tu as des enfants musulmans dans ta classe ?

A. : Oui.

R. : Est-ce que d'avoir des enfants musulmans, est-ce qu'à certains moments leur présence générait des questions ; des sujets d'étude ?

A. : On en a parlé, mais ce n'est pas venu comme quelque chose qu'on a étudié. Effectivement un enfant qui s'absente pour une fête musulmane, et bien quand il revient, il explique à ses camarades ce qu'il a fait, en quoi ça consiste. Mais c'est plus...

R. : C'est informel, c'est ça ?

A. : Oui, c'est pour une intervention de l'enfant. C'est pour faire travailler le langage oral. C'est une sorte de Quoi de neuf mais...

R. : Tu parles d'informel quand il s'agit de l'islam ou pour parler de la religion musulmane, est-ce que c'est aussi informel quand tu parles des jours fériés, ou est-ce que c'est traité à l'intérieur d'un cours avec des objectifs, des savoirs à transmettre, ou bien est-ce que c'est informel aussi ?

A. : Oui, c'est plutôt culturel. Il n'y a pas de...

R. : Ça veut dire quoi pour toi « culturel » ?

A. : Juste qu'il sache ce que veut dire cette fête et pourquoi les célébrer. On a pu parler des rois mages à la rentrée au mois de janvier. C'est plus, on mange la galette, on fait des liens avec la galette vous savez pourquoi ce jour-là ? Il n'y a pas trace de ce qu'on a dit.

R. : D'accord. Il y a une raison à ça ?

A. : Une année, j'avais un cahier et là c'est vrai je n'ai pas pensé à en reprendre un.

R. : Un cahier ?

A. : Il s'agit d'accueil et de culture religieuse. On pouvait y coller des choses qui sont en rapport avec les célébrations qu'on faisait à l'école forcément puisque... Mais ça pouvait être

aussi...oui on pouvait coller des représentations d'un tableau qu'on avait vu en histoire, c'était vraiment… ; mais cette année j'ai oublié d'en prendre un dans les fournitures...

R. : D'accord. Et pourquoi tu avais ce cahier-là ? Qu'est-ce qui t'a motivé à le mettre en place ce cahier de culture religieuse ?

A. : Pour avoir justement un outil qui répertorie les choses dont on a parlé dans l'année, que ça ne soit pas juste à l'oral. Je leur donnais des documents à coller sur ce dont on a parlé.

R. : C'était un outil de culture religieuse... qui traitait davantage du christianisme ou qui traitait de toutes les religions de manière égale ? Avais-tu une attention particulière sur cet équilibre entre les religions ?

A. : Dans l'intention c'était pour plutôt la culture religieuse chrétienne mais au fil de l'année on a compilé plusieurs types de choses. Il y a une année où... on a été amené à parler de la fête des lumières, donc on a collé un document sur ce sujet... sur ce que c'était... Le classer dans la religion juive... Je n'anticipe pas ce que je vais faire en début d'année dans ce cahier, ça peut être au fil de l'actualité, au fil des questions des enfants.

R. : Quand tu dis que c'était d'abord une intention de culture chrétienne, est-ce qu'il y a une raison à ça ?

A. : Les célébrations. Le fait qu'on soit une école catholique... dans la préparation des célébrations, avoir un cahier pour coller les textes, les chants... Le travail qu'on faisait en amont.

R. : C'était des activités au sein de la classe ou annexes à la classe ? Quelque chose qui participait à l'enseignement ou que tu considérais comme quelque chose d'un peu à part ?

A. : Normalement ça devrait faire partie de l'enseignement mais on n'a pas l'heure... On n'a pas l'heure supplémentaire qu'on nous demande. Donc normalement c'est à prendre... sur les temps d'enseignement...

R. : Tu as l'air gênée quand tu en parles ?

A. : Non, ça ne me gêne pas mais... Enfin, du coup ce n'est pas du fait religieux... Donc est-ce qu'on a le droit de prendre sur le temps de l'Éducation nationale ?

R. : Pourquoi tu dis que ça n'est pas du fait religieux ce que tu fais ?

A. : Parce que c'est dans le cadre des célébrations. Je parle vraiment de la préparation des célébrations.

R. : D'accord. Dans ce cahier en fait il n'y a pas des choses que tu découvrirais en histoire qui auraient une dimension religieuse, par exemple... un fait religieux en histoire que tu découvrirais que tu mettrais dans ce cahier-là ?

A. : J'ai utilisé ça comme ça aussi quand j'ai travaillé sur le tableau de Léonard de Vinci une année, de la Cène, et donc dans ce cahier-là je leur ai donné un petit polycopié avec le tableau qui expliquait ce qu'était la Cène, dans la religion catholique, à quoi ça correspondait, quel événement.

R. : D'accord. Et ce cahier-là en fait, la Cène, si je comprends bien, tu me dis, a été extraite du cours d'histoire pour montrer que la Cène était une œuvre religieuse...

A. : Non, en fait en histoire on l'a travaillé comme de l'histoire de l'art mais comme on a amené ce terme de « la Cène », dans le cahier de culture religieuse on a noté ce que signifiait la Cène, on a décrit l'événement et on l'a situé dans ce qu'on savait déjà sur la vie de Jésus. On peut séparer... Enfin j'ai pas séparé mais... Il y a eu vraiment la partie histoire de l'art qui était dans le cahier d'histoire et quand on a plus creusé la signification religieuse de l'événement on l'a mis dans le cahier de culture religieuse. Mais c'était en lien.

R. : Et pourquoi avoir choisi cette œuvre-là parmi toutes celles que tu aurais pu choisir ? Tu as quand même choisi celle-ci ?

A. : Pourquoi celle-ci ?...

R. : En l'occurrence, tu devais travailler sur la renaissance c'est ça ?

A. : Oui.

R. : Et tu aurais pu choisir la Joconde ?

A. : Mais on l'avait vu aussi. On en avait vu plusieurs. On a vu *La Joconde*, *La Cène* et on avait travaillé sur l'homme de Vitruve. Enfin on avait travaillé plusieurs choses sur Léonard de Vinci.

R. : D'accord. Et quand tu as travaillé sur "La Cène" en Histoire de l'art, est-ce que tu en as profité pour expliquer qui étaient les personnages, ce qu'ils faisaient à ce moment-là ?

A. : Oui voilà. Et c'est ce qui est apparu plus du côté cahier de culture religieuse.

R. : OK. En as-tu profité pour lire les Évangiles à ce moment-là avec eux ?

A. : Non.

R. : Tu y as pensé ?

A. : Non je n'y ai pas pensé.

R. : Si tu avais à le refaire, tu le ferais.

A. : Oui.

R. : Pour illustrer le passage ?

A. : Oui.

R. : Tu prendrais des précautions particulières pour le faire ?

A. : Non.

R. : D'accord. Tu le ferais pour quoi ?

A. : C'est une œuvre littéraire.

R. : Tu as déjà lu un texte des Évangiles en classe ?

A. : Oui.

R. : À quelle occasion tu as déjà lu les Évangiles en classe ?

A. : Quand on a chanté la chanson d'Armstrong sur Moïse... *Let my people go*.

R. : Un gospel ?

A. : Oui, on a travaillé du coup sur Moïse et son histoire et je leur ai lu le passage des Évangiles.

R. : Là, de l'Ancien Testament de la Bible du coup.

A. : Oui.

R. : Est-ce que tu vois d'autres moments où tu as lu d'autres textes dits « sacrés » comme les Évangiles, la Torah, le Coran ?

A. : Alors, moi comme enseignante, je ne connais pas d'autres, les autres textes... hormis les évangiles catholiques, je ne connais pas les autres textes...donc je n'ai jamais lu... D'autres occasions comme ça... Non.

R. : Est-ce que les Évangiles sont lus en dehors des temps de classes ou alors du fait même que vous ayez le caractère propre de l'enseignement catholique est-ce que tu as...

A. : Alors là pour l'exemple de Moïse, non, je l'avais fait en littérature. On avait lu le texte. Après, si j'ai fait une lecture des Évangiles pour expliquer la semaine sainte mais là c'était en lien avec la préparation d'une célébration.

R. : D'accord. Le fait que tu ne connaisses pas les autres textes c'est un frein pour toi.

A. : Oui, je pense. Parce qu'il y aurait certainement d'autres textes à lire mais il faudrait que moi je commence par les lire avant de les travailler avec les enfants.

R. : Si tu les connaissais mieux tu penses que tu les travaillerais ?

A. : Je pense oui.

R. : D'accord. Et pour quelle raison tu les lirais ?

A. : [*soupir*]... parce que... je trouve ça intéressant finalement de les connaître. On sait au moins de quoi on parle quand on a des discussions sur l'actualité. Donc je trouve ça intéressant de les faire connaître aux enfants. Mais bon voilà moi je ne les connais pas du tout... est-ce qu'on peut faire des comparaisons entre les textes, c'est en fait un travail de littérature. De la même façon qu'en histoire je peux être amenée à leur lire un extrait de Voltaire ou de Rabelais enfin voilà...

R. : Pour toi ça peut être traité sur le même niveau ? C'est ça.

A. : Oui, culture littéraire. Enfin après les enfants savent qu'on étudie un texte religieux. Enfin je ne le cache pas... Je ne vais pas le travailler en littérature en essayant de cacher le côté religieux si c'est ça que tu...

R. : Ça veut dire quoi ce que tu viens de dire pour toi ?

A. : Je ne vais pas dire que je fais de la littérature pour évacuer le côté sacré... ou la partie religieuse.

R. : Mais tu les traites comme une œuvre littéraire. Est-ce que tu envisages les tensions ou les questions que ça peut créer de travailler sur les textes religieux. Quand je parle de tension, je pense aux parents, aux élèves eux-mêmes, l'équipe ?

A. : Non. Je ne pense pas qu'il y aurait... les enfants... non c'est sûr.

R. : Ça veut dire que des enfants musulmans qui sont dans ta classe ne manifestent pas de gêne à lire des textes catholiques par exemple, sans s'offusquer ?

A. : Je ne pense pas, en tout cas pas dans les classes que j'ai eues jusqu'à maintenant.

R. : Tu penses qu'ils peuvent travailler les Évangiles sans s'offusquer de devoir le faire ?

A. : Je ne pense pas non. Avec les classes que j'ai eues jusqu'à maintenant je ne pense pas que j'aurais eu ce problème-là.

R. : D'accord.

A. : Les parents... [*soupir*]... Il ne me semble pas car on fait déjà des choses dans l'école et il n'y a jamais eu de retour des parents, des retours négatifs. Après si ça devait arriver au niveau des parents, on a les textes officiels avec nous, donc...

R. : D'accord. Donc tu penses que ou tu sais que lire ces œuvres-là ça fait partie du programme.

A. : Enfin... avec les nouveaux textes c'est un peu la colle. Mais enfin oui. Dans le programme d'histoire par exemple... mais c'est pareil, je suis moins calée avec les nouveaux textes de 2008 il y avait la naissance de l'islam, la christianisation de la France et plein de points en histoire qui amenaient ces sujets-là et il n'y a jamais eu de problème. Je pense que quand c'est bien expliqué. Par exemple en réunion de rentrée quand on explique son programme aux familles il n'y a pas de raison d'avoir de problèmes.

R. : Quand tu travailles la Cène par exemple est-ce que tu es vigilante... est-ce que tu as une attention particulière pour travailler d'autres œuvres qui parleraient d'autres religions ? Ou pas du tout ? Est-ce que tu essaies d'équilibrer l'approche des autres religions au moins des trois monothéismes ?

A. : Alors pour le moment ce n'est pas encore un enseignement que je pense à l'avance. C'est plutôt, ça arrive en travaillant autre chose...

R. : D'accord. Ce n'est pas conscientisé ? D'accord. Est-ce que chanter ça avec ta classe : « Un Monde meilleur » de Dvorak... « qui de nous trouvera un monde meilleur, qui de nous entendra la voix du seigneur... »

A. : Tu veux dire moi, une enseignante d'une école catholique ? Je réponds à la question en tant que...

R. : Ce qui m'intéresse, oui c'est ça.

A. : Non, je n'y vois aucun inconvénient.

R. : Tu n'y vois aucun inconvénient dans le cadre d'une célébration ou tu n'y vois aucun...

A. : Non, même à la chorale il n'y a pas d'inconvénient.

R. : Est-ce que tu y verrais un inconvénient dans une école publique ?

A. : Moi dans le public je n'y verrais pas d'inconvénient. Enfin là on est en train de chanter Goldman. « Quand on ouvre nos mains » il le dit, « nos mains longues et jointes unies en une prière. » Il n'y a pas de… Enfin je ne connais pas tout le texte de celui que tu viens de me lire mais...

R. : C'est juste la phrase que je viens de te lire dans laquelle ça parle de seigneur. On voit bien que ça parle de Dieu. Donc si c'était chanté pour une chorale ça ne te pose pas de problème parce que tu aurais le sentiment que tu ne fais pas de religion en faisant ça ?

A. : Non... Encore une fois c'est découvrir un compositeur ça donne l'occasion de découvrir un compositeur...

R. : Pour la culture.

A. : Chanter ça n'oblige personne à y croire. Il y a plusieurs chansons qui traitent de religion et ça n'empêche pas que ça passe à la radio.

R. : D'accord. Est-ce qu'en maths ça t'arrive de parler de faits religieux dans les matières plus scientifiques en fait ? Les mathématiques avec la symbolique par exemple dans les tableaux par exemple d'une symbolique géométrique assez forte du triangle carré : ça ne te parle pas ?

A. : En maths non... En sciences non plus.

R. : Et en français est-ce que tu choisis des textes volontairement qui ont une dimension religieuse ou est-ce que tu profites du texte si il y a des références tu en parles ?

A. : Ça ne m'est pas arrivé de choisir des textes volontairement religieux.

R. : Même des textes mythologiques ?

A. : Ah oui je n'y avais pas pensé. Si mythologiques ça m'est déjà arrivé.

R. : Et des textes de la création du monde, des textes d'autres pays comme la Polynésie des histoires de la création du monde d'autres pays ?

A. : Non.

R. : D'accord. La mythologie oui ? Mais jamais volontairement tu vas chercher un texte qui aura une dimension religieuse ou spirituelle ?

A. : Non.

R. : Est-ce que... je vais te montrer des œuvres réalisées par des enfants tu vas me dire comment tu vas réagir en voyant ces œuvres. Elles ont été faites en classe de CE1. Après avoir fait un travail sur des œuvres religieuses, il y a eu lecture des œuvres religieuses en lien avec les œuvres d'art. À leur tour ils ont voulu représenter des œuvres qui avaient une dimension religieuse. Et là une dimension religieuse en lien avec les Évangiles.

A. : [*Regarde les œuvres*].

R. : Quel sentiment tu as en voyant ça ? Qu'est-ce que tu penses que ce sont des œuvres qui ont leur place à l'école ? Ou penses-tu que ce travail doit être fait ailleurs ? Quel sentiment tu as toi en voyant ça ?

A. : Oui c'est faire un lien entre l'art visuel et la littérature. Ils ont étudié les textes avant ?

R. : Oui dans le même temps. On pouvait travailler sur une ascension par exemple dans une œuvre d'art et son texte.

A. : Ça peut être le moyen de voir ce qu'ils ont retenu. Ce qu'ils ont compris des textes qui ont été étudié.

R. : Ça peut être une évaluation ? C'est ça que tu veux me dire ?

A. : Oui. C'est un travail que je fais assez régulièrement relier l'art visuel et la littérature.

R. : Est-ce que tu le fais... est-ce que ça t'est déjà arrivé de travailler sur une œuvre qui a une dimension religieuse et de leur demander de reproduire ces œuvres-là ? Ou en tout cas de s'en inspirer pour produire leurs propres œuvres ?

A. : Non. non.

R. : Ça veut dire que tu travailles principalement sur des œuvres non religieuses ? Donc des œuvres du fin XIXe siècle XXe siècle.

A. : Oui. Enfin pas seulement cette année j'ai travaillé sur le conte. Et ce sont des œuvres du XVIe XVIIe.

R. : Et pour les œuvres d'arts ?

A. : Ha ! pour les œuvres d'art plutôt récente oui.

R. : Il y a une raison à ça ? Comme normalement on nous demande d'étudier des œuvres qui vont de la Préhistoire jusqu'à l'époque moderne ?

A. : C'est mon talent en arts visuel... les œuvres de Kandinsky en géométrie enfin c'est facile à relier disons que je ne vois pas comment travailler un Monet avec mes élèves, ça ne m'inspire pas pourtant j'aime, mais je ne vois pas comment faire une séquence avec les enfants.

R. : Tu as plus de mal à travailler une Nativité, une Cène, une Ascension, une Descente de croix ou *La Piéta* de Michel-Ange par exemple c'est plus difficile pour toi que de travailler des œuvres contemporaines. Il y a une raison à ça ?

A. : Oui la mise en œuvre tout simplement la mise en œuvre. Comment... à part proposer aux élèves de faire une reproduction de l'œuvre je ne vois pas comment les amener à un travail…

R. : Est-ce que le fait que les œuvres ont une dimension religieuse est-ce que c'est un frein pour toi ?

A. : Non.

R. : Ce n'est pas la dimension religieuse qui fait que tu ne choisis pas ces œuvres ?

A. : C'est plus la précision... Je ne sais pas comment expliquer ça enfin avec une œuvre abstraite comme Kandinsky les enfants peuvent s'approprier et refaire leurs propres œuvres. Alors qu'avec un tableau qui montre un personnage, ça cadre beaucoup l'imagination.

R. : Il y a moins de créativité possible, c'est ça ?

A. : Moi ce que je ressens oui. Je ne vois pas comment les travailler, je ne vois pas comment les travailler avec les enfants.

R. : Donc, ce que des enfants fassent de ces œuvres-là ça n'est pas embêtant pour toi. Ça semble avoir une place pour toi à l'école ?

A. : Mais là tu es parti des textes ?

R. : Oui des textes et des œuvres d'arts.

A. : Donc c'était un exercice de reproduction ?

R. : Non non un exercice d'inspiration il y a de l'inspiration.

A. : Ils ont vu plusieurs œuvres sur un même sujet et ensuite ils s'en sont inspirés pour faire leur propre production ?

R. : oui c'est ça l'idée c'était de réinvestir des symboles religieux. C'est pour ça que c'est intéressant ce que tu me dis parce que c'était pour évaluer ce qu'ils ont retenu des différents symboles des différentes œuvres. Donc si je résume c'est le classicisme des œuvres qui est embêtant. Quels sont les buts pour toi après tout ce qu'on a dit d'un enseignement des faits religieux à l'école ? À quoi ça sert ? Pourquoi ça a une importance ou pas pour toi ?

A. : C'est une culture... Avoir une bonne culture de toutes les religions qui existent je pense que ça évite les amalgames qu'on peut entendre. L'intolérance que certaines personnes peuvent avoir sur certaines religions. Si on connaît bien les religions et qu'on ne la pratique pas ça ouvre un peu l'esprit.

R. : Donc si j'entends bien il y a l'aspect culturel, c'est-à-dire que ça permet de comprendre mieux les œuvres et dans le même temps ça permet de mieux comprendre l'autre c'est ça ?

A. : Oui.

R. : Ça ce sont les finalités de l'enseignement des faits religieux à l'école. Donc c'est très important ?

A. : Oui c'est une richesse effectivement. Travailler sur la différence. Sur le respect de l'autre.

R. : Au regard de ce que tu dis on pourrait se demander pourquoi il n'y en a pas plus si c'est si important ?

A. : Oui c'est vrai…

R. : Est-ce qu'il y a des œuvres, les objets de culture que tu réserverais plutôt au catéchisme parce que tu penses que ces œuvres n'auraient pas sa place à l'école ? Est-ce que tu te poses la question ? Est-ce qu'il y a des limites entre ce qui se passe à l'école et de ce qui se passe au catéchisme ?

A. : Au catéchisme c'est une pratique. Ils vont prier. Par exemple on avait un petit livret pour travailler l'Avent en classe. Ça racontait la vie de mère Theresa donc moi je trouvais ça

intéressant pour tous mes élèves. C'est un personnage à connaître. Et à un moment dans le livre on demande aux élèves de se confesser. Là j'ai trouvé que c'était trop. On ne peut pas l'adapter à une situation de classe. Je pense que ça, c'est réservé au caté. À partir du moment où on rentre dans la pratique de la religion. Demander aux enfants de prier on doit le réserver au caté. Et même dans une école catholique enfin ça c'est mon avis… Ce n'est pas parce que les parents ont fait la démarche de mettre leurs enfants dans un établissement catholique qu'on doit imposer la prière. Même quand on est en célébration. Ça doit être une proposition.

R. : OK. La limite est là ;

A. : Après la limite elle peut-être aussi dans le choix des textes par rapport à l'âge. Il y a peut-être des textes qui sont plus durs que les autres. Des thèmes qui seraient plus réservés aux collégiens. Je pense notamment aux passages violents dans l'Ancien Testament qu'il faudrait sélectionner en fonction de la sensibilité et de l'âge des enfants.

R. : Est-ce que tu trouves que les manuels scolaires sont clairs pour enseigner les faits religieux et la façon dont ils sont faits, est-ce que tu trouves que tu trouves assez d'informations pour enseigner le fait religieux par exemple en histoire des arts ou en histoire ?

A. : On n'a pas beaucoup de manuels à l'école. Mais dans les quelques-uns que j'ai je trouve qu'il n'y a rien dans les manuels. Mais je n'ai jamais vu de manuels d'histoire de l'art.

R. : Est-ce que… Je vais te montrer un exemple de manuels d'histoire et ce qui m'intéresse… On parle de Saint-Jacques-de-Compostelle du pèlerinage on explique ce qu'étaient les pèlerinages avant. Ce qui m'intéresse c'est la proposition qui est faite ici : « j'explique à un ami pourquoi je fais le pèlerinage de Compostelle ». Donc c'est un jeu de rôle on se met à la place d'un personnage, est-ce que c'est quelque chose que tu ferais dans ta classe ? Est-ce que tu trouves que ça a sa place à l'école ? Se mettre à la place d'un pèlerin qui va à Saint-Jacques de Compostelle ?

A. : Je le fais régulièrement ça. Se mettre à la place de chevalier, se mettre à la place d'un paysan. Ça ne me choque pas.

R. : Quels que soient les enfants de ta classe tu penses que c'est une proposition qui peut être faite en classe ?

A. : Oui

R. : Dans quel but ?

A. : De réinvestir ce qui a été vu, le travail de rédaction.

R. : D'accord.

A. : Ça ne me gênerait pas. Il y a le contexte aussi. C'est travaillé sur le Moyen-Âge, s'informer dans des documents pour pouvoir se projeter dans l'histoire.

R. : Je te pose la question car peut-être que dans tous les entretiens que je vais faire parmi ceux du public par exemple, ils pourraient dire qu'il est hors de question de faire ce genre de travail. Demander à des enfants de se mettre à la place d'un croyant. Je ne sais pas. Toi non ça ne te pose aucun problème ?

A. : Non.

R. : Tu trouves que ça ne contrevient pas au principe de laïcité ?

A. : Non c'est un travail de classe on ne demande pas à l'enfant d'aller le faire le pèlerinage. C'est un travail d'imagination. Oui comme quand on leur demandait de se mettre à la place de François Ier et de raconter la vie qu'il a eu ça ne me gêne pas...

R. : Et enfin je te propose un autre extrait d'un autre manuel scolaire. Voilà. On est dans un livre d'histoire. On propose de décrire le Christ. « Décris soigneusement les gestes du Christ ». Est-ce que la consigne c'est une consigne qui a sa place à l'école, de parler de Jésus comme étant le Christ, et est-ce que c'est quelque chose que tu ferais avec les élèves ?

A. : Alors là je ne me serais même pas posé cette question-là ! Après peut-être si j'avais rédigé la consigne je pense que j'aurais écrit « décris les gestes de Jésus ». Mais ça ne me choque pas.

R. : C'est un travail que tu ferais volontiers dans ta classe de décrire Jésus représenté en sculpture à l'intérieur d'une forme géométrique, une mandorle ?

A. : Oui ça fait partie du patrimoine. Oui ça m'est arrivé une fois de le faire et je ne vois pas d'autres exemples.

R. : Si tu faisais ce travail-là sur Jésus est-ce que tu serais vigilante, à ce que plus tard ou dans le même temps, à travailler une œuvre qui serait une œuvre musulmane par exemple ou est-ce que pour toi ça n'a aucune importance ?

A. : Oui il faudrait mais ce n'est pas encore quelque chose que je pense, que j'anticipe mais oui.

R. : Pourquoi il faudrait ?

A. : Parce que... Enfin il faut que ça arrive dans un contexte. Je ne vais pas forcer l'œuvre si elle n'arrive pas dans le programme. Mais à partir du moment où le programme permet de travailler des œuvres de diverses religions je trouve que c'est important de bien le faire pour toutes.

R. : Merci...

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Caroline. Enseignante au sud de Toulouse depuis 16 ans. Niveau CE2.

REGIS : Peux-tu me dire les moments dans la classe, dans ton activité professionnelle, où tu parles de religions ?

CAROLINE : Et bien par exemple quand on parle des fêtes religieuses. Actuellement je suis en CE2. C'est une classe où on peut parler des fêtes religieuses. Mais quand j'étais en maternelle, j'en parlais aussi. Enfin, quand je dis qu'on en parle, je veux dire que j'en dit un mot. Par exemple j'explique pourquoi on le travaille pas à Pâques...Mais à Noël on en parle moins parce que c'est plus évident. Sinon, ça passe surtout par les chants qui en fait parlent de religion. Il y en a beaucoup quand même. Mais on explique rapidement. On n'insiste pas. Je ne m'étale pas sur la religion.

R. : Qu'est-ce que tu entends par « on explique rapidement » ?

C. : Par exemple on dit que Noël c'est la naissance de Jésus-Christ en qui croient les chrétiens et puis c'est tout. C'est assez rapide si les élèves posent des questions. Voilà... après... Il y a d'autres moments... par exemple en ce moment je suis dans une école multiculturelle... il y a... c'est assez multi-religieux en fait. Il y a pas mal de gens du voyage, d'espagnols, d'enfants noirs de Mayotte, pas mal d'arabes, d'asiatiques aussi. C'est vrai que dans la classe c'est un melting-pot de plein d'origines...et par rapport aux attentats il y a des choses qui se disent dans la classe... Voilà... Il faut... écouter les questions de chacun et rester... rester distant... neutre et ne pas laisser dire n'importe quoi.

Après ça fait 2 ans que j'aime bien travailler le feuilleton d'Hermès en fin de journée. Ils adorent. Ils sont bien là-dedans. Je leur dis que la mythologie grecque c'est de l'histoire. C'est une histoire, c'est une légende grecque, ceux en quoi croyaient les Grecs. Cela me

permet quand il y a des questions autour de la religion de dire que les chrétiens ont une histoire aussi... alors on y croit ou on n'y croit pas mais c'est comme les dieux grecs même si aujourd'hui il n'y a plus grand monde qui croient aux dieux grecs... c'est une histoire et que... on peut avoir des croyances autres. Après j'évite pas d'en parler si le sujet est mis sur la table. Si un enfant en parle. Mais moi je n'y vais pas par moi-même forcément. Par exemple je ne vais pas forcément travailler de moi-même sur un tableau qui est très religieux. Alors après, quand on travaille sur un artiste il peut arriver que sur tout ce qu'on montre qu'on tombe sur des œuvres religieuses... Mais enfin... je vais être amenée à expliquer les choses mais je ne vais pas forcément aller vers le tableau très religieux.

R. : Qu'est-ce que tu entends par un tableau très religieux ?

C. : Non parce que j'ai vu le tableau de la Cène ici, et il m'a fait penser à ça. Pour moi clairement si je dois parler de Léonard de Vinci on va parler de *La Joconde*, on va parler de Léonard de Vinci sur ce qu'il a fait dans la peinture ou sur les objets techniques mais j'irai pas travailler sur *La Cène* de Léonard de Vinci de moi-même... Parce que c'est trop religieux [*rire*]... ça amène à parler de plein de choses trop religieuses. Enfin moi...je ne suis pas athée, je suis protestante mais ma belle-mère est catholique et pratiquante et par rapport à ce qu'elle dit à ma fille, ma fille me pose des questions et je ne suis pas contre expliquer les choses. Avec mes élèves c'est la même chose en classe et si on a besoin...ça fait partie de l'histoire... donc j'en parle si des questions sont posées. Mais après de là avec des CE2... ou même en primaire... non... en plus quand on a un public très multiculturel, multi-religieux... c'est compliqué...

R. : Qu'est-ce qui est compliqué ?

C. : C'est compliqué de gérer après quand on dit quelque chose, de gérer la réaction des enfants... est-ce que... surtout ce que les enfants entendent... ce qu'ils entendent des autres enfants. On n'a pas envie que les choses se répètent à la maison. Qu'un enfant dise en arrivant à la maison : « à l'école on a dit ça... » alors que ce n'est pas moi qui l'aurais dit. Ce sont des sujets qui sont piégés... On pourrait dire que la maîtresse elle a parlé de la religion, je suis catholique parce qu'on a parlé de religion. Ou qu'elle est... c'est un sujet délicat... Nous on n'a pas à donner son avis. Cela ne s'est jamais produit. Après... à chaque fois que j'ai parlé de religion, ça s'est bien passé. Il y a eu des moments où dans l'école il y avait des choses qui se disaient et je n'étais pas du tout d'accord. Il fallait que je reclarifie les choses parce que je ne voulais pas qu'ils prennent comme ça ce qu'ils ont entendu. Après c'est vrai

que je ne dois pas être... très intéressante pour toi parce que moi je me suis toujours débrouillée pour faire des sciences et ne pas faire histoire dans la classe. Et en enseignant l'histoire on parle plus de religion... Mais moi je n'en fais pas.

R. : Non c'est très bien. Je reviens sur la Cène. Si on te proposait de la travailler tu... En gros, ce n'est pas possible de travailler une œuvre comme celle-là, en tout cas au primaire ?

C. : Non... enfin... je... Si on me propose de la travailler autour d'un projet, moi je ne suis pas contre, je ne suis pas réticente. Tu vois je peux raconter plein de choses... En primaire on est libre de choisir ce qu'on veut, de parler de ce qu'on veut. Par exemple, chez mes collègues de CM1-CM2, ils ont travaillé sur un projet qui était autour d'un prophète dans un projet artistique et forcément ils ont été obligés de parler de religions... Si c'est un projet et que dans le projet on doit parler de la Cène et qu'on doit voir le tableau, si c'est dans le projet alors je ne suis pas réticente...à raconter l'histoire de la Cène...Il n'y a pas de problème. Voilà simplement en disant les choses...que c'est une histoire et voilà.

R. : Qu'est-ce que tu entends par « et voilà »... ou « c'est une histoire » ?

C. : C'est l'histoire racontée là... sur la Cène... C'est écrit avec des apôtres... Voilà... raconter... voilà... raconter comme je raconte la mythologie grecque, comme l'histoire d'Hermès voilà. Sans mettre quelque chose de religieux, en croyance... Certains disent que c'est une histoire et... que... cette histoire de la Cène a aussi été peinte par Léonard de Vinci parce que c'est un moment important dans la vie du christ. C'est comme ça.

R. : D'accord. OK. Est-ce que tu... si la Cène était intégrée dans un projet comme tu le dis, dans un contexte qui te convient est-ce que tu te sentirais prête à lire un texte des évangiles ?

C. : Ha, oui. Comme un texte historique oui.

R. : Tu l'as déjà fait en classe ?

C. : Jamais. Jamais. Je ne sais pas pourquoi... Je ne sais pas... je n'ai jamais été amené à ça.

R. : Et un texte de la Bible ? Tu en as déjà lu ? Adam et Ève, Noé, la tour de Babel...?

C. : Alors la Tour de Babel oui...je l'ai fait là. Rapidement aussi. Parce que j'ai lu un livre qui s'appelle Graine de Cabane. Dans ce livre on décrit des cabanes et il y avait la cabane Babel... Voilà... Heu... du coup... heu... j'avais... j'ai eu à leur expliquer parce qu'il devait faire le tour du cheval de Troie et de la Tour de Babel et d'aménager cette cabane-là en forme

de cheval. Mais c'était très rapidement. C'est pour... je n'en fais pas une trace écrite... pour la Tour de Babel j'avais pris sur Wikipédia ce qu'était la Tour de Babel et j'ai mis deux phrases dans leur cahier. Et ils ont fait leur dessin de cabane dans la tour de Babel. On a juste lu les deux phrases que j'ai préparées. Mais je n'ai pas du tout lu le texte de la Bible. Et puis en plus la tour de Babel on en a parlé à travers une chanson qui s'appelle « Faire le Tour du Monde »... c'est quelqu'un qui voyage et il va à Babylone.

R. : Il y a une raison pour laquelle tu ne l'as pas lu le texte ?

C. : Non... mais il n'y a jamais eu l'intention de le lire. L'objectif était de travailler sur la cabane. Dans le livre... la cabane n'était pas décrite et il devait le faire.

R. : Donc tu n'as jamais lu ni des textes de l'Ancien Testament ni des textes du Nouveau... mais ça te semble faisable.

C. : Oui, si c'est dans un projet pourquoi pas ? Mais il faut dire que c'est un peu compliqué il faut dire... Ce n'est pas très simple à lire ces textes-là en classe.

R. : Est-ce que tu fais la chorale avec tes élèves ?

C. : En musique il y a un intervenant mais avant c'est moi qui faisais la chorale.

R. : Est-ce que tu as déjà chanté des chansons qui ont un rapport avec une ou des religions ?

C. : Oui, du coup, des chants de Noël comme « Enfant de Palestine » ou « Tous les enfants du Monde ». « Noël des enfants du monde ». Quand je chante noël avec les petits, ça parle aussi de religion. Mais aussi des chants qui appartiennent aussi de la culture qui parle de religion.

R. : Vous faites un sapin de Noël ? Ou mettre une crèche ?

C. : Une crèche non. Alors dans cette école ici, non, on ne fait pas de sapin. Moi j'ai enseigné quelques années à l'étranger et surtout en Indonésie, on fêtait Noël en Tong, c'était rigolo, et on marquait bien la fête de Noël avec des sapins... voilà... Mais ici on ne fait pas de sapin... Je ne sais pas... c'est parce qu'il y a des cycles 2 d'un côté et des cycles 3 de l'autre et les petits ils font des décorations de Noël mais est-ce qu'ils font un sapin ? Je ne sais pas. Les sapins c'est plus avec les petits.

R. : Est-ce que tu chanterais du gospel avec tes élèves comme *Oh, Happy day*?

C. : Oui, ça je le ferai sans hésiter.

R. : Et le fait que dans le texte on parle de Jésus, ça ne pose pas de problème...

C. : C'est en anglais... en anglais je suis à l'aise. Mais ce n'est pas moi qui l'ai chanté. Mais ça ne m'a pas perturbé. C'est pareil… après... c'est comme « Douce Nuit », la chanson, le refrain ça va... et puis les couplets c'est un peu trop, quand c'est un peu trop... religieux... et bien on ne chante pas forcément toute la chanson non plus. Voilà. [*rire...*] Oui... c'est...

R. : On censure...

C. : Heu...

R. : On coupe ?

C. : On coupe une partie...parce que c'est compliqué et puis voilà... Le refrain, le refrain il va bien mais pour le reste... [*rire*]. Mais pour *Happy Day* je ne me souviens pas trop des paroles. Après c'est une chanson qui est connu et qui est entraînante et c'est pour le plaisir de chanter. Après pour les paroles s'il faut expliquer les paroles...

R. : Est-ce que *Let my people go* c'est une chanson que tu pourrais faire ? L'histoire de Moïse qui sort d'Égypte...

C. : Celle d'Armstrong oui... mais heu... alors si on me l'impose parce qu'il y a un projet ou sur un thème... heu... ou si c'est un projet... Pourquoi pas. Mais pas de moi-même, si je dois chanter une chanson en anglais je n'irais pas sur cette chanson-là.

R. : Voici la partition de « Un Monde meilleur », musique de Antonin Dvorak, si un intervenant extérieur ou toi-même... est-ce que c'est une chanson que tu chanterais ?

C. : Clairement non. « Noirs et blancs, main dans la main » oui... Mais « communier avec l'éternel non ! ». « Un monde d'amour » c'est très très bien... après « la voix du seigneur »... ça parle trop de religion... C'est trop religieux...

R. : Et pourtant *Oh, Happy day* dit à peu près la même chose ?

C. : Oui mais c'est en anglais et on n'entend pas la même chose. Mais oui, c'est religieux aussi. Donc non en fait.

R. : Cette culture ne peut pas avoir une place à l'école ?

C. : Alors en écoute, voilà... moi je ne suis pas contre. Moi ça ne me dérange pas de parler de ça mais alors dans des débats ou dans des discussions... alors ça va. Il faut bien le gérer pour que ça ne déborde pas... après si on demande d'apprendre une chanson... est-ce que ça a sa place à l'école et surtout dans une école laïque... ou alors il faudrait parler de toutes les

religions et alors pourquoi pas ? Après c'est vrai en France c'est la religion chrétienne qui est dominante, elle est à l'origine de beaucoup de chose dans notre histoire, c'est sûr alors qu'elle a plus sa place... donc on est plus amené à en parler... Mais bon s'il y a un intérêt musical... pourquoi pas... mais de là à apprendre les paroles...

R. : **Et *Jésus que ma joie demeure* c'est possible ?**

C. : Oui, je ne suis pas contre qu'on écoute toutes ces chansons mais on ne l'apprend pas et je ne ferai pas de trace. Et j'irai plutôt sur des musiques qui ne parlent pas de religions. Mais je ne suis pas réticente. C'est bien aussi de leur faire écouter des choses qu'ils n'ont pas l'habitude d'écouter.

R. : **Tu as sous les yeux un document tiré d'un manuel qui parle de Saint-Jacques-de-Compostelle. Que penses-tu de la démarche proposée qui consiste à mettre les enfants dans le rôle d'un pèlerin ?**

Saint-Jacques-de-Compostelle... oui ça peut être intéressant. On peut leur demander de dire pourquoi il ferait le pèlerinage parce qu'on peut le faire pour plein d'autres raisons que des raisons religieuses... Mais la question est très fermée… Je dirais plutôt : « Est-ce qu'aujourd'hui tu ferais le pèlerinage ? »... C'est plus ouvert si on le replace aujourd'hui. Non, je ne ferai pas ça... expliquer que certains l'ont fait pour des raisons religieuses oui... Après imposer aux enfants de prendre le rôle d'un pèlerin et de leur faire écrire que c'est parce que je crois en Dieu... voilà... Bon c'est vrai qu'on fait plein de jeux de rôles en Histoire... Mais pas un pèlerin... je ne leur dirais pas « je »... non. Mais c'est vrai que c'est des questions que je ne me suis jamais posées.

R. : **Peux-tu regarder maintenant le document sur la basilique de Toulouse ? Ce qui m'intéresse c'est le document : le « Christ en gloire » avec les évangélistes... un marbre...**

C. : Si je fais un voyage à Toulouse et si c'est un projet oui... et si je vais dans la basilique et si je me retrouvais face au « Christ en gloire », je le ferai. Ou alors je le donnerai en amont pour qu'ils soient prêts à le regarder. Aller dans la basilique, oui c'est une sortie que je ferais. Mais aller dans une cathédrale avec les élèves ce n'est pas neutre... quand tu rentres dans une cathédrale, c'est clairement de la religion. Après pour être moins dans le religieux on peut rester à l'extérieur et décrire l'architecture montrer comment elle est construite. Bon c'est vrai qu'il y a des croix, ce n'est pas neutre mais ça ne me gêne pas là de ne pas être neutre.

Par ailleurs, j'ai jeté un coup d'œil sur la poésie « Le Tigre et le Curé » et ça je ne ferais pas. C'est trop religieux. C'est sûr. Alors aller dans une basilique oui mais montrer la poésie de Jean-Luc Moreau non... sauf si on lit toutes les poésies de Jean-Luc Moreau... Mais je ne la ferai pas apprendre. Et pourquoi cette poésie, pourquoi pas une autre ? C'est comme Vinci, il a fait autre chose que la Cène. Mais tu me poses des questions que je ne me suis jamais posées ! Après c'est sûr on y va avec des pincettes dans le public... Mais moi je suis assez ouverte sur pas mal de sujet, j'aime parler directement des choses c'est dans mon tempérament, je suis comme ça... Mais de moi-même, je n'irai pas prendre ces sujets-là. Mais en même temps on fait plein de choses à côté. Il n'y a pas que ça. Il y a plein de chose aussi à faire. Et en même temps il faut se sentir capable, ou apte à faire ça... Mais peut-être que dans le secondaire c'est plus adapté. Ils le font. Donc, les élèves le verront, ils ne passeront pas à côté puisque ce sera fait plus tard.

R. : **Merci.**

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Corinne, enseignante dans un établissement catholique de la banlieue de Caen. Elle travaille avec une population défavorisée et multiculturelle. Elle est enseignante depuis 35 ans. Elle a 56 ans. Elle est cette année avec des enfants de CM1/CM2.

REGIS : Bonjour Corinne. Tu connais mon sujet de thèse puisque je te l'ai dit lors de notre conversation téléphonique. Je travaille sur le rapport que les enseignantes entretiennent avec les objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse.

CORINNE : Oui, oui, c'est clair pour moi.

R. : Et dans un premier temps, je souhaiterais que tu me dises dans quelles circonstances tu parles de fait religieux dans ta classe ?

C. : Tu veux dire dans l'école ou uniquement dans la classe ?

R. : Comme tu veux...

C : D'abord, j'en parle quand je fais de l'histoire bien sûr. Je développe un peu ce qu'est la religion catholique et protestante quand je fais les guerres de religion. Ou bien aussi quand on doit faire la différence entre l'art roman et gothique. Les enfants aiment bien ça en général. Mais je ne vais pas dans les détails. Je ne vais pas dans les détails non plus quand je parle de la naissance de l'islam. J'ai des petits musulmans dans la classe et quelquefois ils sont capables de savoir plus de chose que moi. Alors je reste dans les faits historiques : qui est Mohamed, à quelle époque il a vécu tout ça... En français aussi. Quand je lis de la mythologie grecque. C'est intéressant leur réaction quand on lit Ulysse ou Zeus. Là aussi ça les passionne. En histoire de l'art ça m'arrive de voir des tableaux avec des personnages de la Bible. On regarde qui sont les personnages par exemple. Mais sinon dans l'école on est

bien obligé d'en parler aussi parce qu'on a une forte présence de famille musulmane. Alors forcément, il y a des situations qu'on doit expliquer aux enfants... Tiens Idriss n'est pas là aujourd'hui il a dit qu'il faisait une fête religieuse mais c'est quoi sa fête ? Tiens elle ne mange pas de porc, mais pourquoi ? Pourquoi ta maman elle met un foulard...Voilà à peu près.

R. : Quand tu dis que tu travailles sur le gothique et le roman, est-ce que tu visites des églises pour faire ça avec tes élèves ?

C. : Pas toujours. Mais c'est pas facile de convaincre tous les parents que c'est juste une sortie culturelle. Certains refusent tout net alors c'est embêtant. Non, le plus souvent je fabrique un diaporama avec des banques d'images tu vois.

R. : Est-ce que tu leur parles des raisons religieuses du changement d'architecture ou tu te contentes de décrire les évolutions... Les différentes formes...

C. : je parle des formes. On fait des comparaisons. On regarde les ogives, des arcs boutants tout ça... Mais je ne me sens pas assez outillé pour parler des raisons religieuses. Je ne rentre pas dans le côté religieux. On observe l'architecture.

R. : Quand tu parles de l'islam et des catholiques tu fais pareil ? Tu restes à distance si j'ose dire de la religion ?

C. : Si tu entends par là que je rentre pas dans les détails, le sens religieux, alors oui je reste à distance. C'est pas ce qui intéresse le plus les enfants et puis j'aurais peur de dire des bêtises. Mais si un enfant dit : « ils ont construit des grands vitraux pleins de lumière parce que Dieu est lumière », je laisse dire mais je ne rebondis pas.

R. : Ok, c'est clair. Je vais te montrer un tableau de Léonard de Vinci. « La Cène ». Est-ce que tu as déjà travaillé cette œuvre ? Si oui comment ? Et si non, le ferais-tu ?

C. : J'ai déjà travaillé du Léonard de Vinci mais pas celle-là. Plutôt *La Joconde*. Mais si je devais travailler une œuvre de Léonard de Vinci je ne ferais pas forcément celle-là.

R. : Quelles en sont les raisons ?

C. : Disons que... Je m'attarderais plus sur les objets qu'il a inventé ou d'autres tableaux moins connotés. Parce que... Disons qu'on a des temps dans l'école où les enfants travaillent plus spécifiquement le religieux. On propose un temps de caté pour ceux qui le veulent ou un temps de culture de la religion catholique. Alors je me dis que pour leur culture plutôt

que de voir les mêmes œuvres, autant diversifier. Tu comprends, je pense que je laisserai ce genre de tableau pour ces temps-là. En plus on pourra avoir le temps de les expliquer.

R. : oui, mais pour ceux qui ne vont pas à ces temps-là, ils ne les verront pas.

C. : Oui peut-être... Mais ils verront ceux que moi je montre en classe.

R. : Il y a d'autres raisons pour lesquelles tu ne montrerais pas la Cène.

C. : C'est pas que je ne veux pas la montrer. C'est qu'il y a des moments plus adaptés peut-être dans notre école. Et puis j'ai des enfants musulmans et je ne sais pas trop comment ils prendraient ça. Parce que moi je suis enseignante dans le privé alors je ne sais pas si je serais capable de rester neutre. C'est aussi un danger.

R. : Tu veux dire que tu as peur qu'on sente que tu es croyante ?

C. : Non... C'est pas que je suis croyante, mais j'ai grandis dans un contexte catholique. Alors est-ce que je resterais neutre ? Je ne sais pas. Si je dis : « le tableau parle de notre religion » par exemple, et bien je peux choquer des enfants. J'ai peur que ça m'échappe. Alors que sur les temps dédiés à ça, ce n'est pas grave. Tu vois ce que je veux dire ?

R. : Oui, oui... je comprends.

C. : Quand je fais la classe j'essaie de rester le plus possible neutre. C'est normal pour moi de rester neutre pour enseigner. C'est ça qui est dur. Mais nous on a la chance que les enfants puissent voir ces œuvres ailleurs comme lors des célébrations de Pâques. Là c'est le moment de montrer la Cène. Pourquoi pas.

R. : Je te montre d'autres œuvres qui ont une dimension religieuse évidente : *La Piéta* de Michel-Ange, *La Nativité* de De La Tour... Parmi celles que tu vois, laquelle travaillerais-tu sans problème en classe ?...

C. : J'aime bien celle de Chagall avec le Christ crucifié. Il y a des belles couleurs. Les enfants pourraient s'en inspirer pour créer à la manière de Chagall...

R. : Pour expliquer l'évènement religieux que le peintre a choisi de représenter, serais-tu prête à lire un passage des Évangiles qui l'explique ?

C. : Tu veux dire, est-ce que je lis les Évangiles en classe ?

R. : Est-ce que ici tu le ferais ? Est-ce que tu l'as déjà fait ?

C. : Non jamais. C'est pas le lieu quand même. Je travaillerais en deux temps alors. Un temps en arts visuels mais neutre. Et un temps pendant l'éveil à la foi ou la culture religieuse où je lirais la Bible.

R. : L'étude se ferait en deux temps ?

C. : Oui pour ne pas tout mélanger. Lire les Évangiles, c'est quand même particulier. Il y a une forme de sacré. Je ne voudrais pas faire du prosélytisme. Ou alors j'expliquerai avec mes mots sachant qu'après dans un temps spécifique on pourrait le lire. Tu vois ce que je veux dire ?

R. : Oui parfaitement. Est-ce que tu fais écouter des chants religieux à tes élèves ? Que ce soit des œuvres classiques ou gospel, du grégorien ?

C. : Pour les temps de célébration, on apprend des chansons religieuses. On met des musiques religieuses quelquefois. Mais pas dans la classe.

R. : Il y a une chorale dans l'école ou dans ta classe ?

C. : Oui. On chante tous les lundis.

R. : Et est-ce que tu leur ferais chanter : *Oh, Happy day* ou *Let my people go* ?

C. : Oui pourquoi pas ! Ce sont des chants de la culture commune. C'est entraînant et on peut adapter pour la classe. Oui, ça ne me gêne pas.

R. : Même si en classe on dit « ô Jésus washed.. » ?

C. : Non, parce que c'est pas pareil. C'est en anglais, c'est historique. On ne demande pas aux enfants de faire une prière quand ils disent ça. Personne pourrait dire que c'est du prosélytisme. Ça fait partie de la culture. C'est tout.

R. : Vous en avez déjà chanté des chansons comme ça ?

C. : Non... Pas dans mes souvenirs.

R. : Et cette chanson sur une musique de Dvorak : « Un Monde meilleur ».

C. [*elle lit les paroles*] : Ça déjà, je la réserverais pour les moments de partage religieux. Justement ici je trouve que ça fait plus prière que les autres : « qui entendra la voix que seigneur... »... Oui je sais ça ressemble aux paroles en anglais... Mais je sens qu'il y a plus d'engagement avec cette chanson. J'aurais peur que ça ne passe pas auprès des parents... ça fait plus messe tu vois. Donc ça non pas dans la classe mais oui sur un autre moment hors classe.

R. : Que penses-tu de ce livre d'histoire qui propose d'étudier une sculpture d'un Christ en gloire ? Mais regarde, il demande que les enfants reproduisent l'œuvre, et l'annote.

C. : Je trouve ça très bien. C'est de la culture historique. On a quand même une longue histoire commune avec le catholicisme. Par contre je ne suis pas sûre que les enfants sachent ce qu'est le « Christ en gloire ». Il faudra expliquer. Pareil avec les 4 évangélistes autour. Le problème, tu vois, c'est que ça peut prendre beaucoup de temps d'expliquer ça à des enfants qui ne savent rien du tout de tout ça. Mais oui, sinon, je trouve que c'est une activité intelligente.

R. : Est-ce que tu ferais une trace écrite de ce travail ?

C. : Oui pourquoi pas ? Mais là encore il faudrait que je me remette à niveau. Parce que relier les évangélistes aux animaux, je ne sais pas faire moi-même... D'ailleurs, je ne savais même pas qu'ils avaient un animal attribué. Je ne sais pas pourquoi non plus ! Si un enfant me demande pourquoi l'Aigle c'est... C'est qui ?

R. : Jean

C. : Si un enfant me demande pourquoi je ne serais pas fichu de lui répondre c'est sûr... ET pareil pour les autres. Alors... Et bien en fait c'est problématique ce travail je réalise... Je travaillerais peut-être sur une autre sculpture parce que j'aurais peur d'être prise au dépourvu...

R. : Est-ce que tu as déjà lu des histoires de l'Ancien Testament à tes élèves en classe comme la Genèse, l'arche de Noé, Moïse...

C. : Laisse-moi réfléchir... Oui, j'ai déjà lu l'origine d'Adam et Ève. Je ne sais plus pourquoi... Ha si, on travaillait sur les histoires qui racontent les origines du monde. J'avais trouvé un livre qui avait rassemblé plusieurs histoires du monde : Indonésie, Australie, Afrique... Il y avait pas mal d'histoire de Déluge aussi. J'ai donc lu l'arche de Noé. Mais jamais l'histoire de Moïse. si une année j'ai vu le Prince d'Égypte, le dessin-animé. Mais c'est tout. En tout cas en classe.

R. : Ces histoires-là tu peux les lire plus que les textes des Évangiles si je comprends bien ?

C. : Oui, forcément. Noé ou Adam et Ève, ça fait plus conte ou légende. C'est pas pareil. On peut les lire sans avoir une seule chance d'y croire. On les lit comme les autres histoires qui nous parlent comme les autres histoires. Mais les Évangiles, c'est plus vivant. ET c'est

difficile de répondre quand ils disent : c'est vrai ou pas ? Il a vraiment existé ou pas ? Alors qu'avec Noé on peut répondre sans se tromper : non, il n'a pas existé et le déluge non plus. C'est plus simple à travailler.

R. : Quand tu travailles une œuvre qui a une dimension religieuse, t'obliges-tu à travailler des œuvres des autres religions ? Ce que je veux dire c'est : est-ce que si tu travailles un fait religieux catholique tu te sens obligée de travailler un fait religieux d'une autre religion ?

C. : C'est sûr que si on ne voulait pas mettre une religion au-dessus des autres il faudrait faire ça. Ce serait mieux. Mais je ne le fais pas. Je n'ai pas le temps. Et puis, je ne suis pas très à l'aise avec les autres religions. Mais je profite beaucoup du fait que j'ai une classe multiculturelle pour que les enfants expliquent leurs fêtes, leur rituels, leurs habitudes tout ça. Mais je le fais comme ça, quand ça arrive. Je profite des situations de classe.

R. : Il n'y a pas de trace écrite de ça.

C. : Non c'est la vie de la classe, c'est tout. On ne peut pas tout répertorier. Mais on reste ouvert à toutes les religions.

R. : Merci Corinne de m'avoir accordé de ton temps.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Émilie, enseignante depuis 10 ans, 35ans. Elle enseigne dans une école de campagne du Calvados proche de la côte. La population est socialement mixte. Elle enseigne à des cm2.

REGIS : Alors voilà Émilie, je travaille dans le cadre de ma thèse sur le rapport que les enseignants entretiennent avec les objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse. Est-ce que tu peux me dire à quel moment dans l'année tu es amenée à parler de fait religieux avec tes élèves ?

ÉMILIE : Oui, j'ai réfléchi un peu à la question avant que tu viennes. Au départ j'ai eu du mal à trouver des moments où on en parle. Mais en fait, en réfléchissant je me suis aperçue qu'il y en a plein. Déjà moi, ça ne me gêne pas d'en parler en classe. Si ça arrive, ça arrive, et j'en parle. Au contraire, je trouve ça bien d'en parler. Alors déjà, comme on est une école catholique, ça fait pas de mystère, on en parle quand on se réunit tous pour faire les fêtes de l'année : Noël, la crèche, Pâques, les œufs. On n'hésite pas à parler des autres fêtes du calendrier aussi. C'est normal dans une école catholique d'en parler. Peut-être que les parents ne comprendraient pas... enfin certains parents ne comprendraient pas qu'on n'en parle pas. Même les enfants qui n'ont pas de confessions ou d'autres confessions, enfin les parents de ces enfants-là attendent qu'on le fasse. C'est la culture après tout. Donc, voilà moi je traite le fait religieux comme ça. Après il y a d'autres moments dans la classe comme les tableaux religieux que j'étudie avec eux ou les évènements de l'Histoire ou des livres en littérature. En fait il y a beaucoup de moment où le religieux est là. Moi je me limite pas. Si je dois y aller j'y vais. J'ai jamais eu de problème. Des problèmes avec les parents je veux dire. Je

crois qu'ils sont contents que leurs enfants aient ces infos-là sur la culture. Par contre je donne jamais mon avis. C'est peut-être la limite. Enfin je veux dire dans la classe.

R. : Tu penses que ce que tu fais, un enseignant du public ne pourrait pas le faire ?

É. : Ça dépend. C'est peut-être plus dur pour eux parce que les parents des écoles publiques ils ne s'attendent peut-être pas à ce que ce soit travaillé. Je ne sais pas. Peut-être qu'ils auraient des parents qui comprendraient pas. Et puis il y a des choses qu'ils ne pourraient pas faire. Moi je fais toutes les fêtes liturgiques que je peux, mais ce serait mal vu dans le public puisque c'est laïque. Si c'est laïque ils seraient obligés aussi de faire les fêtes des autres religions : l'Aïd, Kippour et tout ça. Sinon on pourrait leur dire qu'ils ne sont pas très neutres. Même si je trouve qu'on pourrait en parler de manière neutre... Mais c'est la quantité qui poserait problème. Alors que chez nous la quantité on s'en fiche un peu. Et puis dans le calendrier il y a les fêtes religieuses chrétiennes pas les autres. Donc je comprends qu'ils pourraient pas faire pareil que nous. Bon, ce qui est sûr c'est qu'ils peuvent pas faire de célébration ou de temps de partage comme nous on fait. Et là je parle beaucoup de fait religieux. C'est sûr. Après comme nous ils peuvent parler... enfin ils sont obligés de suivre le programme et de parler de religion en histoire ou dans d'autres disciplines je suppose. Même si je vois bien avec les enfants de mes amis que c'est quand même soigneusement évité. Enfin je trouve. C'est comme si ils avaient peur. Quand je vois qu'à Noël il paraît que leur inspecteur a recommandé de ne pas mettre de crèche... Bon ça encore je comprends, mais certains enseignants ne mettent pas de sapins parce que c'est religieux. Il paraît aussi qu'ils ne doivent pas faire des œufs de Pâques mais des œufs des printemps. C'est quand même risible et je plains les enseignants du public. Nous on n'a pas ces soucis-là. Mais ça fait des enfants qui entendent des choses différentes selon l'endroit où ils vont à l'école.

R. : Si je comprends bien Émilie, le fait religieux n'est pas un problème pour toi au contraire. Est-ce que par exemple, tu as déjà travaillé un tableau religieux comme « La Cène » de Léonard de Vinci ou d'autres ?

É. : Oui, j'ai déjà travaillé ce tableau-là. Mais j'ai aussi travaillé des tableaux de Nativité ou d'annonciation ou même un tableau de résurrection.

R. : Et comment procèdes-tu en général pour les travailler ?

É. : C'est souvent pour préparer les moments de partage... ou pour travailler un thème. Par exemple, *La Cène* je vais la travailler dans le cadre de l'art à la Renaissance pour voir les perspectives. *La Nativité* c'est pour travailler sur les couleurs chaudes.

R. : Mais est-ce que tu expliques le sens religieux des tableaux ?

É. : Oui, de toute façon les enfants posent des questions. Alors je réponds. C'est qui ce monsieur-là ? Pourquoi ils ont des trucs sur la tête. Moi je leur dis ce que ça raconte aussi, dans les grandes lignes. Mais des fois ils veulent en savoir plus. Alors je leur dis qu'ils pourront poser des questions pendant les temps de catéchèse qui sont organisés, enfin, ceux qui y vont. Mais ils sont pas mal dans ma classe à y aller. Et après ils pourront nous donner des indications. Je m'appuie beaucoup sur leur culture. Sur ce qu'ils savent eux. C'est valorisant pour eux. Après le sens religieux en tant que tel, j'insiste pas trop. Après tout chacun doit trouver... Ou chacun peut avoir sa position personnelle. J'aurais trop peur de les influencer dans leur choix. Ils sont libres de croire ce qu'ils veulent.

R. : Pour donner du sens aux tableaux religieux que tu étudies est-ce que tu as déjà lu des textes des Évangiles pour les expliquer.

É. : Non, jamais...C'est vrai. Je ne fais jamais ça. Déjà c'est pas toujours facile de trouver les textes. Je mettrais un temps fou pour les trouver et le temps est compté pour préparer sa classe. Et puis je préfère raconter ce qui se passe plutôt que de lire un texte qui est quand même un texte que certains considèrent comme sacré. C'est quand même la parole de Dieu pour les chrétiens. Par contre je leur dis où ils peuvent trouver les textes pour que si ils veulent approfondir, ils puissent les lire par eux-mêmes. Je trouve que ça doit être un souhait... enfin... un engagement de leur part de lire ces textes-là. Je ne crois pas qu'il faut l'imposer. C'est ça. Même si c'est vrai ça pourrait être intéressant pour eux.

R. : Oui, intéressant pour qu'ils comprennent les intentions de l'artiste, de quoi il est parti pour faire ce tableau. Après tout ces textes appartiennent au patrimoine commun non ?

É. : Oui, mais ce sont des textes qui... je ne sais pas comment dire... des textes qui agissent quoi... des textes pas anodins. Mais je n'avais pas pensé à ça comme ça... Il faudrait voir.

R. : Ça veut dire que lorsque tu parles de la Pentecôte ou de Pâques ou de Noël, tu ne lis pas les textes qui s'y réfèrent ?

É. : Bah en fait, non pas dans la classe mais par contre je raconte beaucoup. Et puis les textes, je sais qu'ils vont être lus dans les célébrations.

R. : Tu penses que les tableaux que tu travailles, dont on parle, peuvent être travaillés dans l'école publique ?

É. : Je ne sais pas... Je pense que... ça peut être compliqué. C'est sûr qu'ils ne liront pas les évangiles... D'ailleurs, je ne sais pas si c'est vrai, mais il paraît qu'il y a un instit qui a été suspendu parce qu'il avait lu la Bible en classe... Alors, je ne sais pas s'ils ont droit de travailler des tableaux religieux comme nous... C'est vrai je ne sais pas. Mais comme on a le même programme du coup, je ne sais pas si nous aussi on n'a pas le droit... J'en sais rien en fait. Je pense que si quand même.

R. : Oui c'est vrai cette histoire dont tu parles. Il a lu une quinzaine d'extraits de la Bible et il a été dénoncé. Il a été ensuite suspendu. L'argument principal c'est que 15 textes c'est une trop grande quantité.

É. : C'est vrai que ça peut paraître beaucoup 15 textes quand même. Dans le public c'est laïque. Ou alors il aurait dû lire d'autres textes comme le Coran... Moi en tout cas dans la classe je ne les lis pas. Je les raconte. On les lit quand on se rassemble tous.

R. : Est-ce que tu fais écouter des musiques religieuses ou des chants religieux aussi facilement que tu étudies les tableaux religieux ?

É. : Ça...non. Je trouve ça ennuyant. Et puis je ne suis pas sûre que ce soit au programme. Je ne sais pas en fait. Mais ça non. Je fais écouter plutôt des musiques de film si je veux leur faire découvrir le classique. C'est plus facile pour eux de rentrer dedans.

R. : D'accord.

É. : Ou alors je le ferais pour comparer des musiques... Mais sinon ça pourrait faire beaucoup quand même entre les tableaux, des textes religieux, les chansons... On pourrait se croire au catéchisme...

R. : Mais en même temps il y a tellement d'objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse chrétienne !

É. : Parce que tout ce que tu me dis là c'est au programme ?

R. : Oui. Les chants grégoriens, les Gospels, les tableaux de *La Nativité*, *La Cène*...

É. : Mais alors pourquoi il a été suspendu l'instit-là... si c'est au programme... ha mais non, lire la Bible c'est pas au programme. Mais c'est pas logique.

R. : Si la lecture de la Bible est au programme du socle commun.

É. : Il y a quelque chose qui m'échappe. Oui mais c'est d'avoir lu 15 textes non ? Mais on doit s'arrêter à combien alors ? Je comprends que les enseignants préfèrent ne rien faire !

Mais moi, enfin chez nous on est plus libre. C'est compliqué de nous reprocher quelque chose.

R. : Je me permets de te montrer autre chose. Dans un manuel d'Histoire des arts, on propose pour comprendre le tableau qui s'intitule : « Entrée dans Jérusalem » on propose donc de lire l'Évangile de Matthieu. ET regarde après il y a des questions. Que penses-tu de cette méthode ?

É. : Donc on peut lire les Évangiles en classe ? C'est un manuel pour le public ?

R. : Oui.

É. : Je trouve que c'est une démarche intelligente. J'y penserai pour les prochaines fois. Mais... pourquoi le public suspend les enseignants qui lisent la Bible ? Parce que si tu dis que les tableaux religieux sont au programme, on peut vite arriver à une dizaine de textes déjà... Et puis si en plus j'ai envie de travailler sur les contes de l'Ancien Testament, ça peut aller vite. Oui je trouve ça très bien. Je veux bien une photocopie pour que je m'en inspire.

R. : Oui, je te laisse celle-là.

É. : En plus c'est bien d'avoir ça sous le coude si un inspecteur nous questionne. Merci.

R. : Tu as déjà travaillé des textes de l'Ancien Testament ?

É. : Oui, en littérature j'ai fait ça. J'ai fait ça parce que j'ai lu un livre de Serge Boismard je crois. C'était très bien. Il expliquait qu'il avait lu des textes de l'Ancien Testament et que les enfants étaient fascinés. Il expliquait aussi que les enfants en difficulté rentraient plus facilement dans la lecture quand les textes étaient d'une grande densité. J'ai essayé et je peux dire que ça a bien marché.

R. : Tu veux dire que tu lisais le texte intégral ?

É. : Oui, j'avais trouvé les textes dans une Bible que j'emmenais en classe. Ils adoraient. J'ai lu le conte du Déluge, la tour de Babel, la création et des histoires comme Jonas et la baleine ou David et Goliath. J'avais choisi en fonction de ce qui pouvait les intéresser.

R. : Pourquoi lis-tu plus facilement les textes de l'Ancien Testament que ceux du Nouveau ?

É. : Parce qu'ils ne sont pas lus à l'église. Ils sont inoffensifs. Ils ne risquent pas de changer la croyance des enfants. De toute façon je les lis comme je lis le voyage de Niels Andersson par exemple.

R. : Est-ce que tu travailles des faits religieux autres que chrétiens dans ta classe ?

É. : Non, je n'en ai pas le souvenir. Même quand on parle de l'islam...mais ça c'était quand j'étais en CM1, quand je parle de l'islam, je reste du point de vue historique. Je ne rentre pas dans les détails religieux. De toute façon c'est pas ce que je connais le mieux.

R. : Que penses-tu de ce manuel qui propose de travailler sur un Christ en gloire ? C'est une représentation sculptée dans une église de Toulouse ?

É. : Si je regarde bien... ça a l'air culturellement riche. C'est sûr que si on s'arrête un peu sur les choix de fabrication, il y a beaucoup à dire. Je trouve ça bien mais il faut de la culture par contre pour accompagner ce travail. Je suis surpris qu'un manuel propose ça. Mais c'est encore une bonne idée que je mets de côté. On peut expliquer les symboles, les gestes... oui... les gestes... c'est intéressant. Mais aussi les attributs des apôtres... enfin ici c'est les évangélistes. Déjà c'est bien de savoir qu'il y en a 4 et de connaître leur nom. C'est intéressant parce qu'avec une simple sculpture on peut en dire plein de choses ! Vraiment une bonne idée. Mais si je dis tout ça, est-ce que c'est pas un peu faire de la catéchèse et un peu moins d'histoire... Elle est où la limite. Parce que si je dis qu'il y a des évangélistes de représentés et que leur animal est un symbole. Si j'explique ce que veut dire Christ... et tout ça... est-ce que c'est de l'histoire ou de la catéchèse ?

R. : C'est vrai que la question mérite d'être posée. Mais alors tu le ferais ou pas...

É. : Oui mais en fait je le mettrais dans histoire de l'art. Après tout c'est de l'art. Et c'est notre rôle d'en expliquer les codes.

R. : Merci Émilie.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien avec Karine. Périphérie de Caen. Moins de 30 ans d'ancienneté. CM1. Établissement catholique.

R. : Je travaille sur les stratégies que les enseignants ont pour enseigner des objets du programme qui ont une dimension religieuse. Des éléments du programme qui ont une dimension religieuse et la façon dont vous vous en occupez. Donc c'est ça le sujet. Mais du coup ne t'inquiète pas du sujet. Je vais passer par des chemins...

K. : Ouais, j'espère que tu as des questions à me poser parce que là comme ça... rire.

R. : Première question déjà : est-ce que tu penses que dans ton programme tu as eu à faire... Quand je dis des objets de culture, ça peut être des tableaux, des sculptures, des romans, en histoire dans lesquels il peut y avoir le surgissement de fait religieux chrétien, protestant, musulman, juif...

K. : Alors... Oui... alors... ça on l'a vu beaucoup en mythologie. Présenter... comme on a travaillé sur la mythologie grecque, de présenter le phénomène du polythéisme opposé au monothéisme. Donc, présenter ça. Comment ça se passait de chaque côté. Les civilisations, comme je travaillais sur l'antiquité, remettre ça dans l'histoire. Les civilisations grecques, romaines, le bassin méditerranéen, tout ça comment ça fonctionnait en leur disant que chacun avait pris à droite à gauche et faisait une mixture. Jusqu'à l'apparition...oui on travaille sur la chronologie... pourquoi on met la date zéro. Ho là là j'ai l'impression de te raconter tout ça dans le désordre.

R. : Non non c'est bien.

K. : Je fais beaucoup de parallèles. Avec ça je travaille aussi les peintures. Là tu vois, dans la mythologie il y a beaucoup de choses qui sont présentées et que l'on a encore de nos jours dans les mots de vocabulaire dans les expressions ou autre. Donc de faire des parallèles de fait. Moi j'essaie toujours de ramener, de ne pas traiter le sujet en lui-même mais en faisant des parallèles en histoire et de tout le temps faire des passerelles. Mais même quand je fais des temps forts de l'année comme Noël ou Pâques etc. je leur raconte ça sur un plan à la fois historique, du moins ce qu'il en était. En fait c'est comme si j'avais un décor de théâtre avec une toile de fond historique et après j'apporte ce que les uns et les autres... J'apporte le domaine de la foi, ça vient devant. Après je leur dis pour ce qui est du fait religieux en lui-même, pour, je leur dis qu'après on n'est pas obligé d'y croire parce que c'est du domaine de la foi mais qu'après, voilà, il y a toujours le domaine du respect, de ce moment-là. C'est pour le côté religieux. Ensuite pour ce qui est autour, on l'aborde surtout en histoire, c'est surtout en histoire. J'essaie de dire au maximum... J'ai pas d'exemple précis... J'essaie de ramener ça sur des faits historiques… Et si j'en n'ai pas... Par exemple j'essaie de faire des parallèles... Et là j'ai un autre exemple, la Vénus de Botticelli. On en parle... Donc Vénus qui a été repris par les romains. Parce que dans le livre d'Hermès c'est Aphrodite, la naissance d'Aphrodite etc. Sur son coquillage. Tout ça c'est décrit. Alors je leur ai dit que voilà il y a un peintre de la renaissance qui a peint pour les Romains-là c'est Vénus, ils se sont accaparés du fait. Sur d'autres plans la Vénus peut être reprise pour la Vierge, la naissance, la Nativité. Des choses comme ça. J'essaie de raccrocher un fait solide. Un support solide. Après... Les stratégies... je ne sais pas si ce sont des stratégies... mais je travaille au feeling... Beaucoup au *feeling*.

R. : Pourquoi au *feeling* ?

K. : Parce que je n'ai pas de techniques précises tu vois... Je pars vraiment de quelque chose de concret. Après il y a la petite histoire et le domaine de la foi. Après, l'année dernière quand j'ai présenté le polythéisme, on présente les grandes... je veux dire le monothéisme, je présente le christianisme, le judaïsme et l'islam. Et voilà. J'ai pris beaucoup de temps pour leur expliquer qu'on a une religion judéo-chrétienne. Il ne faut pas l'oublier. Je ramène tout ce que je peux ramener dans ce qu'on sait. Que ce soit sur une représentation, un fait historique ou autre chose.

R. : Quand tu parles de Noël ou de Pâques, il y a deux moments si j'ai bien compris. Un moment plutôt factuel, sur les faits et un moment plutôt autour de la foi ? Tu le fais dans quel cadre ? Tu le fais dans la classe ?

K. : Oui.

R. : Ou bien ça se fait à un moment particulier ?

K. : Pour les temps religieux de foi dans la classe, on est sur le tapis, comme j'ai appris. On met la petite bougie. On crée une ambiance. C'est un temps de recueillement.

R. : Et ça, c'est en dehors du temps scolaire ou c'est intégré dans le temps scolaire ?

K. : Moi c'est intégré dans ma classe. Sur le temps de classe. Tu vois la semaine sainte, c'était la préparation de la semaine sainte mais c'était filé. Tous les soirs avant la sortie, on venait sur le tapis. Même chose pour Noël, le directeur nous demandait si on voulait un petit feuillet. À chaque fois c'était un personnage. Cette année c'était... Celle qui a vu la vierge à Paris... La médaille de... C'est toujours un temps précis. C'est un temps à part. J'avais jeté comme ça au milieu. C'est un temps soit au moment de sortir soit le matin si j'ai décidé que c'est le matin mais c'est régulier.

R. : Mais ce n'est pas un temps d'histoire, ce n'est pas un temps... c'est pour ça que je dis que c'est hors scolaire. C'est hors programme. C'est parce que tu es dans un établissement catholique non ?

K. : Oui...

R. : C'est pour savoir si c'est lié au programme ou si c'est parce que tu es dans l'enseignement catholique que tu te permets de faire ce temps-là.

K. : Bah... après dans le programme on a quand même... c'est lié avec l'histoire donc on en parle de tout ça. Par exemple la semaine sainte ou Noël ce n'est pas dans le programme mais je le fais... Je le fais parce que voilà, j'estime que parce qu'on est dans un établissement catholique, on n'a pas à perdre ça de vue quoi...

R. : Tu dis que c'est dans le programme... ma question c'est : est-ce que c'est un cours institutionnalisé et du coup les enfants ont un cours dans lequel ils ont des choses à retenir et des connaissances à évaluer...

K. : Non, non, non, c'est à part...

R. : Dans ces moments-là tu dis, « les uns et les autres apportent... » ?

K. : Oui... voilà... soit dans la réaction des enfants parce qu'on a quand même des enfants avec une confession musulmane ou alors des enfants... on le voit au début de l'année... ça souffle... il semble dire que je leur pompe l'air avec ma petite histoire. Ou bien ce que je

peux trouver comme support. J'essaie aussi de leur... pour que ça ne soit pas pesant et qu'ils trouvent quand même un intérêt pour qu'ils aient une curiosité même si ce n'est pas son univers culturel, qu'ils voient ça comme une petite histoire. Comme en maternelle. En maternelle, de dire qu'on se retrouve sur le tapis, après vous y croyez ou pas, moi j'aborde ça comme ça. C'est une ouverture culturelle. Ils sauront au moins qu'est-ce que c'est. Ne pas dire c'est nul et en fait de ne pas savoir. Je ne veux pas qu'ils soient dans le jugement un jour ou l'autre sans qu'ils sachent de quoi ça retourne.

R. : Est-ce que ce sont eux qui apportent principalement la connaissance dans ces moments-là ?

K. : Non, c'est moi d'abord. Parce que eux je ne pense pas que ça viendrait d'eux-mêmes. Parfois il y a des réactions... ou pas du tout. Ils ont quand même la curiosité et même si j'ai des enfants qui ne sont pas baptisés ou qui n'ont pas cette culture de foi ils sont quand même intéressés par la petite histoire.

R. : Est-ce que tu envisages d'étudier Noël, Pâques ou d'autres fêtes de façon institutionnelle, dans le cadre de la classe ? Pour institutionnaliser un savoir ? Si j'ai bien compris, ces moments-là que tu organises, ça reste quelque chose... Peux-tu l'intégrer dans la classe ? Ou as-tu des freins ? Est-ce que ça peut devenir un apprentissage ?

K. : C'est ponctuel. Et puis le problème, je veux bien, mais je ne sais pas comment. Après je ne vais pas être fermée. Au contraire.

R. : Est-ce judicieux ?

K. : Oui au contraire ! Je veux dire que je pense que... l'entrée c'est plus bénéfique, plus porteuse parce qu'il y aurait un intérêt plus riche que la petite histoire mais... là je ne sais pas comment faire. Là c'est moi qui suis dans l'inconnu.

R. : Pas tant que ça parce que tu arrives à le faire...

K. : Oui mais sous forme de petits temps et sous forme de petites histoires... et quand j'apporte des sources extérieures, je le fais. Mais ce n'est pas structuré, ce n'est pas sous forme d'apprentissage quoi.

R. : Ok.

K. : C'est pour ça quand tu m'as demandé de faire cet entretien je me suis dit que je ne faisais rien de spécial.

R. : Alors, quand tu dis que tu ne verrais pas très bien comment transposer ce que tu fais dans ces moments particuliers dans des moments de classe pour que ce soit institutionnalisé, par contre tu me dis que lorsque tu fais de la mythologie, là c'est dans le cadre de la classe.

K. : Oui, c'est le projet d'année.

R. : Et là avec la mythologie, tu as su faire ?

K. : Oui… c'est vrai. Oui... mais c'est moins... C'est pas... la mythologie... je n'arrive pas à voir la culture chrétienne ou autre... si je vais pouvoir la voir en histoire des arts quoi... mais je ne sais pas comment amener ça... ou alors un courant... Mais je ne l'ai jamais fait. De dire tiens je vais travailler cette sculpture ou cette toile-là.

R. : Mais en pointant du doigt...

K. : Mais maintenant... je me dis que finalement pourquoi pas.

R. : Mais pour l'instant tu n'envisageais pas...

K. : Pas comme ça... mais pourquoi pas. Tu vois l'histoire j'en ai fait mais pas à le transposer mais finalement il y a des choses accessibles.

R. : Est-ce que travailler sur de thèmes de l'Ancien Testament comme Adam et Ève, le déluge, la tour de Babel... est-ce que ça ça te semble plus accessibles, plus possibles de travailler en littérature ou histoire des arts que les Évangiles par exemple parce que c'est de ça dont on parle quand on parle de Noël ou de Pâques... est-ce que c'est plus difficile que la mythologie ou bien c'est pareil...

K. : Moi la mythologie je la vis... Mais pour moi la mythologie c'est quelque chose qui fait partie de la culture, c'est quand même énorme mais ça reste du domaine de la petite histoire mais les Évangiles moi ça me touche direct.

R. : On va parler des Évangiles tout à l'heure mais l'Ancien Testament ? Est-ce aussi compliqué que les Évangiles du coup ?

K. : Alors ça dépend de la tranche d'âge. Avec des petits, je trouve que... pas la création... mais par exemple le Déluge avec l'arche de Noé ça va leur parler. Mais après avec des plus grands... Mais après je n'ai pas essayé. Tu vois en même temps que tu me parles ça me fait réagir, ça me soulève plein de choses dans ma tête...Tu vois... Ben oui...

R. : Donc là c'est la classe d'âge ?

K. : Oui... et pour les Évangiles, moi je suis quelqu'un de croyant... même quand j'en parle sur les temps forts de l'année c'est... quelque chose qui vit en moi et finalement j'ai peur de dépasser les limites et là on ne serait plus dans l'apprentissage mais dans le témoignage. On ne serait plus dans la transmission et sincèrement je n'ai jamais vu ça sous forme d'apprentissage.

R. : Tu aurais peur de ta propre foi qui déborderait...

K. : Je ne serais pas dans les clous. Mais après si tu as des pistes à me donner !

R. : Ce qui m'intéresse c'est toutes ces façons de voir les choses qui sont très intéressantes.

K. : La mythologie ça reste de la littérature. C'est un domaine plus cartésien, plus carré. On est dans un domaine d'apprentissage, c'est de la littérature. Moi les Évangiles, je ne peux pas l'aborder sous forme de littérature parce que c'est trop... c'est trop... c'est réducteur d'un côté... Mais pour les enfants pourquoi pas... mais je ne saurais pas comment m'y prendre. Moi je me dis que c'est quelque chose qui se vit. Mais en même temps. Quand on travaille l'EMC, parfois je fais des parallèles en disant quand on dit à l'église ou je ne sais pas où, ou dans nos temps forts, c'est une façon d'être, d'agir, c'est une philosophie c'est même au-delà de ça. On n'est pas obligé de dire on va travailler sur les Évangiles, c'est l'essence, c'est transversal. Quand on fait les règles de classe des choses comme ça. Le regard sur l'autre, la bienveillance… on pourrait faire la passerelle-là mais moi je ne la fais pas.

R. : On pourrait se demander si cette culture... inspirée en autre des Évangiles puisqu'on parle de ça, est-ce que seuls les croyants ont le droit d'accéder à cette culture ; Quand on va à Venise ou à Rome on n'est pas obligé de vivre une foi mais...

K. : On en prend plein les yeux.

R. : Mais beaucoup n'ont pas les codes de lecture. Pour celui qui ne sait pas, qui n'a jamais vécu.

K. : Ça ne l'empêche pas d'apprécier...

R. : Je ne sais pas… quand tu ne comprends rien... tu apprécies moins... C'est dommage.

K. : On le voit comme une œuvre d'art.

R. : Mais on n'en a pas les codes.

K. : Je me rends compte quand j'en parle que je m'éparpille beaucoup. Parce qu'il y a le côté émotionnel, vivant qui prend le relais et c'est plus compliqué. C'est plus difficile à cadrer.

R. : Les tableaux que tu as travaillés cette année... qu'est-ce que tu as travaillé ?

K. : Alors attends, il faut que je me retrouve... Alors... je n'ai pas fait comme ça cette année, comme c'était la mythologie, j'ai pris tout ce qui était les traces comme les mosaïques, les représentations au niveau mosaïque. Après tout ce qui est peinture. Tous les peintres qui ont pris les personnages de la mythologie comme Botticelli et d'autres... j'ai travaillé sur les labyrinthes dans les cathédrales. Je cherche en même temps que je te parle alors que j'ai fait ça cette année.

R. : Pourquoi les labyrinthes dans les cathédrales ?

K. : Parce que, pourquoi... parce que on a travaillé le labyrinthe de Dédale.

R. : D'accord.

K. : On a fait le parallèle là-dessus et je leur ai dit que le labyrinthe on en avait retrouvé des traces plus anciennes sur des murs tu vois. Et refaire l'historique du labyrinthe et qu'au moment de la construction des cathédrales il y en avait aussi plus ou moins cachés comme à Chartres où on les recouvre de chaises maintenant, qu'on recouvre ou qu'on vire à certaines périodes de l'année. Et que ce n'était pas un hasard et ça avait une signification comme un pèlerinage, un parcours de méditation que l'on faisait et l'utilité du labyrinthe. Et que maintenant, justement c'était méconnu et qu'on le voyait pour le coup comme un tracé sur le sol.

R. : Donc la mosaïque, la peinture, la sculpture, les labyrinthes... tu as beaucoup travaillé...

K. : Et puis on a vu avec Versailles justement aussi que le cher Louis [*rire*] se référençait à la mythologie dans ses jardins ou sa déco extérieure. Donc voilà. Mais c'était ciblé là-dessus.

R. : Ok. Tu as déjà travaillé sur des peintures dans les années précédentes ou cette année, sur des œuvres religieuses, juives, chrétiennes...

K. : Non, non... mais tu vois... je ne sais pas... Est-ce que c'est la peur du regard... l'appréhension que j'ai par rapport à dire... je ne sais pas. Pourtant... je n'ai pas honte de ma foi ni rien. Est-ce que c'est une crainte de dire comment ça va être perçu...

R. : Par qui ?

K. : Par peut-être les parents, les collègues... de l'extérieur, des adultes extérieurs. Parce que les enfants ce n'est pas ça qui me dérange. Alors que je vais être très libre et très à l'aise comme quand on a vu les labyrinthes et les cathédrales et tout en disant qu'ils avaient des formes différentes etc. Mais j'étais trop à l'aise finalement. Et là je reviens... et là je me dis... t'arrête... on ne déborde pas... on se fixe... sur la mythologie et puis voilà.

R. : Est-ce qu'on peut dire qu'il y a une forme d'évitement de ces œuvres-là.

K. : Inconsciemment je pense que oui... Parce que oui... tout simplement je pense avoir peur du regard extérieur et on va dire celle-là... Tu sais quand j'ai fait du caté, j'ai fait deux années le caté et bien c'est pareil tu as toujours peur du regard et dire elle a fait le caté c'est la grenouille de bénitier etc. Tu as quand même le jugement. Je devrais passer outre et d'ailleurs j'ai passé outre puisque j'ai arrêté de le faire parce que ça prenait beaucoup de temps sur le midi et que j'étais submergée et puis voilà je voulais passer le relais. Il y avait toujours un regard... C'est à moi de travailler dessus et dire je m'en fous en puis voilà.

R. : Donc on a parlé de littérature, d'histoire, des arts... En histoire ? Est-ce que tu peux dire que tu as travaillé des objets du programme qui ont une dimension religieuse en musique ?

K. : Non. Une fois je leur ai parlé, on a vu les chants grégoriens parce qu'on avait l'intervention du conservatoire. Le chant avait dû commencer comme ça. Le chant religieux. Mais je ne suis pas resté dessus. C'était juste pour la culture. Moi...

R. : Dans la chorale ?

K. : Si... il y a... celle de « Down to the river to pray »... un chant qui a été repris... Qui parle de justement de Moïse... ou d'aller prier près d'une rivière.

R. : C'est en anglais ?

K. : Oui.

R. : C'est un gospel ?

K. : Oui... un gospel... oui...

R. : D'accord. Tu trouves que cette chanson a sa place dans le cadre de la classe ? Un gospel ?

K. : Moi je trouve ça bien quoi. Moi je suis à fond sur l'ouverture et de casser ce côté cette image fixe : église, messe et... etc. Je veux dire qu'il y a plein de choses qui se font et les ouvrir au maximum.

R. : Donc chanter un gospel ça ça va. En chorale ça a toute sa place et que ça participe à la culture des enfants.

K. : Oui, et en plus c'est une technique aussi. C'est de chanter avec un accompagnement moindre. Et là le jour de la chorale ils l'ont chanté *a capella*. Sans accompagnement. Et c'était super.

R. : Est-ce que par rapport à ce qu'on a dit tu auras un regard particulier sur les œuvres que je vais te présenter. Voici des peintres et de peintures qui font partie du programme...

K. : Le vitrail ça, je l'ai travaillé ce Vitrail de Matisse au moment de Noël et là tu vois j'ai fait le transfert. On a étudié... je finissais le Moyen-Âge, j'ai commencé cathédrale etc. En arts visuel j'ai travaillé sur les vitraux et je leur ai dit que les gens ne savaient pas lire et qu'ils étaient des livres ouverts. Et j'ai transposé pour Noël en arts plastiques de calquer comme un vitrail et c'était sur la Nativité... j'ai vraiment l'impression d'être poisson rouge. Donc ça je l'ai travaillé...

R. : C'était au sein de la classe.

K. : Oui.

R. : Là tu n'as pas eu de problème.

K. : Comme quoi parfois ça m'arrive... La Cène ? Je n'ai jamais travaillé ça

R. : Qu'en penses-tu ?

K. : Oui c'est possible mais il faut oser le faire et ça je ne sais pas pourquoi, ça ne devrait pas boguer chez moi. Mais ça bogue. Et Vénus... ça c'est pareil, c'est comme la Vénus... ça ricane à cause des seins. Je leur ai dit qu'il fallait arrêter tout de suite ; c'est comme les œuvres sur la mythologie où elles sont très dénudées... mais ça va... *La Piéta* ? Non, ça je n'ai jamais fait. Mais alors après c'est l'exploiter à leur dimension... on peut faire de la 3D mais c'est compliqué. *La Nativité* ? non... *Les Ménines*... Et pourquoi *Les Ménines* ?

R. : C'est parmi les œuvres recommandées.

K. : Ha oui ? À la fac oui mais non. Delacroix oui ! La liberté guidant le peuple... Oui. Mais tu vois la peinture et la musique, je lie les deux. Tu vois la chanson de Lili on a travaillé sur l'esclavage et les colonies. Comment ça se passait...

R. : Tout à l'heure on parlait de la difficulté de travailler d'œuvres chrétiennes... Et il faut que je pense à parler de l'islam. Mais regarde ici dans un manuel de chez Hachette...

K. : Ha ! l'enluminure j'ai travaillé l'année dernière aussi. Tiens tu vois. Je m'en souviens comme ça. L'enluminure... les livres religieux, les livres de messe avec les moines copistes etc. Tout ça je leur rapporte mais toujours sous forme de petites histoires et après je passe.

R. : Voilà une proposition de ce manuel... On a un tableau : « Entrée de Christ à Jérusalem ». Et après tu dois remplir des petites cases à l'aide du texte des Évangiles de Matthieu. Que penses-tu de cette démarche ? De proposer de lire le texte pour mieux comprendre l'œuvre ?

K. : (silence). Au contraire. Je dirais que c'est d'expliquer comment le peintre à travailler. Sa démarche initiale. Là pour le coup... c'est bingo ! Tu lies le texte avec l'image. Mais là ça me donne beaucoup à réfléchir parce que finalement ce n'est pas à craindre comme démarche. Parce que ça c'est très facile. Après en histoire ce n'est plus au programme les guerres de religions, les invasions barbares... Je suis sûre qu'il y a des œuvres et pour le coup ça me donne beaucoup à réfléchir... mais du coup je ne vais pas dans ton sens pour toi...

R. : Mais si... Au contraire

K. : Oui... là c'est... pour le coup ce n'est pas dire on essaye d'endoctriner les enfants ou je ne sais pas quoi. Là c'est largement justifié. On apporte de l'eau au moulin. C'est bingo. On fait d'une pierre deux coups !

R. : C'est quoi les deux coups ?

K. : il y a le texte, la peinture... Les deux... là...oui... les deux se lient. La démarche est intelligente et non confessionnelle. Là ça rentre dans la peinture. L'entrée n'est pas religieuse à proprement dit même si c'est un tableau religieux... J'ai bien répondu ?

R. : Disons que je suis plutôt d'accord avec toi mais beaucoup ne sont pas d'accord parmi ceux que j'ai interrogés. D'autres disent l'inverse. Tout dépend si on est dans le public ou dans le privé ?

K. : Ça reste un texte. Mais ma peur à moi c'est d'aller trop dans l'émotion ou le ressenti. Et il faudrait cadrer et dire que c'est un simple texte comme le prendrait quelqu'un de l'extérieur.

R. : Tout à l'heure tu disais qu'un texte des Évangiles c'est beaucoup trop engageant. Il vaut mieux... C'est quelque chose qui se vit...

K. : Oui mais tu vois tu me prouves le contraire. De dire que ça reste un texte. Et on peut le percevoir comme un simple texte mais si moi je peux le percevoir autrement. Vraiment j'y penserais.

R. : Est-ce que tu as cette réaction-là parce que ça sort d'un manuel et ça te rassure ou... si c'est moi qui l'avais construit de toute pièce...

K. : Ha non... Parce que les manuels... non... parce que... non honnêtement je vais plus te suivre toi dans tes conseils et dans tes idées plutôt qu'un manuel. Parce qu'un manuel... même s'il reste pédagogique... Je ne me fie pas à ça.

R. : Tout à l'heure tu disais que les gospels avaient toute sa place dans une chorale. Mais c'est marrant parce que Gospel ça veut dire évangile.

K. : ça c'est drôle.

R. : Tu connais la chanson : « Un Monde meilleur » de Dvorjak. Penses-tu que cette chanson a sa place dans une chorale d'école ? Ou ailleurs ?

K. : Là pour le coup les paroles sont hyper... on est dans la foi... là... la voix du seigneur... tout est porté vers le Seigneur. Là ça devient plus compliqué pour le coup. Pour moi je vais être plus gênée. Sauf dans le cadre voilà... quand on fait une célébration et qu'on va dans l'église d'à côté... là pas de problème ! Mais dans une chorale ! non... Ou alors il faut que ça soit en anglais ! [*rire*]

R. : Tu lis dans mes pensées parce que c'est exactement ce que j'allais te demander !

K. : Et là bingo ! Une fois de plus !

R. : Pourquoi en anglais ça passe !

K. : Parce que les gens sont cons ! [*rire*]

R. : En anglais les paroles veulent dire la même chose !

K. : Et bien oui et je suis sûre que le chant qu'on a fait en anglais si on l'avait fait en français ça ne passait pas. C'était sur les pêcheurs... tout ça. En anglais c'est bon. Parce que on est dans une société. On a affaire à eux... Pourquoi on balancerait ça. Je serais très mal à l'aise.

R. : Mais justifier un Gospel...

K. : Là je me planque derrière l'anglais.

R. : Et si un parent venait te voir pour te dire : « écoutez je suis un peu gêné parce que vous avez chanté une chanson religieuse qui engage »".

K. : Alors là je dirais : « vous êtes dans une école catholique madame »... Et oui c'est terrible... Moi aussi je vais faire partie des cons [*rire*].

R. : Tu justifierais le chant du Gospel dans le cadre de la classe parce que tu es dans l'enseignement catholique. Mais je pourrais répondre : « vous ne l'avez pas travaillé dans le temps spécifique de l'enseignement catholique, vous l'avez travaillé sur le temps scolaire. »

K. : Oui pour le coup c'est vrai.

R. : Mais si un parent te dit qu'il n'est pas croyant, ça ressemble à du prosélytisme et en plus mon fils est bilingue donc il comprend parfaitement tout ce qu'il chante...

K. : Là la réponse, tu vas te cacher en disant : « c'est un chant qui fait partie d'un répertoire de chant et tu vas le regarder comme ce qu'il est : un chant. Comme quand tu regardes une sculpture, tu diras : c'est une sculpture. Sans les codes comme tu disais tout à l'heure.

R. : Et pour le grégorien ?

K. : Moi ça me parle. Mais si c'est en français... dans la tête des gens c'est... il y en a où les gamins... un gamin… ici... on a dit : « non, on n'ira pas dans l'église pour une célébration ». Parce qu'ils étaient de confession musulmane et ont dit non. Il y a des enfants musulmans dans les écoles catholiques mais en règle générale on va plus entendre la version anglaise et l'instit va se planquer derrière l'anglais et les parents ils ne vont rien déchiffrer, rien n'entendre, ils ne vont même pas l'entendre le « Jésus » (dis avec l'accent anglais). Si on dit : « Jésus machin » alors ils vont dire : « ça y est la grenouille de bénitier est là. » Tu vois. Je ne sais pas, peut-être que je me fais des idées. Mais quand même.

R. : Est-ce que la grande différence entre les enfants musulmans qui ne veulent pas aller à la célébration dans l'église et les musulmans qui ne veulent pas chanter du grégorien

ou un gospel... est-ce que la grande différence ce n'est pas au programme. Ce n'est pas au programme d'aller à l'église pour une célébration mais c'est au programme de découvrir de nombreux courants musicaux.

K. : Oui. Mais c'est ça aussi.

R. : C'est une histoire de laïcité. On ne peut pas obliger un enfant musulman à aller faire une célébration par contre on peut contraindre un enfant à écouter ou apprendre un chant.

K. : Oui c'est vrai et dans ce cas il n'y a rien à dire.

R. : On cherchait la raison, mais la raison c'est le programme. Les enfants doivent connaître les différents courants musicaux et c'est écrit.

K. : Je devrais relire le programme ça va ma rassurer.

R. : J'entends que ce genre de chant soit limite. Mais d'un point de vue culturel je ne vois pas pourquoi on se priverait de chanter une chanson comme ça. Dans un conte de Oscar Wilde, *Le Géant égoïste*, on parle d'un enfant qui accueille le géant. Et cet enfant a les mains et les pieds avec des trous. [*Je lis le texte*].

K. : Alors ça, ça ne me dérange pas. Alors je vais te dire pourquoi. Déjà je me planque derrière Oscar Wilde. Grand auteur, allez hop. Si quelqu'un me dit quelque chose, alors là c'est moi qui vais faire les parallèles. Les blessures de l'amour parce que quelqu'un qui a les stigmates aux mains et aux pieds... tu vois ça c'est des textes, des supports... Ma crainte est vis-à-vis du regard extérieur c'est certain, mais aussi je pense qu'il y a un manque d'assurance de ma part au niveau des supports, parce que là au contraire je vais foncer dedans. Et dire pourquoi ? Et les faire réagir entre eux ! Là pour le coup je vais avoir la réponse en acte de foi de mon côté et d'expliquer pourquoi les blessures du Christ sont des blessures d'amour alors qu'il était sur une croix. Faire réagir là-dessus. Avoir vraiment un travail de fond et dire... Et là je vais faire une passerelle... Parce que des fois j'ai besoin de passerelles extérieures pour… mais là au contraire je pars d'un texte et ma passerelle ça va être le fait religieux.

R. : Donc ici on a un texte d'Oscar Wilde, un texte religieux... et pour le coup c'est plus facile de faire la passerelle. Et j'imagine que pour *La Reine des Neiges* la passerelle se ferait de la même manière où à la fin la grand-mère « était assise dans le clair soleil de dieu et lisait la Bible à voix haute : "si vous n'êtes pas semblable à des enfants vous

n'entrerez pas dans le royaume de Dieu". Elles se regardèrent dans les yeux et comprirent d'un coup le vieux psaume : "Les roses poussent dans les vallées où l'enfant Jésus vient nous parler". Ils étaient là tous les deux adultes et cependant enfant par le cœur. C'était l'été, le doux été béni. ».
Pareil pour toi ce sont des entrées...

K. : Et tu vois quand je repense à l'apparition de la vierge à Paris... Tu vois regarde j'ai la médaille. On voit des rayons qui sortent de sa main... Et donc elle a donné une prière et c'est une femme de Paris, une religieuse qui est apparue à Paris. Je leur ai raconté ça. Mais là je suis très à l'aise pour ça. Mais il y a un support qui me planque au début. Je pense qu'il y a une forme de réserve de peur... ou par crainte. Mais dès qu'il y a un support là...

R. : Il te semble plus neutre.

K. : Là je vais pouvoir me lâcher après sur la partie plus foi et...

R. : Jusqu'à la foi.

K. : Je leur explique, c'est-à-dire que pour cet exemple-là, cette femme qui a entendu... enfin un enfant qui l'a entendue dans la nuit comme dans un rêve. Elle dit il faut que tu ailles dans un couvent. Et elle entend, elle est en train de prier. Elle entend un bruit de tissu froissé. Elle voit la vierge. C'est vers 1850, un truc comme ça. La vierge lui parle. Autour d'elle on voit les 12 étoiles qui a été repris par le drapeau européen. Et les deux cœurs : celui de Marie et celui de Jésus. Elle a tout raconté après. C'était au moment de... ça fait un peu comme les apparitions de Fatima avec une prédiction pour la guerre. Et là pour le coup je me mets du côté de façon à leur raconter ça de manière très épurée et je sens que je glisse à chaque fois parce qu'il y a ma foi qui revient à chaque fois et qu'il faudrait museler... enfin guider... parce que on n'est pas là non plus pour ça.

R. : hum... tu pourrais travailler sur les symboles par exemple ici parce qu'il y en a beaucoup. Et puis voir les liens avec le drapeau européen ou ceux qu'on voit sur les tableaux.

K. : Voilà, voilà ! Après je pense qu'il y a un travail à faire et que je n'ai jamais fait en amont, vraiment de dire qu'un été, sans travailler tout l'été, je me pose et je travaille ça.

R. : Tu as déjà parlé de l'islam en classe ?

K. : Oui. Quand on présente le... le... l'opposition... en CE2... Opposition polythéisme, monothéisme. Je leur présente le christianisme, le judaïsme et l'islam. En leur disant que

l'islam, nous chrétiens, on a la base, on a l'Ancien Testament qui... qui est juif. Je leur rappelle que notre cher Jésus était juif pour voir aussi que ce n'est pas... On ne l'a pas inventé... c'est pas sorti comme ça coucou me voilà. Et que dans l'islam, le prophète Mahomet c'est un prophète à la base et qu'il reprend aussi la suite, du moins, la Bible quoi. C'est pas non plus un extra-terrestre etc. Voilà juste pour dire ce ne sont pas des religions qui sont sorties du chapeau toutes seules. Et ne pas dire nous on est ça, nous on est ça... parce que quand on regarde bien on est tous reliés. Les trois grandes religions ont des points communs, des sources communes. Moi c'est plus pour l'aborder du côté du respect des autres. Parce que selon les milieux ou les écoles tu as parfois des réflexions terre à terre, et tu te dis ça ne vient pas du gamin, il a entendu ça chez lui. Et ça me met dans le rouge tout de suite.

R. : Donc si je comprends bien tu souhaites apporter une culture des religions. Tu donnes un sens social à ton action ?

K. : Oui, et de bienveillance, de respect tout simplement quoi.

R. : Est-ce que ça te semble judicieux de travailler cette statue en classe : le « Christ en gloire » avec les évangélistes symbolisés tout autour. [*je montre un extrait d'un manuel scolaire*].

K. : Alors déjà, les gestes... Il faut être en mesure de les expliquer. Parce que la position des doigts je ne la connais plus. Je l'ai su mais c'est sorti aux oubliettes. Je trouve ça assez compliqué... après... de toute façon, si tu étudies les cathédrales, tu es obligé de parler de ça. Comme le vitrail, tu es obligé d'en parler. Si tu parles des vitraux tu vas parler de leurs représentations. Tout ça. J'ai fait une descente en fin d'année à Caen. On a vu le château de Caen. On a vu saint Pierre, les sculptures etc. et tu leur expliques comme le clocher était en cours de débâchage, et leur dire que les interstices, les petites fleurs etc. leur expliquer même si tu ne vas pas évaluer ça. Mais toujours de les nourrir, de leur apporter des explications. Forcément quand tu rentres dans une église il va y avoir ça, donc ça ne me dérange pas.

R. : De ton point de vue, si on étudie un vitrail qui a une dimension religieuse. Il faut expliquer le sens de ce qu'il représente ?

K. : Oui.

R. : Ok. Parce que toi ça te semble évident mais d'autres personnes que j'ai eues en entretien me disaient non, moi je ne m'occupe que de la partie technique, la manière de fabriquer.

K. : Mais à quoi ça sert ?

R. : Est-ce que... Mais je comprends ce que tu dis. Est-ce qu'il y a trace écrite de... comment on reconnaît Pierre, avec ses clés dans les mains...

K. : Non. non.

R. : Tu sembles dire que c'est essentiel mais ce n'est pas institutionnalisé ?

K. : Non, quand tu es en arts plastiques je ne fais pas de trace écrite. Je devrais peut-être.

R. : Ici on dit de reproduire la sculpture. Tu vois il y a trace écrite. Dire que l'aigle c'est Jean.

K. : Non pas moi. Je ne le fais qu'à l'oral.

R. : Il y a une raison pour laquelle il n'y a pas de trace écrite pour cette culture que tu leur apportes régulièrement ?

K. : Non, je ne me suis jamais posé la question. Même en art... l'année dernière j'ai fait comme un répertoire avec une chronologie pour situer l'œuvre... Je mettais des images pour situer sur la frise. Pour que ça soit parlant

R. : C'est une culture bonus quoi ?

K. : Non jamais de trace écrite. Que à l'oral.

R. : Un dernier travail : c'est un extrait de manuel qui explique ce qu'est le pèlerinage de Compostelle. Puis on propose de faire un jeu de rôle. Les élèves doivent se mettre à la place d'un croyant du Moyen-Âge pour expliquer ce qu'est le pèlerinage.

K. : C'est compliqué... du moins...

R. : À partir des documents bien sûr... après leur étude. Dans le cadre de la classe ce travail te semble acceptable.

K. : Disons que c'est l'intérêt... après ça peut être transposé dans une situation d'écrit. On pose un décor et après vous vous imaginez à la place d'un pèlerin. Pourquoi vous faites un pèlerinage ? Bon, ils ont le texte pour expliquer mais je trouve ça compliqué.

R. : Tu vois, tu as une carte des textes... Mais c'est parce que ça te semble compliqué ?

K. : Ça pourrait... comme se mettre à la place d'un templier... Partir en croisade. C'est qu'il y a des mots compliqués comme pénitence... et l'air de rien il faudra leur expliquer. Je trouve que c'est trop.

R. : Et si tu faisais ça, et si un parent te dit, je ne comprends pas que vous ne travailliez sur les pèlerinages chrétiens et pas le pèlerinage musulman.

K. : Je dirais que la démarche est la même... Je vais le dire à l'oral mais pas à l'écrit. Je vais parler de la Mecque. Mais à l'oral.

R. : Est-ce que ça te semble judicieux quand tu travailles sur un objet qui a une dimension chrétienne de parler dans le même temps de quelque chose qui a une dimension juive ou musulmane ?

K. : Oui, oui on n'est pas dans le prosélytisme. On ouvre le champ à toutes les cultures. Avoir une culture religieuse. C'est ça qu'on leur demande quand même.

R. : Alors quand on chante un gospel il faudrait trouver des chants d'autres religions ou des tableaux d'autres religions...

K. : Non... non... je ne suis pas tout à fait en accord avec moi-même... [*rire*]... Après... si j'avais un truc comme ça à faire (pèlerinage), je partirai pour dire ce qu'est un pèlerinage, pourquoi on le fait mais sans travailler dessus j'ouvrirai avec la Mecque. Mais sans apprentissage systématique.

R. : Ok merci.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien du 31 mai 2017 avec l'Inspecteur académique de l'Indres. Monsieur Gachet.

REGIS : Bonjour Monsieur, je suis Régis Gaudemer, je suis doctorant en sciences de l'éducation à l'université de Caen. Je travaille plus spécifiquement sur l'enseignement des faits religieux à l'école primaire. Je cherche à identifier les stratégies qu'adoptent les enseignants quand ils doivent enseigner des objets de culture scolaire qui présentent une dimension religieuse quelle qu'elle soit. Comment étudient-ils les tableaux religieux, l'architecture des lieux de cultes, les chants religieux mais aussi les objets de culture qui ne présentent que des traces ou des références religieuses.

M. L'INSPECTEUR D'ACADEMIE : J'ai bien compris. Il faut reconnaître que votre travail à mon avis est très original et peut-être unique en France. Je n'ai jamais entendu dire que dans les sciences de l'éducation ou même en histoire quelqu'un travaillait sur ce thème me semble-t-il... Il y a des tas de dissertations sur l'enseignement du fait religieux... Régis Debray c'est évident et même Pierre Kahn. Mais qu'un étudiant dans le cadre d'un travail universitaire ait travaillé sur ce type de recherche, au cœur du réacteur de la classe, je n'ai pas connaissance que ce soit fait ailleurs. Je peux vous demander ce qui vous a orienté sur ce choix-là ? Il y a des raisons personnelles précises ?

R. : En tant qu'enseignant j'avais moi-même des réticences ou des stratégies pour ne pas faire ce que je voulais pourtant faire quand j'avais à transmettre un objet de culture qui présentait une dimension religieuse. Ai-je le droit ? Où est la limite ? Alors je me suis renseigné comment faisaient les autres pour savoir moi-même comment faire. Et c'est là que j'ai compris qu'il y avait un grand malaise !

I. A. : Je serais passionné par lire vos travaux dans quelque temps. Moi-même quand j'ai été enseignant, parce que comme vous le savez tous les inspecteurs ont été enseignant y compris les inspecteurs académiques. J'ai commencé ma carrière en tant qu'instit. il y a fort longtemps, je ne vous dirais pas quand. Je me suis posé le même genre de question et j'ai fait partie de cette catégorie d'enseignants, de ces très nombreux enseignants, sans doute la quasi-totalité qui ont passé des années à éviter consciencieusement toute question sensible. Et à faire dans l'évitement pur et simple. Ça c'est une certitude. Je pense qu'on était tous comme ça. Ce qui s'est passé dans l'Indre par exemple, c'est tout le contraire de l'évitement. Que souhaitez-vous précisément ?

R. : D'abord, je voulais me présenter, je voulais avoir votre point de vue ? Ce que vous préconisez pour les enseignants dont vous avez la charge ? Ce qui m'intéresse c'est votre parole institutionnelle que je pourrais prendre en compte dans ma thèse. J'ai fait beaucoup d'entretiens avec des enseignants mais des entretiens avec des inspecteurs c'est beaucoup plus rare.

I. A. : Vous voulez qu'on fasse un entretien dans les règles en direct ?

R. : Oui. Je voulais connaître votre point de vue et ce que vous conseilleriez aux enseignants ?

I. A. : Mon point de vue c'est celui de la réglementation. Récemment lors d'une discussion, lors d'un débat un peu compliqué, je me suis entendu dire : « Régis Debray a dit que... donc il faut faire... ». Non, Régis Debray est d'une intelligence supérieure, un philosophe très intéressant que pour ma part j'ai beaucoup lu et entendu mais en aucun cas Régis Debray ne constitue la parole officielle et les instructions officielles. C'est une réflexion puissante. Mais mon point de vue ce sont les instructions officielles. Un inspecteur ne peut pas avoir d'autres points de vue que les instructions. Mais alors après on peut en faire plus ou moins l'exégèse, plus ou moins la glose des instructions et des termes chrétiens. D'ailleurs, c'est une question que j'avais à vous poser. Votre travail porte uniquement sur l'univers chrétien ? Pas sur l'univers musulman ou juif ?

R. : Ha si... Mon travail porte sur tous les objets de culture qui ont une dimension religieuse quelle qu'elle soit.

I. A. : Pas seulement chrétien ?

R. : Par exemple, la question que je pose est : « est-ce que les enseignants sont prêts à lire la Genèse en classe pour expliquer la raison pour laquelle des hommes ont choisi de découper le temps en semaine de 7 jours. Voilà des choses...

I. A. : Et le Coran vous l'intégrez ?

R. : Oui bien sûr. Même si c'est plus compliqué pour une simple raison. C'est qu'il y a peu de représentations et en primaire l'entrée privilégiée des enseignants, c'est le visuel, la représentation : les arts, la sculpture, la peinture, la poésie. Et parler du Coran est plus rare parce que les objets de culture du programme sont peu en relation avec l'Islam... Mais plutôt des objets de culture qui ont une dimension judéo-chrétienne. Et ça c'est un problème pour les enseignants parce que quand ils travaillent une œuvre comme *La Cène* de Léonard de Vinci, ils ont le sentiment de faire du religieux, ils disent qu'ils privilégient une religion. Ils se sentent alors dans l'obligation de travailler une œuvre qui aurait une dimension religieuse d'une autre religion. Le problème c'est que les enseignants finissent par ne rien faire parce qu'ils n'ont pas le temps de travailler à la fois *La Cène* et d'autres œuvres. Ils confondent le culte et la culture et ont l'impression de privilégier une religion quand ils parlent d'un objet de culture qui présente des traces d'une religion en particulier.

I. A. : La distinction que vous faites entre culte et culture est fondamentale en effet. Incontestablement la nation française, pour prendre un terme général mais qui a du sens, s'enracine dans une culture judéo-chrétienne. Qu'on le veuille ou non, c'est ainsi. Même si elle a par ailleurs, et en particulier à partir du XIXe siècle, elle a bénéficié d'apport complémentaires. Les deux milles ans d'histoire, mais les plus de mille ans d'histoire en tant que tels sont clairement inscrits dans un univers judéo-chrétien et même plus chrétien que judéo. Et la loi de 1905 n'a jamais dit le contraire. La loi de 1905 n'a jamais eu l'intention d'effacer la dimension chrétienne, l'enracinement chrétien de l'histoire de France. Ce n'est pas du tout le sujet. Mais vous avez raison. Les enseignants confondent culte et culture pour beaucoup. Dans l'esprit à eux, à part quelques-uns, c'est justement parce qu'il y a ce genre de confusion que... Mais globalement ce qu'on dit aux enseignants c'est d'appliquer les programmes et traiter les objets d'enseignement, comme les œuvres du patrimoine mondial, mais plus particulièrement le patrimoine européen. Michel Ange, ce n'est pas français, Dürer ce n'est pas français, Vinci non plus. Quand on écoute de la musique classique, le Requiem de Mozart ce n'est pas français et en même temps c'est français. Et en histoire ou en littérature, quand vous étudiez une œuvre ou un fait historique vous devez l'étudier en tant

qu'œuvre littéraire ou fait historique. Mais tout est très délicat car tout est une histoire de mesure. C'est-à-dire, par exemple en histoire en utilisant une méthodologie qui est la méthodologie historique. Alors évidemment en CM1/CM2 sixième il ne s'agit pas de faire des historiens avertis mais tout en n'étant pas des historiens avertis, il n'en reste pas moins que pour ça comme pour le reste, si je prends les guerres de religions, il y a un moment où forcément on va étudier un petit peu...Il n'est pas question de travailler les guerres de religions sans être capable d'expliquer pourquoi il y avait deux communautés et en quoi ces deux communautés coexistaient ou ne coexistaient pas. Sur le plan politique, économique, sur les intérêts catégoriels, corporatistes mais aussi sur le plan spirituel. Ce faisant c'est un travail de mise en perspective des faits historiques qui conduit à régenter la dimension spirituelle et religieuse, parce que le spirituel existe en dehors du religieux et particulièrement en France. La dimension religieuse comme dimension historique et pas comme une parole révélée. C'est toute la différence. Quand les enfants vont au catéchisme on leur apprend une parole révélée comme un dogme, une parole qu'il faut traiter comme un dogme. Même si par ailleurs les méthodes d'enseignement peuvent être les mêmes, on leur apprend un dogme. Dans les écoles publiques on n'apprend pas un dogme, on apprend un discours scientifique, une méthode scientifique. On apprend à apprécier et mettre en perspective des œuvres en leur apprenant à entrer soi-même dans un processus artistique. Un enfant n'est pas un artiste mais il peut néanmoins entrer dans un processus de création. Lorsqu'on est un enfant, que ce soit par rapport à des œuvres d'inspiration religieuse ou pas. Lorsqu'on va visiter une cathédrale et qu'on étudie les vitraux et il est clair qu'on mélange à la fois la vie quotidienne du français moyen du Moyen-Âge, on mélange la spiritualité, la dimension strictement créative et artistique mais on ne peut pas passer à côté de... de... de... la question de l'importance que les bâtisseurs de cathédrales accordaient à ces constructions comme les pyramides d'Égypte. On ne construit pas des monuments pareils, qui vont au-delà de la durée d'une vie humaine et qui dépassent très largement ceux qui la fabriquent s'il n'y a pas derrière une puissante motivation. On pourrait le faire pour des raisons également... Comme par exemple, d'un point de vue historique même d'un point de vue historiographique, une mise en perspective est envisageable... surtout en ce moment, c'est le centenaire : pourquoi les poilus de 17 ont supporté ce qu'ils ont supporté ? Ce n'est évidemment pas la même réponse que s'agissant des bâtisseurs de cathédrale. Mais il y a une dimension de dépassement de soi dans les deux cas et ça c'est un objet d'étude. Et les enfants peuvent le comprendre ça. Mais en aucun cas on leur parle d'un dogme. Et puis, à ça s'ajoute une autre dimension... un autre aspect du problème pardon, c'est qu'évidemment

aujourd'hui en 2017 en France, on ne peut plus se limiter au seul univers catholique ou chrétien du problème. Les enfants doivent avoir une ouverture sur le monde. Elle passe par l'explication de l'existence d'univers religieux qui sont différents. Dans les peuples et dans l'histoire. Peut-être par la permanence... parce qu'après tout Lascaux... ce qu'on sait de Lascaux c'est pas grand-chose mais ce qu'on sait c'est que c'est aussi une dimension spirituelle et peut-être même religieuse. On dit même à son propos que c'est une cathédrale. Donc, voilà. La difficulté pour un enseignant dans sa classe elle est dans la mesure, elle est dans le tact. C'est une affaire de tact. D'abord c'est une affaire de neutralité. C'est-à-dire dans chacun de ses mots dans chacune de ses attitudes, bien être capable de distinguer, je pense que l'immense majorité savent faire ça. Mais la plupart l'évite consciencieusement, mais s'ils ne l'évitaient pas je suis persuadé que la plupart saurait le faire. Éviter toute forme de parole dogmatique évidemment. Rester sur le factuel, le descriptif. Rester dans la démarche artistique, historique ou éventuellement littéraire. Il y a une jolie formule qu'utilisait Rodin en parlant de Dante et des portes de l'enfer, il disait : « Dante est un sculpteur des mots ». Voilà. Il y a quelque chose de cet ordre-là. Rester, bien être conscient et très rigoureux et très attentif à rester dans la dimension soit créative soit scientifique soit littéraire, c'est plus difficile, et pas dans une dimension dogmatique. Et après, il y a la juste mesure. C'est-à-dire qu'il faut avoir conscience qu'au-delà d'un certain volume consacré à ça...quand dans une classe vous avez, et je ne cite personne, vous auriez un professeur qui aborderait ces sujets tous les jours plusieurs fois par semaine toute l'année. Là on n'est plus dans la mesure, on est dans l'outrance. Voilà. Il y a une question de démarche, d'attitude mais il y a surtout une question de mesure parce que l'année est courte et on a d'autres choses à faire et on n'a pas le temps de tout faire.

R. : D'accord. C'est ce que j'appelle dans ma typologie le dosage homéopathique. Beaucoup d'enseignants le préconisent ce dosage homéopathique.

I. A. : C'est bien choisi... Bien sûr ! comment faire autrement ? Là où ça ne va plus c'est quand on s'aperçoit que tout l'enseignement de la personne tourne autour de ces thèmes-là. Voilà. On a passé la mesure. Et donc du coup, dès lors qu'on dépasse la mesure que ce soit dans la quantité ou dans le type de discours tenu. Encore une fois je parle en général, si on passe la mesure, le raisonnable, alors évidemment on est immédiatement en risque pour ne pas dire certain d'enfreindre le devoir de neutralité. Ce qui est premier chez un enseignant ce n'est pas de ne pas parler de religion c'est d'être neutre dans son discours. Il peut aller à la messe le dimanche on s'en fout, ce n'est pas le problème.

R. : J'ai bien compris qu'il y avait trois points importants : le dogmatisme, la neutralité, et la quantité qui pourraient être un problème vis-à-vis de la neutralité.

I. A. : Oui, tout à fait. Alors à partir de quand c'est trop ? Je ne peux pas répondre à cette question. Je ne peux pas répondre. Ma parole c'est de dire, ma parole institutionnelle c'est de dire qu'il n'y a pas de norme établie au millimètre. Si l'on recrute des enseignants à bac plus 5, si on en fait des cadres A, c'est parce qu'on attend d'eux qu'ils aient la capacité de discernement qu'on est en droit d'attendre d'eux d'avoir la culture générale qui va bien qui leur permettent de rentrer dans les clous sans que personne n'ait besoin de leur dire là tu dépasses et là tu ne dépasses pas. Ce sont des cadres A quand même.

R. : Est-ce qu'il y a aussi une limite de nature de l'objet étudié ? Par exemple j'ai sous les yeux deux manuels qui relatent des extraits de la Bible et des Évangiles en particulier. On voit l'entrée à Jérusalem du Christ. En dessous on voit l'Évangile pour expliquer de quel texte s'est inspiré l'auteur pour fabriquer son œuvre. C'est un long texte d'une dizaine de lignes. Est-ce une limite ça ? Lire l'Évangile est-ce que c'est une limite ?

I. A. : Alors c'est une question extrêmement délicate. À mon avis, il y a une question de dosage. Je reviens à ce que je disais tout à l'heure. C'est évident. Citer un extrait des Évangiles ou même de l'Ancien Testament... pourquoi pas... en soit, ce n'est pas une démarche fautive, selon moi, selon nous, selon l'institution, ce n'est pas fautif. Ce qui est fautif c'est d'abord, le dosage qui est envahissant. Voilà. Ce n'est pas acceptable. Ce n'est clairement pas acceptable. Et puis dans la nature des extraits choisis. L'extrait que vous me signalez, me semble être tout à fait de nature à être étudié en classe. Si à l'inverse comme je l'ai déjà vu, on cite un texte *in extenso*, même de 5 lignes sur la parabole de la femme adultère, là je pense qu'on a passé la borne. Vous voyez là on a manqué de discernement et on n'a pas été capable de voir que ce n'est pas un texte de cycle 3. Éventuellement pourquoi pas en terminale littéraire je n'en sais rien mais certainement pas en cycle 3. Il n'y a pas que l'origine du texte. Il y a aussi son contenu. Il y a toute une série comme ça de... Ce n'est pas que le fond soit choquant mais inapproprié et inaccessible pour des enfants de 10 ans. D'abord le concept d'adultère, pardon mais je suis père de famille, je suis maintenant grand-père, c'est vous dire... je serais bien embêté pour expliquer à des enfants de 9 ans le concept d'adultère. On ne le fait comme ça d'un claquement de doigts. Et surtout ce que cela sous-tend derrière d'inégalité homme-femme, avec toute une série de valeurs qui ne sont pas conformes aux valeurs de la République et aux valeurs républicaines comme on doit les

enseigner à l'école. Ce n'est pas qu'une question d'origine des textes mais aussi de contenu en fonction de l'âge des enfants. Ce qui n'est pas acceptable en CM1 ou CM2 pourrait l'être en terminale. Il faut une prise de recul et de maturité et de mise à distance qu'un jeune peut ou ne peut pas avoir. C'est pour ça que j'ai parlé de discernement. C'est essentiel dans cette affaire.

R. : Encore une question. En chorale, des enseignants se sentent gênés avec l'apprentissage d'un gospel, comme *Oh, Happy day ou Let my people go*. Parce que déjà l'origine du mot Gospel signifie « évangile ». Et en même temps ce sont des chansons de la culture mondiale. Alors ils sont dans l'hésitation...

I. A. : C'est vrai que la plupart vont réagir en choisissant d'autres chants moins délicats. C'est certain. Maintenant un gospel en soit, n'est pas condamnable. D'abord c'est en anglais. On peut faire le lien avec l'apprentissage de l'apprentissage de l'anglais. Donc, ça fait un lien. Mais mis à part ça, ce n'est pas très différent de *La Cène* de Léonard de Vinci, ce n'est pas à traiter différemment, où d'un extrait de l'Évangile tout à l'heure. C'est exactement de même nature. Dès lors qu'on est bien dans une dimension artistique et que les enfants sont capables d'étudier le gospel et de permettre aux enfants de découvrir le commerce triangulaire, la condition des esclaves sans entrer dans le détail. Dire pourquoi il y a tant de noirs aux États-Unis. Que les noirs ne sont pas là pour rien, qu'ils ne sont pas tombés des arbres, qu'il y a une histoire, elle est sociale et politique et économique et on peut comparer avec les chants des Hébreux... on est vraiment dans la culture et pas dans un dogme. Ils comprennent que ces chants pour ces hommes et ces femmes qui les ont créés une dimension qui n'est pas celle forcément d'aujourd'hui, mais une dimension spirituelle mais aussi une dimension artistique. Et c'est bien de le connaître. C'est la façon de l'étudier, c'est dans la mesure. Le gospel en soit n'est pas condamnable. Par contre naturellement, vous imaginez bien que si en admettant pour faire un parallèle avec un gospel un enseignant voulait lire un « je vous salue Marie », là il aurait dépassé la limite. Ils ne le font pas. Pas dans les écoles publiques. Mais quelqu'un aurait cette idée sotte et saugrenue aurait dépassé la limite. Mais c'est pour illustrer mon propos, encore une fois, tout est une question de démarche, d'attitude, de mise en perspective. Étudier le gospel a son sens si on le replace dans sa dimension politique, humaine, sociale. Là ça a un intérêt. Parce qu'on ne chante pas un gospel en s'adressant à Dieu mais en essayant de se mettre à la place un tant soit peu, par empathie, de se mettre à la place de ces gens et de ce qu'ils ont vécu et comprendre à quel point ils ont souffert.

R. : Ok. Ça me fait penser à un extrait de manuel qui demande à des élèves de se mettre à la place d'un pèlerin qui va à Saint-Jacques-de-Compostelle avec des documents historiques ?

I. A. : C'est très intéressant !

R. : Oui mais beaucoup d'enseignants se demandent s'ils ne franchiraient pas une limite.

I. A. : C'est un très bon exemple. On ne met plus l'élève avec un artiste ou un homme de l'histoire. On met l'élève avec un homme ou une femme ordinaire. Et ça c'est intéressant. S'il se contente de dire qu'il y avait des pèlerinages, qu'ils s'imposaient des souffrances, que ça durait longtemps. On pourrait alors lui reprocher parce qu'il n'aura pas donné aux enfants les outils intellectuels, avec les limites du cycle 3, qui leur permettent de se mettre à la place des gens de cette époque tout en n'ayant aucune prise de position. Ce n'est pas le sujet qui est condamnable. Ce n'est pas le manuel qui fait la leçon.

R. : Des enseignants qui sont face à ça, disent qu'ils auraient mis en parallèle le pèlerinage à la Mecque.

I. A. : Qu'ils le fassent ! C'est une réaction saine, de mise en perspective avec une démarche de neutralité. Qu'ils le fassent. Les manuels sont souvent mal faits ça je vous le confirme ! Ils ont raison !

R. : Merci beaucoup monsieur l'Inspecteur.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Gaëlle, 40 ans, 16 ans d'ancienneté. Elle travaille dans la banlieue de Caen dans une école de 7 classes. La population est mixte de point de vue sociale. Elle a une classe de CM2 depuis de nombreuses années.

REGIS : Ça va Gaëlle ? Tout d'abord merci d'avoir accepté de me recevoir dans ta classe pour qu'on puisse s'entretenir sur mon sujet.

GAËLLE : Non, de rien. J'espère que je vais être à la hauteur... Parce que je ne sais pas si j'aurai beaucoup de chose à dire sur ton sujet. J'ai un peu réfléchi avant que tu viennes et on peut pas dire que c'est venu tout seul les idées...

R. : Non, mais ne t'inquiète pas. J'aurais plusieurs questions à te poser, et ça ira très bien. Tu veux bien qu'on commence... à moins que tu veuilles me dire quelque chose avant sur ça...

G. : Non mais c'est ce que je voulais te dire. Je sens que ton sujet il va pas être facile pour moi. Déjà moi, j'ai pas trop de culture là-dessus. C'est pas trop ma tasse de thé et puis j'ai pas creusé l'affaire. Avec mes élèves ça arrive rarement que j'en parle sauf pour des moments où on est obligé comme les fêtes que l'école fête pour marquer le coup... ça ça va, je maîtrise. Mais le reste... Tu sais, je n'ai pas été élevé dans un milieu catho moi alors après c'est pas simple d'en parler à son tour.

R. : Non mais ne t'inquiète pas. Moi ce qui m'intéresse c'est surtout ce qui se passe dans la classe. Comment tu traites les objets d'enseignement qui ont une dimension religieuse quand elle se présente tu vois. Mais je comprends ton inquiétude. Donc, si je

récapitule ce que tu viens de dire, c'est que tu ne te sens pas trop légitime de parler du fait religieux parce que tu n'as pas été toi-même élevée dans cette culture c'est ça ?

G. : Oui, c'est ça. Exactement. Je pense que ça ne s'improvise pas et moi j'aurais vraiment l'impression d'improviser si je devais en parler.

R. : Est-ce que ça veut dire que tu ne parles, selon toi... selon ta pratique bien sûr, est-ce que ça veut dire que tu n'en parles jamais ?

G. : Jamais... non bien sûr. Il arrive qu'on soit obligé d'en parler parce que le programme le veut mais c'est rare quand même je trouve par rapport à tout ce qui se passe dans une année.

R. : Ok, j'ai l'impression depuis le début que quand je parle de... enfin quand tu parles de fait religieux, tu entends le fait religieux catholique non ?

G. : Disons que... oui... c'est ce que je pense en premier c'est vrai. Mais c'est parce que l'école est catholique et que ce qui est proche du fait religieux dans ce qu'on fait dans l'école, c'est des références catholiques... C'est sans doute pour ça. Et puis comme je t'ai dit je me sens pas trop armée pour en parler quand on parle de la culture biblique mais alors les autres religions c'est encore pire pour être clair...

R. : Comme quoi...?

G. : Comme l'islam ou les autres religions... Je suis incapable de dire ou plutôt de savoir si ce que je dis est vrai. Alors pour les autres religions, mais même pour les enfants protestants par exemple quand il faut parler de la Bible ou un enfant musulman quand il faut parler d'une fête musulmane, et bien plutôt que de dire n'importe quoi je préfère leur donner la parole et les autres enfants les questionnent. Comme ça on va directement à la source et ça va de toute façon être plus juste que ce que je peux dire moi. Je ne sais pas si je fais bien de faire comme ça, mais moi c'est ma façon de pouvoir en parler. Et puis, je disais les enfants protestants parce que ils sont très calés en religion. Ils vont à l'école du dimanche et ils apprennent plein de trucs. Et ils sont capables de le redire en classe. Donc j'ai confiance. Mais il y a des enfants musulmans c'est pareil. À la mosquée ils apprennent beaucoup de choses même sur notre religion. Ils en savent plus que beaucoup.

R. : Donc tu t'appuies sur la culture des élèves pour pouvoir parler de fait religieux que tu ne maîtrises pas trop, c'est ça ?

G. : Oui, je leur fait confiance parce que je sais qu'ils apprennent ça en dehors de la classe.

R. : Tu peux me dire à quelles occasions précises ça arrive ? Les occasions dans l'année où tu es amenée à faire appel à des enfants pour en parler.

G. : Par exemple quand un enfant revient avec un cadeau de communion en classe. Les élèves ils en parlent. Par exemple quand on fait un Quoi de neuf, les enfants ils en parlent. Alors je les laisse expliquer. Pareil quand il y a un baptême ou des choses comme ça. Dans les classes ici on a toujours quelques enfants musulmans alors ils parlent aussi de leurs fêtes. Pour les repas sans porc aussi par exemple. Tu vois sur le tapis là-bas, on se réunit et puis si un enfant veut en parler, il peut expliquer. La parole est libre.

R. : Ok, si ça vient tu ne l'évites pas quoi ?

G. : Non... Ben non... de toute façon c'est difficile de dire non on n'en parle pas alors que j'organise des petits moments comme ceux-là... oui c'est justement pour que ça arrive.

R. : Et dans les enseignements ? En français, en histoire, en sciences, en maths... est-ce que quelquefois se présente des faits religieux ?

G. : Alors attends que je réfléchisse... Alors... en math et science c'est sûr que non... Je ne vois pas ce que ça aurait à faire ici... En tout cas jamais ça c'est sûr. En Histoire... alors quand j'avais des CM1/CM2, j'avais un double niveau. Je pense qu'il m'est arrivé de parler de religions pour expliquer la différence entre protestants et catholiques... et d'ailleurs, je serais incapable de te dire la différence aujourd'hui... c'est fou... Et l'islam, je n'ai pas eu le temps de le traiter. Mais depuis que j'ai que des CM2, le programme d'histoire est un peu léger sur ce point. Je dirais même qu'il y a rien. Je commence à Napoléon en gros, et je termine sur les temps modernes. Alors tu vois : Napoléon, XIXe, grandes découvertes techniques, après guerre de Prusse, la première guerre, les années folles, la seconde guerre et la guerre froide... Tu vois qu'il n'y a pas matière à en parler vraiment.

R. : Ok... Je vois. Même pour les juifs ?

G. : Ha oui... oui bien sûr qu'on parle du génocide juif... Mais les enfants, je leur dis que c'est une religion qui s'appelle le judaïsme. Voilà je leur dis que c'est une autre manière de croire en un seul dieu comme nous. Je ne rentre pas dans les détails de la religion que je maîtrise pas du tout. Et pour le coup je ne crois pas avoir des enfants juifs dans la classe.

R. : Très bien... donc en histoire non... dans les disciplines scientifiques non ?

G. : Non...

R. : Tu n'expliques pas par exemple l'origine ou les références spirituelles ou religieuses de certaines formes géométriques ou des nombres... Tu vois le triangle, dire que c'est le symbole de la Trinité pour les chrétiens par exemple, que le cercle est le symbole de la perfection dans beaucoup de culture...

G. : Non jamais. Je ne vois pas bien ce que ça a à voir avec les maths en fait... Non je ne fais pas ça. Je pense que ça ferait de la confusion. C'est déjà pas facile pour eux de retenir les caractéristiques d'un triangle, entre isocèle, équilatéral, rectangle... et comment les construire avec un compas... alors si en plus je m'amusais à expliquer ce que tu viens de dire... Non je n'aurais pas le temps. Et puis je ne suis pas sûre que ce soit au programme. Tu vois dans les compétences c'est écrit par exemple : l'élève sera capable de repérer, décrire, reproduire un triangle... ou quelque chose comme ça. Mais c'est pas écrit qu'il doit en plus connaître son sens religieux ou spirituel.

R. : Oui tu as raison, ce n'est pas écrit comme ça. Et en français ou en arts visuels ? Dans les textes que tu choisis ou les œuvres que tu travailles en arts plastiques ? Est-ce que tu as déjà choisi des œuvres qui ont une dimension religieuse ?

G. : Tu vois, j'essaie de rester cohérente dans ce que je choisis de travailler. Et j'aime bien faire tourner mes apprentissages autour de l'Histoire. Alors je choisis des textes ou des livres en littérature qui parlent de situations autour du XXe. Par exemple, je vais étudier des livres comme *Oliver Twist*, enfin des extraits parce que le livre est trop long. Des extraits des *Misérables*. Des livres ensuite sur les guerres comme *Zap la Guerre* ou *Un Sac de bille* de Joffot. Tu vois j'essaie de rester cohérente. Alors, tu vois pour la littérature il n'y a pas sujet à en parler... ou le Petit Nicolas aussi pour l'époque moderne. J'en ai pas mal.

R. : D'accord je comprends tes choix. Et en arts visuels. Y a-t-il des œuvres d'arts que tu aurais travaillées qui ont une dimension religieuse ?

G. : Non, très rarement en fait. Pour les mêmes raisons. J'étudie surtout les peintres impressionnistes et après les peintres modernes jusqu'au pop art.

R. : Mais même dans ces mouvements on pourrait trouver des œuvres avec des signes religieux comme Van Gogh et la résurrection de Lazare ou les œuvres de Chagall sur la Bible, Dali et son Jésus sur la croix qui lévite au-dessus du monde...

G. : Ha oui c'est vrai... mais je ne connais pas ces œuvres. Je préfère qu'ils travaillent sur les plus connus pour qu'on est tous à peu près la même culture. C'est pas que je les évite mais

je ne les connais pas en fait. Quand je fouille sur internet ou dans les manuels, c'est pas ces œuvres-là qui sont proposées.

R. : Et si en équipe vous décidiez de travailler sur la quarantaine d'œuvres que Chagall a peintes à partir de la Bible, est-ce que tu penserais que c'est une bonne idée ?

G. : Ben disons que si l'équipe choisissait ça, je suivrais l'équipe... Mais en même temps, je me demanderais quand même pourquoi justement ces œuvres-là. On pourrait mixer avec d'autres œuvres de lui mais qui n'ont pas de références religieuses... Tu vois... Pourquoi ?

R. : Qu'est-ce qui serait gênant ?

G. : 40 toiles ? ça fait beaucoup. J'aurais peur que les enfants trouvent ça trop. Et puis on n'a pas que des enfants chrétiens dans la classe, on a aussi des enfants musulmans mais aussi des enfants sans confession. Pour eux ça pourrait être encore plus pénible... Non deux ou trois c'est pas un souci, mais 40 !

R. : Ce n'est pas une juste mesure selon toi dans une classe multiconfessionnelle et multiculturelle ?

G. : Voilà j'aurais pas mieux dit... Pas avec ces mots-là ! On n'est pas là pour faire du prosélytisme non plus. On pourrait donner l'illusion de ça en mettant de paquet là-dessus.

R. : Tu penses qu'en travaillant une œuvre culturelle ou plusieurs œuvres culturelles avec des références religieuses, ce serait prendre le risque de faire du prosélytisme, c'est ça ?

G. : Et bien ça dépend. Si ce sont des œuvres qui ont des références religieuses de plusieurs religions, c'est pas du prosélytisme mais si toutes les œuvres ont des références de la même religion ça peut le devenir... Il vaudrait mieux alors choisir les œuvres de plusieurs religions pour équilibrer. Une ça va encore mais 40 !

R. : On dépasserait la mesure pour toi.

G. : Bah oui. Faut limiter quand même. On a beau être dans une école privée, on doit faire attention à rester neutre et à ne pas faire croire aux enfants qu'il n'existe qu'une seule religion...

R. : Tu penses que travailler une œuvre d'art chrétienne c'est favoriser le christianisme ?

G. : Non, c'est sûr, non. Je pense que travailler que des œuvres chrétiennes, ça peut donner l'impression qu'on favorise cette religion.

R. : Si par exemple tu devais travailler *La Cène* de Léonard de Vinci avec tes élèves, aurais-tu l'impression de privilégier une religion ? Et d'ailleurs, l'as-tu déjà travaillée ? Tiens, je te la montre.

G. : Non je ne l'ai jamais travaillée. J'ai travaillé sur *La Joconde* mais pas sur *La Cène*. Et pour répondre à ta question, j'aurais pas l'impression de privilégier une religion mais il faudrait que j'en travaille d'autres, d'autres religions. Ou alors, travailler *La Cène* mais sans rentrer dans les détails religieux... Parce qu'après tout tout le monde le connaît ce tableau. Mais je passerais vite sur le côté religieux. Mais moi, tu vois comme je te l'ai dit, j'ai rarement affaire avec ces tableaux. Avec ce genre de tableaux. Comme ça j'évite de tomber dans les problèmes qu'on vient de soulever. De toute façon ils les verront ailleurs ces tableaux. Alors autant choisir les tableaux plus neutres on va dire.

R. : Est-ce que tu serais prête à lire un passage de la Bible en classe de l'Ancien ou du Nouveau Testament ? En littérature par exemple... Ou pour expliquer l'origine d'un tableau religieux ? Ou pour autre chose ? Est-ce que c'est quelque chose que tu as déjà fait ?

G. : Non, jamais. Je n'ai pas de Bible chez moi alors ça limite... Bon je sais qu'on pourrait les trouver sur internet mais non jamais. Je ne sais pas... je trouve que ce sont des textes chargés de sens. Peut-être trop religieux pour le coup. Un tableau de la Cène, on peut toujours dire que c'est De Vinci qui l'a fait, c'est pas un prêtre quoi ou un saint... Mais lire la Bible là c'est carrément religieux... Non je ne me vois pas faire ça en classe.

R. : Même pour expliquer l'origine d'un tableau pour dire de quel texte un peintre s'est inspiré pour faire son œuvre ?

G. : Oui, je comprends... ça pourrait être intéressant. Mais je ne me suis jamais posé cette question. Et puis je ne sais pas si je me sentirais capable de lire le Coran par exemple... Je ne sais pas comment ça serait perçu... alors pourquoi la Bible du coup ? Je ne suis pas sûre que tout le monde s'y retrouverait dans la classe... Mais si juste pour expliquer l'origine, pourquoi pas ?

R. : Et des textes de l'Ancien Testament ?

G. : Comme quoi par exemple ?

R. : Je ne sais pas... Noé et le déluge, Adam et Ève, la création du monde, la tour de Babel, l'histoire d'Abraham...

G. : Non je n'ai jamais lu ça... Je ne vois pas avec quoi je raccrocherais ça. Moi j'aime bien mettre en réseau ce que je lis en classe... Mais là... ça me semble plus compliqué. Et puis j'aurais peur qu'ils décrochent ou qu'ils s'ennuient avec des textes comme ça. Forcément ça peut être intéressant comme texte mais ils me semblent trop petits pour les découvrir en primaire. Peut-être plus tard tu vois, dans le secondaire. D'ailleurs, je crois que les sixièmes étudient ça non ?

R. : Oui ils peuvent. Les profs ont le choix entre ça ou la mythologie grecque. Tu imagines bien ce que les profs ou même les manuels choisissent en priorité. Donc, si j'ai bien compris, tu aurais plutôt tendance à ne pas lire les textes de la Bible. Je vais maintenant te demander si tu lirais *La Reine des Neiges* à tes élèves. Est-ce que tu y verrais un inconvénient ?

G. : Non pas du tout. Pourquoi ? Au contraire.

R. : Je vais te lire le début et la fin de *La Reine des Neiges* et tu me diras après si tu es toujours d'accord.

G. : D'accord je t'écoute.

R. : [*Je lis les extraits*]. Alors ? qu'en penses-tu ? Est-ce que pour toi ce texte a le même statut ou plutôt... enfin est-ce que comme les textes de la Bible, tu ne lirais pas ça ?

G. : Non pas du tout... enfin je veux dire que oui, je lirais ces passages sans problème. Je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas le faire... Il n'y a rien de spécial qui m'en empêcherait. Bien sûr ça parle de personnes croyantes ou croyances mais je trouve intéressant de mettre à distance les croyances à travers la littérature. Pas de problème non.

R. : Certains enseignants le rejettent parce qu'ils disent que ce texte est trop engagé. Que les textes parlent de religion comme si ce qui était écrit était vrai... ça, ça les dérange ? Qu'en penses-tu toi ?

G. : Non, je ne suis pas du tout d'accord avec ces enseignants-là ? Ce sont des enseignants du public ou du privé qui disent ça ?

R. : Des enseignants du public en effet.

G. : Oui là je les comprends. Ils travaillent dans des écoles qui sont laïques. Ils doivent être neutres. Avec des textes comme ceux-là, ils ont sans doute peur de franchir la ligne rouge. Je comprends... Je comprends. Les parents ne s'attendent pas à ce qu'il y ait ce genre de texte dans le public vraisemblablement. Ou alors, ils ont peur des questions que ces textes peuvent suscitées chez les élèves... Peut-être. Mais du coup, même dans le privé on pourrait se poser la question mais comme on sait que les parents diront rien, on peut moins hésiter. Mais peut-être qu'on choisira un autre conte comme... je ne sais pas moi... une autre histoire de Walt Disney... Par exemple *Pinocchio* plutôt que *La Reine des Neiges* pour avoir moins de problème...

R. : Même dans *Pinocchio* il est question de mort, de cercueil, de fantôme...

G. : Oui mais les questions existentielles, ce n'est pas les religions...

R. : Oui c'est vrai. J'imagine que tu chantes avec tes élèves en classe ?

G. : Non, ce n'est pas moi qui les fais chanter. C'est un autre enseignant qui anime une chorale avec tous les cycles 3.

R. : Est-ce que tu envisagerais qu'ils puissent apprendre un Gospel comme *Oh, Happy day* ?

G. : Oui certainement. C'est une œuvre de la culture commune. Entraînante. Oui pourquoi pas.

R. : Une chanson de ce genre a déjà été chantée dans la chorale ? Un gospel ?

G. : Je ne sais plus... Je ne vois pas... si peut-être une chanson de Noël comme : *Douce Nuit* ou... si aussi *Il est né le divin enfant*. Ce n'est pas du Gospel mais c'est dans le même genre. Sinon, je ne vois pas.

R. : Et pour toi c'est des chansons qui conviennent bien dans le cadre des programmes ?

G. : C'est une bonne question... je crois que dans les programmes on demande que les élèves découvrent de nombreux styles musicaux. Mais « sainte Nuit... » tout ça... je ne sais pas si par exemple il le ferait dans le public. Tu le sais toi ? Tu les as interrogés sur ça ?

R. : Non je ne sais pas avec certitude... Mais vu ce que j'ai entendu, je peux parier que la quasi-totalité des enseignants ne le font pas...

G. : Mais est-ce que ça fait partie du programme ? Peut-être qu'on devrait les réserver pour l'heure spécifique ? Je ne sais pas... Bon en même temps ce n'est pas une prière. C'est un

peu comme les crèches, on peut considérer ces chansons comme faisant partie du patrimoine sans leur accorder une dimension religieuse ? Je suis sûre que les enfants comprennent bien ça.

R. : Prendrais-tu le temps d'expliquer le sens des textes des chansons ? Est-ce que tu expliquerais le sens religieux des mots utilisés ?

G. : Oui. Obligatoirement. Je ne vois pas comment le contraire serait possible.

R. : Tout à l'heure tu disais que tu ne lisais pas les textes de la Bible, mais pour expliquer *Douce nuit* le ferais-tu en lisant par exemple un passage de la Nativité dans les Évangiles ?

G. : Oui au passage, comme ça. Mais je ne suis pas sûre que je lirais, je raconterais plutôt. Il faut trouver le texte qui correspond, ça peut être long. Et puis je préfère raconter comme ça je mets à distance. Mais pour expliquer je ne suis pas sûre que le texte fasse l'affaire.

R. : Ok. Je vais te montrer une démarche dans un manuel où on voit un tableau qui représente Jésus qui entre dans Jérusalem et en dessous un texte tiré des Évangiles qui explique le passage. Qu'en penses-tu ? Est-ce que tu le ferais ?

G. : Déjà... [*elle lit*]... Je ne sais pas... La démarche est intéressante mais ce n'est pas un tableau que je travaillerais. C'est difficile de l'exploiter. Pas facile à reproduire ou de s'inspirer de ça. On n'a pas de temps à perdre. Alors non. Plutôt un peintre abstrait ou un truc comme ça. Mais là je ne vois pas pourquoi. En plus les textes des Évangiles ne sont quand même pas faciles à comprendre. J'aurais l'impression de perdre tout le monde. Enfin j'aurais peur de perdre tout le monde. C'est intéressant mais non.

R. : Merci beaucoup Gaëlle.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Gwenn. Enseignante dans une école catholique. 15 ans d'ancienneté. Banlieue de Caen.

REGIS : Bonjour Gwenn, dans le cadre de thèse je travaille sur la manière dont les enseignants enseignent des objets de culture scolaire qui ont une dimension religieuse. Je cherche à comprendre les attitudes professionnelles des enseignants vis-à-vis de ces objets scolaires. Je cherche à déterminer les attitudes des enseignants quand ils ont à enseigner un objet de culture qui a une dimension religieuse. Tu réponds librement j'attends pas de réponses spécifiques bien au contraire moi ce qui m'intéresse c'est ta pratique, tes choix, comment est-ce que tu penses des choses sur les questions que je vais te poser, sur toutes les années d'enseignement mais aussi celle en cours. Est-ce que tu saurais dire quelle place des religions ont dans ton enseignement ? À quels moments tu en parles ? Quels sont les occasions que tu as pour en parler ? Parler du christianisme, de l'islam, judaïsme. À quel moment tu en parles, si tu en parles…

Gwenn : Oui j'en parle. Bien évidemment quand il y a les fêtes chrétiennes. Et j'en parle également, je fais des liens en histoire, par rapport à un texte qu'on a lu en histoire. Ça peut être une image. Ça peut être une reproduction une photo. Je fais des liens car dans cette illustration il y a matière à… Ou un enfant pose des questions et ça amène à...

R. : D'accord. Donc pour les fêtes chrétiennes. En histoire.

G. : Oui en histoire. C'est ce qui me vient le plus à l'esprit.

R. : Est-ce que tu peux me dire comment tu es amené à parler des religions dans ta classe ?

G. : Je suis en train de réfléchir... c'est arrivé il n'y a pas très très longtemps c'était en lien avec l'histoire. On se demandait comment ça se passait. J'ai un moment dans la semaine où j'ai un Quoi de neuf. Et il y a Laura qui a présenté une image comme quand moi j'étais petite avec une image de la vierge. Et derrière il y avait une prière. Elle est venue me la présenter au Quoi de neuf. Elle a dit qu'elle l'avait eu à sa communion. J'ai lancé un débat sur : oui sa communion pour les chrétiens mais pour ceux qui ont une autre religion ça se passe comment ? Et du coup on a eu une discussion sur ça. Ça peut être amené par le questionnement des enfants.

R. : D'accord

G. : C'est bien aussi de savoir comment ça se passe ailleurs. Ça fait partie de la culture. Mais je ne vais pas en parler pour en parler parce qu'il faut placer. Ça non. J'aime bien faire des liens.

R. : Est-ce que tu peux développer ça ? Je n'ai pas bien compris ce que tu veux dire quand tu parles de faire des liens.

G. : Je ne vais pas en parler parce que là il faut en parler. Il faut que ça vienne de quelque chose il ne faut pas que ça tombe comme un cheveu sur la soupe.

R. : Ah d'accord. J'ai compris. Tu préfères que ce soit un événement qui surgit dans la classe c'est ça ?

G. : Oui c'est ça. Parce qu'il faut que ça intéresse les enfants. Et puis ici on a des cultures différentes. On a des religions différentes... donc il faut bien les intéresser, leur donner envie de voir comment ça se passe chez les autres.

R. : D'accord. Tu vois d'autres moments. D'autres situations de classe…?

G. : L'instruction civique et morale où il m'est arrivé de faire des liens quand on travaille sur le vivre ensemble. Faire attention à l'autre. Sur la tolérance. Sur la différence. On est autant différent sur sa couleur de peau que sur sa religion.

R. : D'accord. J'imagine que c'est aussi quand tu parles de la laïcité ?

G. : Oui en effet quand on parle aussi de ça.

R. : D'accord. Quand tu fais des liens concrètement ça veut dire quoi ? Tu expliques quoi concernant les religions ? Tu expliques plutôt qu'il y a plusieurs religions ou tu expliques en quoi consistent les religions?

G. : Généralement ce n'est pas moi qui explique, apporte. Je profite des différentes religions de la classe pour savoir ce qu'ils vivent réellement. Il ne faut pas que ce soit un cours, on ne fait pas la classe, ce n'est pas la même chose. Il faut que ce soit plus une discussion, un questionnement. S'il faut apporter quelque chose j'apporte des documents pour compléter ce que disent les enfants. Mais ce n'est pas un cours.

R. : Tu peux m'expliquer ça pourquoi il ne faut pas que ce soit un cours ? Tu insistes sur le fait que ce ne soit pas un cours.

G. : Parce que ça ne va pas être quelque chose qu'on va apprendre par cœur, ça fait partie de la culture… Il ne faut pas que ce soit imposé. Chacun peut prendre ce qu'il a à prendre.

R. : D'accord.

G. : Et puis chacun peut prendre ce qu'il a envie de prendre aussi. C'est ça pour moi surtout.

R. : Si je comprends bien, quand tu fais de l'instruction morale civique, les moments où tu vas parler de religion ça va plutôt être des moments informels que des moments formels. C'est-à-dire que tu ne vas pas construire un savoir. C'est plutôt un moment où chacun va pouvoir s'exprimer échanger discuter.

G. : Tout à fait. C'est tout à fait ça, sachant que moi je ne donne jamais mon opinion. Voilà. Même si les enfants me demandent, j'esquive. Je n'ai pas à imposer mon point de vue ou à donner mon point de vue par rapport aux religions. J'essaye de rester très neutre. Ça m'arrive que les enfants me demandent.

R. : D'accord tu préfères rester neutre.

G. : Oui

R. : Il y a une raison à cela ?

G. : Je ne veux pas les influencer. Je trouve qu'ils sont très influençables à cet âge-là. Je ne veux pas les influencer.

R. : D'accord. En histoire tu dis que tu travailles sur des textes, des images. Tu peux me dire le type de texte ou le type d'image qui te vient à l'esprit. Sur lesquelles tu…

G. : Non là ça ne vient pas… J'étais en train de penser quand je te le disais mais là...

R. : Ce sont les textes historiques ?

G. : Oui oui.

R. : Tu penses par exemple plutôt un couronnement de roi ?

G. : Oui voilà c'est ça. Notamment avec la cathédrale de Reims surtout. Quand tu parles d'un monument, d'un lieu, du religieux tu peux faire le lien. « Nous les chrétiens c'est dans une cathédrale... »

R. : Tu dis par exemple ici tu dis « nous »…

G. : Non je ne dis pas forcément « nous »… Je dis les chrétiens… Enfin… C'est compliqué !

R. : Tout à l'heure tu disais que tu voulais garder une neutralité et là tu dis « nous »…

G. : Non, enfin la religion... catholique

R. : Quand tu parles de textes et d'images ça peut être des textes historiques et en même temps tu parles d'images qui sont spécifiquement catholiques ou chrétiennes.

G. : Oui, il va y avoir des images comme Marie et l'enfant Jésus. On les retrouve très fréquemment dans les manuels.

R. : D'accord alors comment tu traites ça ? Marie et l'enfant Jésus par exemple tu le traites tu l'esquive ? Tu en parles rapidement, qu'est-ce que tu en fais ?

G. : Et là je suis en train de penser en te regardant, les arts visuels. On peut voir des images quand on étudie des peintres, des peintures enfin on peut aussi avoir ces images bibliques. Et expliquer d'où ça vient. Mais je ne rentre pas dans le truc. Je reste très très soft.

R. : Tu restes en surface ?

G. : Non pas en surface mais pas... Je ne vais pas, je ne sais pas comment expliquer. Je ne vais pas insister, insister, et en rajouter une couche. Je vais essayer de rester quand… Par exemple en arts visuels on va en parler mais on ne va pas déborder, prendre le pas sur le travail d'art visuel. Je ne vais pas empiéter sur le travail d'art visuel. Je ne sais pas si j'ai bien expliqué...

R. : Si si tu expliques bien. Est-ce que tu peux essayer de me dire concrètement ce que tu dis. Par exemple si on prend une œuvre qu'on connaît bien. Par exemple une vierge avec l'enfant ou une pietà qu'est-ce que tu dis ? Qu'est-ce que tu ne dis pas ?

G. : Ça dépend dans quelle matière je suis déjà à la base. Si c'est en histoire si c'est des arts visuels. Déjà il faut bien rester dans sa matière. Et puis par exemple il y a des enfants qui posent des questions, un enfant qui m'a dit : « cette image-là je l'ai vue dans une église ou

dans une cathédrale » et là tu fais le lien aussitôt. « Marie c'est la maman de qui? » Ça reste très léger je pense.

R. : D'accord. Quelle démarche te semblerait aller trop loin ? Je sens bien que tu as une limite. Je sens que tu veux fixer une limite. Qu'est-ce qui ferait que tu irais trop loin. Quelle attitude professionnelle que tu as en tête qui te dis non je ne dirais pas là ? Il y a une limite que tu ne veux pas franchir je le sens bien.

G. : Je ne suis pas prof de Caté. Je ne veux pas faire de Caté.

R. : D'accord j'ai compris. C'est ça la limite. Et qu'est-ce que c'est qu'être prof de catéchisme par exemple ?

G. : Alors là par exemple ce serait de parler de religion avec... Alors que c'est une œuvre qu'on aurait vue en histoire. Alors que le but c'est de parler d'histoire. Je ne sais pas si c'est bien ce que je fais…

R. : Non non non ne t'inquiète pas c'est juste pour savoir comment tu te débrouilles.

G. : D'accord.

R. : C'est simplement pour comprendre les limites parce que je sentais bien qu'il y en avait une. Et je n'arrivais pas apercevoir où elle était.

G. : Oui oui j'en ai une.

R. : Car je sentais bien que tu faisais des gestes de surface. Donc c'est de ne pas approfondir de trop, de ne pas en faire des tonnes.

G. : Oui c'est exactement ça.

R. : Et donc je voulais savoir ce que tu appelais ne pas en faire des tonnes.

G. : Et bien ne pas en faire des tonnes c'est ne pas faire de catéchisme.

R. : Faire du catéchisme ce serait… Ce serait quoi donc avoir une attitude de catéchisme plus que d'avoir une attitude d'enseignants vis-à-vis d'une œuvre comme celle de la pietà ?

G. : Et bien ce serait faire le lien avec la vie de Jésus je pense. Ne parler que de ça du coup. Ne pas parler de la technique de peinture. Ne pas parler du peintre. Il faut éviter de parler de choses religieuses.

R. : D'accord as-tu déjà travaillé des œuvres religieuses ? En arts visuels ou en histoire de l'art ?

G. : Ça m'est arrivé mais il y a longtemps.

R. : Ce sont donc des situations exceptionnelles ? Ça t'est arrivé il y a longtemps est-ce que ce sont des situations exceptionnelles ?

G. : C'est avant que je sois dans cette école, donc ça fait déjà plus de 2 ans...

R. : Je voulais savoir si volontairement tu as choisi des œuvres qui ont une dimension religieuse en arts visuels.

G. : Non c'était en arts visuels ce n'est pas moi qui ai choisi. Je ne les ai pas choisies parce que elles avaient une dimension religieuse.

R. : Quand tu dis que ce n'est pas toi qui as choisi tu veux dire quoi ?

G. : Parce que c'est arrivé que dans un sujet… Parce qu'avant j'avais accès à un beau tableau blanc interactif que j'utilisais bien évidemment. J'avais eu le cas… C'était par rapport aux droits de l'homme. La convention… Parce que j'étais en CM2... C'était la Convention des droits de l'homme et du citoyen. Et sur la convention il y a toute une histoire… Sur l'image… Avec la femme qui se libérait de ses chaînes… Quand je l'ai projetée... Il y avait toute une dimension religieuse. Du coup là j'en ai parlé. J'en ai parlé mais je suis restée dans le domaine historique.

R. : D'accord. Quand tu fais des arts visuels ou quand tu fais de l'histoire des arts est-ce que souvent tu t'es retrouvée face à des œuvres religieuses?

G. : Non ça ne m'est pas arrivé souvent.

R. : Donc si je comprends bien… Parmi les œuvres que tu choisis, tu évites celles qui ont une dimension religieuse ?

G. : Non je ne les évite pas du tout. C'est parce que ça se fait comme ça. Je ne les évite pas particulièrement. Moi je vais choisir plutôt par rapport à l'auteur. Ce n'est pas l'œuvre parce qu'elle a une dimension religieuse ou pas. C'est parce que je vais choisir plutôt par rapport à l'auteur. Parce que j'aurais besoin de travailler sur une couleur, une technique de peinture. Je ne vais pas chercher qu'elles soient religieuses ou pas, ça vient après. Et si elle est religieuse, elle est religieuse. Je ne vais pas l'écarter parce qu'elle est religieuse.

R. : Le fait est que tu as très peu d'œuvres qui ont une dimension religieuse.

G. : Oui.

R. : Est-ce que tu vas étudier Van Gogh...?

G. : Van Gogh oui ça fait longtemps.

R. : Qu'est-ce que tu as étudié cette année par exemple en arts visuels ou bien l'année d'avant ?

G. : Moi je suis beaucoup Picasso, les impressionnistes, les tournesols, les poissons rouges de Matisse, j'ai vu aussi un peu Calder... J'ai vu aussi… J'ai un trou… C'est lui qui a fait le bleu... Nickie de Saint Phalle, Giacometti...

R. : En fait si je comprends bien du travail des œuvres surtout de la fin du e siècle et du e siècle.

G. : Après c'est selon la sensibilité... Il y a aussi l'histoire des arts qui suit un peu l'histoire. Dans ces cas-là on travaille les vitraux, les peintures rupestres. Ça c'est ce qui vient en plus. C'est ce qui n'est pas rattaché à l'histoire.

R. : Est-ce que pour illustrer, pour expliquer une œuvre qui aurait une dimension religieuse comme par exemple les vitraux, où tout à l'heure tu parlais d'une vierge avec un enfant, est-ce que tu penses à leur lire un passage des Évangiles qui permettrait d'éclairer l'œuvre ?

G. : Non. Pas du tout. Franchement pas du tout. C'est pas bien ?

R. : Ce n'est ni bien ni pas bien. Je t'ai dit au début que la seule chose qui m'intéressait c'est ce que tu choisis. Et pourquoi. Est-ce que tu as déjà pensé à ça, lire des Évangiles ?

G. : Non pas du tout. C'est une idée.

R. : C'est vrai ?

G. : Pourquoi pas. Il faut essayer. Je suis prêt à essayer plein de choses.

R. : Par exemple si tu avais à travailler *La Cène* de Léonard de Vinci...

G. : Ha! Léonard de Vinci j'ai déjà travaillé plusieurs fois avec les enfants. Ça j'aime bien.

R. : *La Joconde* ou *La Cène* ?

G. : *La Joconde* et les machines volantes. Qui n'ont rien à voir mais…

R. : Mais tu n'étudies pas *La Cène* de Léonard de Vinci ?

G. : Non je n'ai pas étudié.

R. : Tu saurais dire pourquoi ?

G. : *La Joconde* je sais pourquoi je le fais. Parce que quand j'étais en formation j'ai travaillé sur ça et j'ai trouvé ça super.

R. : D'accord OK. Et je reprends *La Cène* de Léonard de Vinci, est-ce que pour expliquer cette œuvre est ce que tu lirais des Évangiles aux enfants pour leur expliquer de quoi Léonard de Vinci s'est inspiré pour faire cette œuvre. Où est-ce que tu penses que c'est justement là la limite dont tu me parlais tout à l'heure ?

G. : Le mot *inspiration* me convient bien du coup. Parce que du coup je m'échapperais du côté catéchisme. Parce que c'est l'inspiration de l'auteur, du peintre. Pour moi on ne franchirait à la limite. Mais c'est personnel.

R. : Oui bien sûr d'accord. Est-ce que tu as déjà expliqué par la littérature des œuvres d'art que tu montres aux enfants ? Mais je n'ai pas d'exemple… Par exemple si tu montrais Cosette en train de balayer chez Thénardier est-ce que tu penserais à lire aux enfants le passage qui correspond à cette image ? Est-ce que plus spontanément tu lirais le passage qui correspond à l'image ?

G. : Oui je vais te dire pourquoi : je lis énormément. Je lis de tout. Donc ça me vient instinctivement de faire de la lecture.

R. : Donc tu dirais facilement un passage pour illustrer une œuvre mais tu ne le fais pas pour les Évangiles ?

G. : Non parce que je ne lis pas les Évangiles…

R. : Ça te semblerait acceptable de faire ?

G. : Il faut que ce soit adapté aux enfants. Je ne lirai pas n'importe quoi. Comme montrer des extraits de films en histoire. C'est pareil. C'est toujours quelque chose que je visionne pour que les enfants comprennent mais il faut que le langage soit adapté.

R. : En français est-ce que tu choisis des œuvres où est-ce qu'il y a des œuvres que tu as choisies qui ont une dimension religieuse justement ?

G. : Non je n'ai rien du tout qui me vient à l'esprit.

R. : Où des œuvres littéraires qui ont des références religieuses dedans…

G. : Non. Dans la littérature de jeunesse il n'y a rien.

R. : Tu choisis plutôt des œuvres dans la littérature de jeunesse ?

G. : Oui. Là on lit un texte sur la fondation de Rome… Après me demande pas s'il y a une dimension religieuse… Quoi que… Un peu quand même je pense. Non après… Je dis des textes parce que ce sont des textes qui m'ont parlé. Parce que ça me semble intéressant pour les enfants. J'aime bien faire du bien.

R. : Tu lis des romans historiques avec tes élèves ? Sur le Moyen-Âge ?

G. : Oui de la bande dessinée historique par exemple je leur donne des photocopies. Lire des passages historiques. Ce que je lis plus c'est Alain Decaux histoire racontée aux enfants. C'est ça que je leur lis.

R. : Donc on va dire qu'en français il y a peu d'œuvres qui ont des dimensions religieuses. Peut-être de la mythologie ?

G. : Mythologie… Très peu… je trouve ça compliqué quand même à cet âge-là.

R. : Tu as quelle classe ?

G. :CM1.

R. : Ça fait combien de temps que tu enseignes ?

G. : Ça doit faire 15 ans.

R. : Est-ce qu'en sciences ou en mathématiques ça t'arrive de parler de la dimension religieuse des objets de culture transmis ? Par exemple la symbolique des formes géométriques, le cercle, le carré…

G. : Non ça c'est sûr que non.

R. : D'accord. Sur les nombres ? Sur la symbolique du trois du sept ?

G. : Non ça c'est sûr. Et puis je ne serais pas très à l'aise de faire ça.

R. : D'accord. Parce que tu penses que tu n'as pas assez de bagages ?

G. : Oui c'est ça. Tu as un exemple à me donner en sciences ?

R. : Parler de la distinction entre le créationnisme et le darwinisme par exemple.

G. : Ça m'est arrivé… Oui ça m'est arrivé d'en parler… Pas beaucoup c'était avec des CM2. Je ne sais plus dans quel contexte… À l'époque on avait en sciences... Je ne sais plus j'ai un trou. On devait travailler sur… Il y a des dimensions darwiniennes ou de l'autre côté ceux qui croyaient en la Bible. Et ça m'est arrivé d'être confronté à ça.

R. : Oui je pense qu'il s'agit bien du créationnisme.

G. : Ah désolée…

R. : Ça t'a été imposé ? Ou c'est toi qui a décidé d'en parler ? Volontairement.

G. : C'était dans les programmes et un jour j'ai décidé d'en parler et je n'ai pas été du tout à l'aise. Ce n'est pas tant les enfants. C'est surtout la peur des parents. J'ai eu des questions comme : « vous êtes obligés de parler de ça ? » C'est comme en histoire quand j'ai travaillé sur le développement du christianisme j'ai eu des CM2 à une période il y avait ça. Et j'ai eu des parents qui m'ont dit : « oui mais la symbolique du poisson… Vous êtes obligés de… » Et tout ça m'a un peu embêtée.

R. : Vous êtes obligés de ?

G. : « De le faire... C'est au programme ? ». « Oui c'était au programme » : j'ai pu justifier. Mais il y avait des parents qui étaient assez... C'était trop religieux pour eux. J'étais en histoire qu'il fallait que je fasse de l'histoire. Même si ça ça fait partie du programme de l'histoire que c'est… Je n'étais pas très à l'aise par les parents… À cause des parents. Parce que la leçon ne posait pas de problème. C'était au début que j'enseignais. Maintenant j'hésite.

R. : Est-ce que tu penses que cela a des conséquences sur tes choix d'enseignement ?

G. : Non. Vis-à-vis de ce que je proposais non. Mais dans ma nouvelle école c'est plus gênant le côté catholique vis-à-vis des différentes religions. Je suis plus gênée par rapport à ça. Je tempère mes propos. Je fais attention à ce que je dis.

R. : Donc c'est plutôt la présence de différentes cultures dans ta classe qui induit chez toi une retenue?

G. : Oui c'est ça. Parce que je ne voudrais pas avoir l'impression de leur imposer. C'est ça.

R. : D'accord ça induit une retenue dans quoi par exemple. Dans le choix des œuvres ? Dans le choix…

G. : Dans le choix de ce que je dis. J'essaye de ne pas aller trop loin de ne pas en faire trop. Je pense à les questionner eux sur leur religion, de faire des parallèles.

R. : Est-ce que étudier *La Pietà*, Marie l'enfant Jésus, *La Cène*, est ce que c'est un peu gênant ça par exemple ?

G. : Non j'ai eu cette année des choses et je les ai faites quand même.

R. : Et tu n'as pas eu des retours des parents ?

G. : Non. Je n'ai pas eu. Mais encore une fois j'ai fait très attention de ne pas insister…

R. : Ne pas trop insister. En musique, est-ce que tu leur as déjà fait écouter de la musique classique ?

G. : De la musique classique, presque tous les jours.

R. : D'accord. Est-ce que ça peut être de la musique classique qui a une dimension religieuse ?

G. : Notamment Mozart. J'écoute beaucoup Mozart comme le requiem… J'ai beaucoup écouté Mozart, Beethoven… Il arrive qu'il y ait de la musique religieuse… Et bien tant pis… Ça fait partie de la culture musicale. Et donc voilà.

R. : D'accord. Tu leur expliques cette dimension-là, la dimension religieuse ?

G. : Non.

R. : Donc les élèves ne savent pas que ces œuvres musicales ont une dimension religieuse ?

G. : Par contre je leur dis ce que c'est. Je leur dis toujours ce qu'ils écoutent.

R. : D'accord. Mais tu ne leur dis pas qu'il y a une dimension religieuse ?

G. : Non.

R. : Est-ce que en chorale tu serais d'accord pour chanter : « Un Monde meilleur » d'Antonin Dvorak ?

G. : Je connais sans doute l'air. Comme ça je ne peux pas te dire. Je ne suis pas musicienne je ne sais pas lire une partition.

R. : Pour la chorale de ton école est-ce que si cette œuvre était proposée... Comment tu te positionnerais en tant que professionnel par rapport à cette œuvre ? « qui de nous trouvera un monde meilleur, qui de nous entendra la voix du seigneur »

G. : Je ne connais pas du tout pourtant Dvorak je connais. Si moi ça me plairait que les enfants chantent ça ? C'est ça que tu me demandes ? Ou est-ce que tu me demandes de le travailler moi dans la classe ?

R. : Oui en chorale ou dans ta classe. Ou alors en équipe comment te positionnerais-tu ?

G. : Moi je pense que ça c'est plutôt à préparer pour préparer un temps religieux.

R. : D'accord oui parce que je précise que dans ton établissement vous avez du temps de célébration.

G. : Oui je pense que ça fait partie… Il devrait y avoir plus de préparation de champ comme ça religieux pour les célébrations. Pour animer les célébrations on ne prépare pas assez des chants. Je trouve ça mieux quand on prépare des chants et des textes comme celui-là.

R. : Donc pour les célébrations oui mais pas au sein de la classe ? C'est bien ça. Là c'est une chanson qui semble passer des limites ?

G. : Oui.

R. : OK. Quand tu prépares des célébrations est-ce que tu lis des Évangiles ?

G. : Non.

R. : Pourquoi plus pour des célébrations… À cause de ce qui est dit ?

G. : Oui et puis ça amène un côté un peu moderne... ça donne un côté plus festif...

R. : Mais si cette chanson avait été faite au sein de la chorale de l'école…

G. : Non je trouve que ça fait trop... Trop religieux. Après si c'est dans le cadre d'un projet pour travailler différentes œuvres classiques et que tu veux présenter plusieurs œuvres je pense que ça s'intégrerait.

R. : À condition que… À condition qu'elle ne soit pas toute seule. Il faut que tout le monde comprenne bien que c'est un projet ?

G. : Oui et puis il y aurait d'autres œuvres classiques présentées en même temps. Voilà.

R. : Mais cette chanson toute seule ça te semble un peu curieux ?

G. : Oui je trouverais que oui... Surtout si tu la mets entre Claude François et... Mais elle pourrait tout à fait s'intégrer dans un travail avec d'autres œuvres classiques.

R. : Et si par exemple dans la chorale on choisissait de chanter *Let my people go ?* Est-ce que tu vois cette chanson ?

G. : non je ne la connais pas.

R. : [*chante*] : *Let my people go*... Voilà c'est une chanson qui parle de Moïse qui sort du désert… Qu'en penses-tu ?

G. : Ça serait moins… Ça s'intégrerait davantage. Mais je pense quand même que ces œuvres-là il faudrait tout un registre Gospel à ce moment-là. Il faudrait mettre en lien. Ça me choquerait moins que « Un Monde meilleur ». Plus à cause du rythme, c'est plus une question de rythme. Ce n'est pas une question de parole.

R. : Ça te fait penser davantage à une ambiance… Une ambiance de messe…

G. : Non pas forcément parce que je suis habituée... Parce que « Un Monde meilleur » est une ambiance moins fun moins dansante... Moins rythmées.

R. : Ce n'est pas parce que l'une parle d'une religion plus présente le christianisme et l'autre une religion plus lointaine…?

G. : Non car toutes les deux parlent de religion. C'est plus une question de rythme. Ça me choque moins.

R. : Donc si on faisait *Let my people go* avec *Oh, Happy day...*

G. : Ça se serait bien… Là il y a le rythme ce n'est pas pareil. Ça je le ferai en chorale.

R. : Est-ce que tu as déjà présenté le Coran en classe ?

G. : Oui ça m'est arrivé d'en parler. Mais je ne l'ai pas lu. J'en ai parlé parce que je faisais un travail avec les enfants au tout début où j'ai enseigné. C'était dans une école où il y avait plus d'enfants de nationalités différentes… J'étais dans la classe d'un collègue et il y avait un travail de fait où les enfants devaient expliquer leur religion et les enfants musulmans venaient avec leurs tapis et ils expliquaient comment ils faisaient la prière. Donc on a parlé de Coran et des manuels sacrés de toutes les religions.

R. : D'accord.

G. : Ce n'est pas moi directement qui a fait la séance mais j'ai participé. Et j'ai trouvé ça très intéressant.

R. : Ce n'est pas quelque chose que tu as renouvelé ?

G. : Le fait est que je ne me suis jamais retrouvée avec des enfants musulmans. Après je n'avais eu que des enfants qui pratiquaient la religion catholique. Donc c'est plus difficile.

R. : D'accord. Trouves-tu que les manuels soient adaptés pour travailler le fait religieux ?

G. : Ah non pas du tout. Ils ne sont pas adaptés. Déjà pour nous pour nous aider.

R. : ils ne te permettent pas de te préparer pour parler de ces choses-là ?

G. : Non je ne pense pas du tout.

R. : Quels sont pour toi les buts d'enseigner les faits religieux à l'école ?

G. : Tu ne parles pas que dans les écoles privées là ? Tu parles des écoles en général ?

R. : Oui. Dans les classes.

G. : Pour moi ça fait partie de la culture générale. Ça fait partie de notre histoire.

R. : Donc s'il y avait un but ce serait d'éclairer notre histoire et de contribuer à la culture générale ?

G. : Oui je trouve ça important. Oui.

R. : C'est tout ? OK. Dans un manuel j'ai trouvé ça : c'est sur le Moyen-Âge. On parle de Saint-Jacques-de-Compostelle et que penses-tu de cette consigne : « j'explique à un ami pourquoi je vais faire le pèlerinage de Compostelle ? »

G. : Il faudrait déjà leur expliquer ce qu'est le pèlerinage de Compostelle ? À la base, et de leur expliquer le pèlerinage ?

R. : Oui c'est un jeu de rôle dans lequel l'enfant doit expliquer pourquoi il fait le pèlerinage de Compostelle donc un pèlerinage religieux ? Est-ce que tu penses que ça a sa place dans l'école ?

G. : Moi ça ne me choque pas. Ça ne marche pas du tout. Ce n'est pas que du fait religieux. C'est de l'histoire. Moi je vois ça comme ça ça ne me choque pas du tout.

R. : Mettre les élèves à la place d'un pèlerin tu trouves ça convenable ?

G. : Du moment qu'on ne fait pas ça tous les jours et toute l'année. Ça a sa place à un moment donné. Un moment précis.

R. : J'ai une dernière question. Je vais te montrer des productions d'enfants de CE1 qui ont été réalisées après avoir étudié pendant une période, des œuvres qui ont une dimension religieuse : des œuvres picturales qui ont une dimension religieuse qui ont toujours été éclairées des textes des Évangiles pour savoir toujours à partir de quoi l'artiste est parti pour faire son œuvre. À la fin j'ai demandé aux enfants de s'inspirer de toutes les œuvres qui ont été vues pour à leur tour représenter une œuvre qui illustrerait les textes des Évangiles. Je te laisse regarder et tu me dis si de ton point de

vue c'est un projet qui dépasse les limites que tu te fixes, si c'est un projet qui peut avoir sa place à l'école.

G. : [*Elles regardent les dessins faits pas les élèves*]. C'était en arts visuels ça ?

R. : C'était un projet interdisciplinaire. Plusieurs disciplines ont été convoquées pour réaliser ce projet : la littérature, l'histoire des arts, les arts visuels...

G. : Ça ne me dérange pas. Mais je ne me sentirais pas forcément avec suffisamment de bagages pour me lancer là-dedans. Il faut maîtriser les textes. Il faut bien choisir ses textes.

R. : Ici tu ne te sentirais pas suffisamment à l'aise ?

G. : … Je pense que les élèves, ça leur plairait. Mais moi je pense ne pas avoir assez de bagages pour le faire.

R. : Tu trouves que ça a sa place dans le cadre de la classe alors ?

G. : Oui ça a sa place. Même si tu as lu les textes des Évangiles… Bon tu étais en littérature… Tu as adapté les textes pour les enfants ?

R. : Oui. Ils sont tels quels mais j'ai supprimé des passages pour les rendre plus digestes.

G. : Et puis après tu as certainement parlé de techniques picturales ?

R. : Non j'ai surtout parlé des symboles utilisés par les peintres pour représenter des notions abstraites ou des passages des Évangiles… Par exemple, quel type de symboles les artistes ont utilisés pour représenter quasi systématiquement la vierge, Jésus, où certains passages des Évangiles comme la Cène...

G. : D'accord. Oui, non, c'est très intéressant. Quand tu es préparé pour faire ça oui c'est très intéressant. Après vous n'avez pas fait ça toute l'année quand même ?

R. : Non sur une période.

G. : Une période ? Oui ça me va. Ça ne me dérange pas du tout. Après il faut être préparé.

R. : En l'occurrence tu es en train de me dire que toi tu ne te sens pas prête à faire quelque chose comme ça. Tu penses ne pas avoir assez de bagages ?

G. : Après si j'ai des œuvres, et des textes, je me lancerais pourquoi pas. Il faut essayer. Mais on ne peut pas être bon partout.

R. : Merci beaucoup… Je ne t'ai pas demandé mais est-ce que ça t'arrive de lire des œuvres de l'Ancien Testament… Noé, Adam et Ève, le déluge, la tour de Babel ?

G. : Non... Pas de lire les œuvres en tant que telles… Mais j'ai raconté l'histoire en classe sans avoir l'œuvre sous les yeux.

R. : Tu as entendu parler de cet enseignant qui a été suspendu parce qu'il avait lu des extraits de la Bible dans sa classe ? Un groupe de parents anonymes l'ont dénoncé…

G. : Non… Il était dans le public… Il doit… Ça doit être encore plus difficile pour lui dans le public que pour nous dans le privé…

R. : C'est-à-dire ?

G. : Parce que j'imagine que les parents quand ils inscrivent leurs enfants ils savent qu'on est dans une école catholique et que de toute façon la dimension religieuse sera travaillée. Alors que dans le public les parents, même s'il y a le fait religieux, les parents ne sont pas prêts à entendre ça. Mais je n'ai pas entendu cette histoire-là. Je trouve qu'il n'a rien fait de mal cet enseignant.

R. : Merci…

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Guillaume, 30 ans. Enseignant à Cherbourg depuis 2 ans avec des CM1. Milieu : classe moyenne.

REGIS : Guillaume, tu sais que je travaille depuis quelques temps sur l'enseignement des faits religieux. J'aimerais avoir ton avis sur le sujet et c'est la raison pour laquelle j'ai souhaité m'entretenir avec toi. L'autre raison c'est que tu n'es pas depuis très longtemps dans l'enseignement. Ton regard de jeune enseignant m'intéresse tout particulièrement. Alors pour commencer j'aimerais que tu me dises s'il y a des moments propices pour enseigner le fait religieux, à quel moment, si tu le fais ou non... Mais partons déjà du début. Est-ce que ça t'arrive de parler du fait religieux en classe et à quelle occasion ?

G. : Oui je comprends ta question. D'ailleurs, à l'Isfec on a été... enfin tu nous as bien sensibilisés à ce problème. On en a déjà beaucoup parlé et ce qu'on a fait à l'Isfec je l'ai toujours bien en tête. Mais je dois avouer que ce n'est pour l'instant pas trop une priorité. J'ai fait une première année en CM2 et il a fallu que je m'adapte aux gamins, à leur niveau, au programme. Donc, pour ce qui est de l'année dernière je n'ai pas fait grand-chose de ce côté-là.

R. : Oui je comprends. Dans aucune matière tu n'as été amené à...

G. : En tout cas pas dans mes souvenirs. La classe a participé aux cérémonies qui ont été organisé mais c'est tout. Les cérémonies religieuses, enfin les temps de partage que l'école organise. Et puis cette année avec mes CM1, rebelote. Je redécouvre tout ou presque Donc

pas facile de caser du fait religieux quand tu es toujours un peu au taquet. Le nez dans le guidon.

R. : Y aurait-il une matière ou plusieurs où ça s'est présenté l'année dernière ou cette année ?

G. : Heu... même pas en histoire l'année dernière parce qu'on a surtout fait le XIXe siècle. Et c'est dans ce programme-là qu'on trouve le plus de références. Alors je me souviens qu'on avait travaillé à l'Isfec sur des œuvres d'art religieuses. Mais le problème c'est que ce n'est pas moi qui fais les arts visuels, c'est ma collègue de CM2. Et si je me souviens bien on a travaillé sur Hundertwasser, Keith Haring, Dubuffet et... je crois qu'on a vu aussi les peintres impressionnistes... Non on a fait du pointillisme. Et à la fin de l'année on a fait Nikie de Saint Phalle. Voilà à peu près. Alors il n'y avait pas d'œuvres religieuses.

R. : C'est toi qui prévoyais ce qui devait être enseigné ou c'est ta collègue.

G. : Non, non, c'est ma collègue. Elle a carte blanche. C'est elle qui s'occupe de tout. Alors évidemment, on se met en lien. Par exemple Hundertwasser, c'est quand on a travaillé les représentations de la ville. Keith Haring c'était surtout pour montrer le Street art toujours en lien avec la géographie... C'est marrant parce que en formation on a l'impression que c'est évident et on est convaincu qu'il faut en faire mais sur le terrain, c'est pas pareil.

R. : Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

G. : Ben... déjà on est moins en confiance parce qu'on est tout seul. Est-ce que je saurai faire ? Est-ce que je vais bien faire ? Par où je commence ? Et puis, on débute, alors on veut pas faire de vague, on teste...on tâte le terrain. Parce que si mes collègues elles en parlent pas du tout, je vais pas arriver avec mes gros sabots et dire : bon ben moi je vais étudier Jésus, ou Moïse ou le Coran. Donc j'attends un peu pour voir ce que je peux faire. Et puis je ne connais pas les parents tu vois. Alors j'attends un peu.

R. : Si je comprends bien, si tes collègues n'enseignent pas le fait religieux, tu hésiterais à l'enseigner toi aussi.

G. : Disons, que j'irais pas tout de suite. J'irais pas d'emblée. Il faut réfléchir à la manière de le faire...

R. : Est-ce que ça veut dire que tu étudierais facilement...ou pas je ne sais pas une œuvre comme *La Cène* de Léonard de Vinci ? Cette année tu le ferais ou pas ?

G. : Je ne sais pas... Je vois bien comment on pourrait travailler ça. Je vois bien. Mais concrètement je me demande si ça nous emmène pas trop loin quand même. En CM1, les enfants posent beaucoup de questions ? Et puis à quoi bon le travailler si on n'a pas le temps d'approfondir d'expliquer tout. La dernière fois j'ai un élève qui voulait comprendre le sens du baptême. Alors ça sert à quoi de mettre de l'eau ? pourquoi on va dans une église ? Pourquoi les prêtres c'est toujours des hommes ? Qu'est-ce qui se passe si on n'est pas baptisé ? en fait c'est des sujets presque trop intéressants ! C'est bête à dire ! Mais moi je ne peux pas répondre à toutes ces questions. Alors je dis : on n'a pas le temps de répondre à toutes ces questions. Je dis bien sûr que c'est très intéressant. Mais quand répondre ? Ils peuvent garder leur question pour chez eux ou pour les temps de catéchisme, je ne sais pas. Si je réponds à toutes ces questions, je suis hors programme. Et ça ça m'embête. Parce que je mets ça où dans l'emploi du temps. Je mets où : découverte du sens du sacrement du baptême ? Tu vois ce que je veux dire ? ça colle pas. C'est vrai sauf si je lis le passage où Jésus se fait baptiser... Mais là ça pose encore d'autres problèmes.

R. : Tu me dis si j'ai bien compris : certains objets d'enseignement sont tellement riches que pour être enseigné il faudrait que les élèves aient des prérequis qu'ils n'ont pas pour commencer à pouvoir en parler. C'est un peu comme si on voulait parler de Ron, Hermione, Harry Potter et Dumbledore assis dans la salle des Gryffondor... On pense qu'il faudrait parler de qui est Harry, comment il est arrivé là, pourquoi Gryffondor et les autres maisons... etc.

G. : Oui, c'est un peu ça. On se dit que si il n'y a pas un minimum de culture de leur côté, ça va pas être simple. Mais c'est bien la comparaison avec Harry Potter. C'est vraiment ça. Il y a 7 tomes de Harry Potter... Alors le mieux c'est de les lire non. Alors je sais que je pourrais lire les Évangiles... Mais ça nécessite une bonne maîtrise pour moi.

R. : Tu ne te sens pas assez outillé pour le faire ?

G. : Non... et puis je peux dire une bêtise sans m'en rendre compte. Je ne sais pas. Peut-être que je me fais une montagne. C'est vrai que si je pars du texte, il n'y a pas trop de risque... À voir.

R. : Pour expliquer le calendrier en anglais comme le nom des jours. Tu sais « Friday » c'est le jour de la déesse Frigg etc. ou bien expliquer avant après Jésus-Christ... Ou d'autres explications religieuses de notre calendrier ?

G. : Oui, mais c'est pareil... C'est pas trop prévu dans l'emploi du temps. Je le dis au passage du genre : « Vous voyez les enfants le nom des jours est fabriqué à partir de dieux ou déesse scandinaves »... Mais déjà rien que ça : dieux, déesse, scandinaves... j'en perds déjà la moitié... Mais je le dis quand même pour leur culture. Et puis ils aiment ce genre d'anecdote. Mais ça reste au niveau de l'anecdote. Sinon, tu imagines, il faudrait doubler mon temps de cours d'anglais. Écrire c'est long. Déjà c'est long d'écrire le nom des jours... Je pensais pas qu'ils écrivaient si lentement. Ils sont très lents pour certains… Alors on écrit l'essentiel et on dit le reste. Non, on ne peut pas écrire tout sinon je prendrais un temps fou. Et pour ce qui est de Jésus-Christ, avant après Jésus-Christ en histoire. Je dis qu'on date en fonction de la naissance de Jésus, celui qui est mort sur la croix, le même que celui qu'on prie dans les églises et puis c'est tout. J'aurais pu faire une séance pour expliquer ça. Mais je n'ai clairement pas le temps pour l'instant. Je le dis mais on ne l'écrit pas. Je demande pas non plus qu'ils le retiennent tu vois ?

R. : Oui je comprends bien. Mais en littérature, te sentirais-tu capable de travailler des textes de la Bible ou du Coran ou d'autres religions ?

G. : Tu vois actuellement, j'ai surtout pas envie de me planter dans mes choix quand je leur choisi des livres ? Je veux que ça fonctionne tout de suite ? J'ai besoin de choisir des œuvres qui me rassurent. Alors je ne vais pas commencer par des textes de la Bible. Là je lis plutôt de la littérature de jeunesse : le *Journal d'un chat assassin* ou Roald Dahl. Ou *Le petit Nicolas*. Des livres où je suis sûr que ça marche à tous les coups. Donc non pas maintenant. Quand j'aurai plus de bouteille, peut-être que j'essaierai.

R. : Donc ce n'est pas un non de principe ?

G. : Non pas du tout. Je vois bien l'intérêt de travailler ces œuvres de culture. Je le ferais ou alors il faudrait que ce soit un collègue plus confirmé que moi qui le fasse dans un autre niveau. Avec les CM2, je pense que ce serait bien de le faire par exemple. Je suis d'accord qu'il faut le faire.

R. : Est-ce que c'est un problème pour toi de lire *La Reine des Neiges* qui commence par ces phrases : « je lis le passage ». Je me permets de te lire aussi la fin du livre : « je lis le passage ». Qu'en penses-tu ? Est-ce que ça passe pour toi ?

G. : Mais oui complètement ! Je ne savais pas que *La Reine des Neiges* était un conte de...

R. : Andersen

G. : Oui oui. C'est très bien. Là c'est possible que je le lise parce que les enfants pourraient être intéressés de voir les différences et les points communs. Et puis on ne connaît pas bien ce texte.

R. : Le fait qu'on parle de Bible, d'enfer, de diable, de psaume...

G. : Non, mais ce n'est pas lire la Bible. C'est parler de la Bible. C'est facile à expliquer. Pourquoi pas.

R. : Donc pas de souci avec des textes qui parlent de faits religieux ?

G. : Non pas de problème. Même en Histoire si je dois travailler sur les églises ou sur les croisades, ça ne me pose pas de problème. On n'a pas besoin de faire référence au texte.

R. : Est-ce que tu chantes avec les élèves ? ou est-ce que tu fais de l'écoute musicale ?

G. : Oui. On a une petite chorale modeste. Et on écoute de la musique pendant les cours ou sur des temps de relaxation.

R. : Parmi les chants appris ou les musiques écoutées, as-tu déjà eu des musiques ou des chants qui avaient une dimension religieuse ?

G. : Dans la classe... oui peut-être avec un alléluia... On a appris une chanson à deux voix et à un moment on dit Alléluia. Bon j'ai simplement expliqué pourquoi on le disait et ce que ça voulait dire. De toute façon il y en a bien un qui m'aurait posé la question. On a écouté aussi le *Alléluia* de Léonard Cohen. Voilà c'est tout je pense... ha non, il y aussi un *Ave Maria* de Schubert parce que c'est très relaxant. Même s'il y a des élèves qui au début se moquent un peu parce que ça fait église, après ça passe bien.

R. : Tu leur expliques les paroles de l'*Ave Maria* ?

G. : Ben je crois que c'est un « je vous salue Marie »... alors non. Je leur dis simplement que c'est une musique pour Marie la mère de Jésus.

R. : Pourquoi « non » pour les paroles ?

G. : Parce que ça m'emmènerait dans des explications et des explications... » le fruit de vos entrailles... » tout ça. Je trouve qu'à leur âge ça suffit de dire que c'est pour Marie. Et après c'est quand même une prière...

R. : Si c'était possible, est-ce que tu leur ferais apprendre les paroles pour chanter cette chanson ?

G. : Oui pourquoi pas. C'est juste une chanson. Même si c'est une prière. Le problème c'est le temps encore une fois pour expliquer les paroles. Bon après tout, on peut traduire sans trop expliquer. L'explication de texte peut se faire ailleurs. Parce que là avec le « je vous salue Marie », j'aurais clairement l'impression de faire du caté.

R. : Et quand il y a des musiques qui ont une dimension religieuse comme *Jésus que ma joie demeure* de Mozart, est-ce que tu leur dirais ?

G. : Peut-être pas... On ne peut pas tout expliquer. Après tout c'est une caractéristique parmi plein d'autres : les motifs, les phrases répétitives, les instruments utilisés, les volumes tout ça... Et puis quand on a dit que ça s'appelle « Jésus que ma joie demeure », on voit bien que ça a une dimension religieuse.

R. : D'accord, je comprends que c'est pour toi un peu accessoire par rapport aux autres choses à apprendre qui sont plus explicites dans le programme par exemple ?

G. : Oui... moi... enfin...je cours toujours après le temps. Alors c'est pas les éléments que je vais approfondir. Mais je ne vais pas les éviter non plus, au contraire. Si je dois expliquer l'islam pour une raison ou une autre ou autre chose je ne sais pas, si je dois montrer un christ sur la croix ou tout ça, je le fais mais je ne fais pas de trace écrite ou un apprentissage.

R. : Je te montre un extrait d'un manuel d'histoire de CM1. Tu vois on demande aux enfants de se mettre à la place d'un pèlerin du Moyen-Âge qui va à Saint-Jacques-de-Compostelle. Que penses-tu de cette démarche ?

G. : Alors attends que je regarde... « tu es un pèlerin... »... oui... Je trouve ça très bien. C'est... ça a l'air en tout cas d'être motivant parce que on se met dans la peau d'un personnage. Après qu'il soit religieux ou pas... c'est pas un problème. Ce sont des personnages qui ont existé... Non... c'est bien. En plus je pense que les enfants auront envie de lire les textes pour écrire leur propre texte... Non c'est bien... comme je... comme j'ai dit tout à l'heure je cache rien. Mais là... par contre... ; c'est toujours la question... Qu'est-ce que j'évalue ?... oui... la compréhension des textes lus... oui là j'aurais pas l'impression de perdre mon temps.

R. : Ok donc ça tu valides ?

G. : Oui je valide... C'est bien ça donne des idées.

R. : Je te montre un autre extrait d'un manuel. Il s'agit d'une photo... d'une représentation de Jésus qui fait un signe particulier avec tout autour de lui 4 animaux qui représentent les 4 évangélistes. Alors ça s'appelle « Christ en gloire ». Et on

demande aux enfants de bien observer et de décrire la sculpture. ET j'ai oublié de te dire qu'elle était dans une église de Toulouse. Et là tu vois il y a une consigne qui demande aux enfants de reproduire la sculpture schématiquement.

G. : C'est un travail qui a l'air d'être intéressant. Mais tu vois dans le cadre de l'histoire je ne vois pas bien... Il y a tellement de choses à savoir en histoire sur cette période... c'est tellement de connaissances... J'aurais... enfin c'est intéressant, c'est pas ce que je veux dire, mais j'aurais un peu l'impression de perdre mon temps par rapport à tout ce qu'il y a à savoir. Parce que je l'ai déjà dit mais ils sont lents pour écrire... et quand on doit échanger c'est pas facile à guider sans que ça déborde. Alors tu vois passer du temps sur ça... je suis sûr... oui... observer... partager... après on donne les connaissances... et ils disent de schématiser... écrire… non mais en vrai dans le réel, ça peut prendre... au moins 3/4 d'heure ! Ou c'est parce que je ne sais pas encore bien m'organiser... Mais... 3/4 d'heure quand on a 1 heure de cours... c'est trop tu vois.

R. : Donc c'est intéressant mais pas en cours d'histoire...

G. : Alors oui par contre peut-être le faire en arts visuels... oui ça aurait plus sa place en arts visuels. On prendrait le temps de découvrir les symboles et pourquoi les réutiliser ensuite... dans d'autres créations...

R. : Je reviens sur le pèlerinage ou même sur cette sculpture. À chaque fois ce sont des références au christianisme qui sont proposées. Est-ce que c'est un problème pour toi ?

G. : ... Alors... c'est comme ça...

R. : Par exemple pour le pèlerinage est-ce que tu trouverais normal d'étudier en parallèle un pèlerinage musulman à la Mecque ?

G. : Je vois ce que tu veux dire... Ce serait pour équilibrer et pas donner l'impression qu'on fait que du chrétien... Ce serait idéal c'est sûr... Mais déjà que j'ai pas le temps de faire le pèlerinage des chrétiens alors je me vois mal faire celui des musulmans... Mais c'est une bonne idée parce que ça permet de comparer... Même si c'est pas le sujet dans ce qui est proposé...

R. : Merci Guillaume. On peut s'arrêter là.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien du 12/04/2017. Pauline. Enseignante dans le public depuis 2 ans. Dans la banlieue de Paris. Milieu très cosmopolite.

R. : Depuis le premier socle commun est inscrit l'obligation de travailler le fait religieux, c'est-à-dire la dimension religieuse des objets scolaires que l'on transmet. Il y a eu beaucoup d'écrits qui ont été faits à ce moment-là. Il y a eu des rapports qui ont été rédigés par Régis Debray par exemple...

PAULINE : Oui oui, je vois, on nous en a parlé pendant ma formation, pendant les cours.

R. : Ils ont montré que les jeunes générations n'avaient plus beaucoup de culture concernant les religions, et par conséquent c'est à l'école de transmettre cette culture-là parce que les enfants étaient de plus en plus dé-catéchisés. Cette culture a du mal à être enseignée. Je travaille avec l'université de Caen, je suis aussi professeur dans un établissement catholique et formateur à l'Isfec.

P. : Ha vous avez les deux côtés donc...

R. : Oui c'est ça. Mon objet d'étude est d'essayer de déterminer les attitudes des enseignants quand ils ont à transmettre un objet de culture scolaire qui a une dimension religieuse.

P. : D'accord.

R. : Ça peut être en histoire, géo, musique, arts visuels.

P. : Après on peut en parler partout, ça c'est clair. C'est assez transversal...
Est-ce que cette année, tu as identifié des moments où tu avais des objets de culture que tu as montrés à tes élèves qui avaient une dimension religieuse ?

P. : En arts plastiques, on a travaillé sur le bestiaire et je leur ai montré une image du Moyen-Âge, et donc il y avait une petite histoire à dimension culturelle où en fait je leur expliquais que autrefois, quand les gens n'écoutaient pas ou que les enfants n'étaient pas sages on leur racontait que le griffon... Enfin... il y avait une dimension religieuse de croyance... en fait... Alors après... j'ai d'autres anecdotes. En arts plastiques où j'ai pu l'évoquer. C'étaient des animaux fantastiques, de bêtes…

R. : Comme dans Harry Potter ?

P. : C'est ça exactement. On pouvait les trouver sur des fresques...après je ne sais pas s'il y a toujours une dimension religieuse... J'ai pensé que oui alors j'ai trouvé utile de revenir par le fait historique... Réussir à recontextualiser les choses et les remettre dans un temps. Après j'ai une autre anecdote d'un petit garçon qui m'a fait une remarque après la récré. C'est venu de lui-même. En fait, il m'a dit...Ils avaient sans doute parlé de ça à la récré... Il me dit : « Mais maîtresse, quand on meurt, après notre âme elle s'en va. Mais on reste quand même un peu vivant ? ». Et j'ai un autre élève qui a répondu : « mais non, quand on est mort, on est mort et puis c'est tout ». Donc je n'avais pas donné plus d'importance à ça mais j'aurais dû faire un cours d'EMC derrière et leur expliquer qu'on n'avait pas tous les mêmes croyances et qu'il y avait certaines cultures qui pensaient plus qu'on se réincarnerait et d'autres la mort c'est la mort et puis il n'y a rien d'autres derrière. Mais je n'ai pas eu ce réflexe-là. Après ce n'était pas un enseignement en lui-même...

R. : Comment ça ce n'était pas un enseignement ?

P. : Je veux dire que ça venait d'une question. Je n'avais pas prévu de passer par là.

R. : Mais toi tu le ferais ?

P. : C'est ma collègue qui s'occupe de l'éducation civique mais si c'était moi...j'aurais dû enchaîner sur une séance pour faire débattre mes élèves et leur faire comprendre qu'on n'avait pas tous les mêmes croyances et d'accepter les différences de l'autre. C'était une entrée pour enseigner le fait religieux aussi. Après pour les autres enseignements, pendant la période 5, je vais programmer un tour du monde. Je voudrais intégrer tous les enseignements. Je vais aborder la culture, en musique des chants qui viennent de partout, dans différentes langues. Et puis les costumes. Passer par la diversité. Leur faire ouvrir leur horizon. Et je pense que c'est important. Du coup c'est vrai qu'on ne peut pas rester enfermé juste à la France ou à ce que la majorité croit. En plus dans ma classe, ils viennent de partout. J'enseigne dans une banlieue. Alors effectivement, j'ai des élèves de plusieurs religions. J'ai

musulman, catholique, athée. J'enseigne à Lagny-sur-Marne. C'est dans la banlieue parisienne. Du coup, c'est vrai que j'imagine... Ils ne me le disent pas d'emblée. En CE2 à 8 ans, la religion... on n'en parle pas... Les élèves et puis les collègues et moi-même on n'en parle pas. C'est vrai. On n'en parle plus vraiment. Enfin dans la classe non.

R. : Comment tu sais toi que les élèves sont musulmans... chrétiens…

P. : Par rapport à la cantine, au niveau du menu. Dès fois ils le disent eux-mêmes mais moi je n'ai pas eu à faire à ce genre de discussion depuis le début de l'année.

R. : Les enfants, dans la classe, hormis sur la mort... est-ce qu'il y a d'autres évènements spontanés comme ça où leur croyance est dite...

P. : Non, je n'ai pas rencontré de situations comme ça où ils ont été catalogués... non...

R. : Pour la cantine, ils en parlent qu'ils ont des repas différents, qu'ils ne mangent pas de porc...

P. : Après ça doit être avec l'équipe de cantine. Mais moi on est complètement séparés. Les régimes alimentaires je ne sais pas et puis on n'a pas à le savoir. Moi j'avais entendu parler d'une enseignante dans le public en maternelle, avec des enfants qui avaient du mal à verbaliser, qui sont au début des apprentissages. Elle avait écrit en fait, avec des fluos : « régime sans porc », « régime avec porc ». Et du coup elle stabilotait mais elle s'est fait taper sur les doigts. « Vous catégorisez, vous stigmatisez, vous n'avez pas à faire ça ! »

R. : Il fallait dire comment ?

P. : Il fallait que ce soit sur une feuille cachée dans un classeur... Il ne fallait pas que ce soit exposé aux autres. Ils ne devaient pas savoir si un enfant était catholique ou musulman. Voilà une anecdote...

R. : En arts visuels ? Tu as parlé d'un bestiaire. Est-ce que tu as travaillé d'autres peintres même s'ils ne sont pas religieux.

P. : Il y avait Van Gogh, j'avais fait aussi William Turner avec la tempête en mer. On a travaillé le bestiaire. Les bêtes imaginaires. Et là, pour la période 5, il n'y a pas d'auteurs mais on va travailler les dragons chinois, la calligraphie chinoise. Et pour l'Océanie on va travailler d'autres œuvres. La culture Maori avec tous les tatouages comme dans le dernier Disney. Après j'ai prévu...après c'était du modelage. Il faut que je touche à tout.

R. : En histoire des arts est-ce que c'est toi qui fais l'histoire ?

P. : Moi je suis plus en sciences. Les sciences de la vie, la matière, les objets.

R. : Très bien. En musique, chorale. Est-ce que tu sais ce qui est travaillé ? Est-ce que c'est toi qui fais la chorale ?

P. : Je sais que le projet chorale de l'école c'est de chanter dans plusieurs langues. Ils sont sur cette dimension-là. Alors après... Je crois qu'il y a un chant cambodgien... Même les maîtresses ont du mal à le faire apprendre. C'est pour donner une ouverture sur le monde. Comme un chant arabe aussi je crois.

R. : C'est être le plus multiculturel possible ?

P. : C'est vrai qu'on est une école où il y a beaucoup de nationalités différentes et de cultures différentes. Par exemple dans ma classe j'ai des Portugais, des Algériens, j'ai des Français... J'ai un paquet d'enfants qui viennent de partout. On a des unités dans l'école UPE2A parce qu'il y a des enfants qui ne parlent pas bien français. Après je sais que j'ai fait des exposés. Les enfants devaient choisir des thèmes. Il y a des enfants qui ont choisi leur pays mais on n'avait pas forcément parlé de religion. De langue oui... Donc je ne sais pas si ça peut entrer là-dedans. C'est vrai que les autres ont posé des questions. Cela permet que les autres s'intéressent à d'autres cultures. Qu'est-ce que tu manges ? Pourquoi ? On avait échangé là-dessus.

R. : Mais par contre on ne parlait pas des religions ? Tu ne le suggérais pas ?

P. : Par contre je me souviens de la petite qui avait fait son exposé sur le Portugal. Sa maman était venue me voir pour me remettre le rouleau avec tout l'exposé. Elle m'avait dit : « vous savez, c'est difficile de travailler en même temps l'école parce que Mathilde fait du catéchisme et on ne peut pas prendre le temps… ». En fait, c'est la maman qui m'a dit que... la religion. Et pas l'enfant. Et à l'école on ne le dit pas... ou plus... ou peu...

R. : D'accord. Mais là dans l'exposé par exemple, est ce que c'est qu'une possibilité que les enfants disent au Portugal ou en Chine que la religion dominante est par exemple la religion musulmane, la religion hindouiste. Est-ce que c'est quelque chose de possible.

P. : Bien sûr que c'est possible. Mais ce n'est pas proposé.

R. : Pourquoi spontanément ce n'est pas proposé aux enfants ? Dire que ça fait partie du quotidien des gens, plus encore dans ces pays-là sans doute.

P. : Alors dire pourquoi…

R. : Par exemple quand tu dis que tu vas faire le tour du monde avec les élèves… Est-ce que c'est un indicateur pour montrer les différences entre les pays ?

P. : Bien sûr c'est un indicateur. On peut… Oui c'est possible d'en parler.

R. : Est-ce que c'est possible vis-à-vis des élèves, des parents, de l'équipe ?

P. : C'est possible de parler de religion parce que bien sûr dans les programmes on nous parle d'enseigner le fait religieux. Après il ne faut pas prendre position auprès d'eux et dire que ça c'est mieux que ça… Il y a plusieurs religions. C'est un fait. On en étudie quelques-unes. On donne quelques billes. Mais on n'a pas à entrer… Ou à prendre position. Moi-même… Parce que ça c'est pareil… Je rebondis. Mon élève qui m'avait parlé de la mort, m'avait dit après : « toi tu crois en Dieu ? ». Et du coup, mais après c'est peut-être ma pratique assez jeune qui m'a freinée… Je lui ai répondu spontanément : « écoute ce n'est pas le sujet. On n'en parle pas. » Parce que je n'avais pas envie de dire ce que je pensais de moi parce qu'à l'école je dois être neutre.

R. : Tu n'as pas peur que ce soit comme une sorte de boîte de pandore, de parler de religion quand tu vas faire par exemple le tour du monde, que tu vas de pays en pays et qu'à chaque pays tu parles de la religion dominante ? Les élèves ne risquent-ils pas de parler de leur religion en place ?

P. : Ça peut être un risque dans le sens où il y a des élèves qui peuvent se chamailler après. Pourquoi toi tu crois ça ? Moi je suis sûr que c'est ça la bonne religion ! Et justement c'est mon rôle de leur dire : « écoutez, vous n'êtes pas d'accord mais les deux sont respectables. » Vous avez chacun votre croyance mais ce n'est pas pour les mettre en conflit. Surtout avec ce qui se passe aujourd'hui.

R. : Donc tu es prête à prendre ce risque ?

P. : Oui je pense que c'est important surtout en CE2. On ne doit plus le minimiser ou le cacher parce que en grandissant j'imagine que dans leur famille il y a certaines pratiques et que c'est important qu'il n'y a pas que leurs pratiques et montrer que dans la classe et dans le monde on a chacun des références culturelles différentes. Et je pense que c'est important.

R. : As-tu déjà lu des passages de la Bible en classe ?

P. : Hummmmm... Non du tout.

R. : Que signifie ton : « hummmmmm » ?

P. : Bah oui… Je n'ai pas de Bible dans ma classe. On peut s'en procurer facilement… En histoire, je pense que dans les manuels d'histoire il peut y avoir des extraits de la Bible.

R. : Que signifie ton : « hummmmmm » ?

P. [*rire*] : Là il faudrait que je fasse un questionnement sur moi-même. Non on ne va pas étudier la Bible en soi. Je ne sais pas comment l'expliquer.

R. : Je n'ai pas dit étudier la Bible et j'ai dit lire un passage de la Bible. Est-ce que pour toi c'est faisable ?

P. : Après ça dépend du passage. J'imagine très bien qu'on puisse lire un passage sur la vie de Moïse. Et après faire un travail d'écriture derrière. Ça c'est possible.

R. : Moïse ça va ?

P. : Après il faut avoir de la culture… Il faut connaître le fond… Il faut connaître l'histoire pour pouvoir la raconter et ne pas dire de bêtise dessus. On n'est pas formé à l'E.S.P.E à la Bible et donc quand on n'a pas de culture extérieure… C'est vrai que je n'ai pas de religion… Après l'enseigner…

R. : Je n'ai pas dit enseigner les religions…

P. : Non non mais même des passages de la Bible pour ne pas dire des bêtises. Pour ne pas mal interpréter les choses.

R. : Quelle différence y a-t-il pour toi… Imagine que tu n'aies pas lu *Les Misérables* et que tu lis des extraits des *Misérables*. Quelle différence y a-t-il entre s'aventurer à lire *Les Misérables* et s'aventurer à lire l'histoire de Moïse ?

P. : La Bible est très très imagée quand même. *Les Misérables* c'est du Victor Hugo. On est dans la littérature française. Alors que la Bible on peut lire un passage, c'est très imagé.

R. : Prenons un autre exemple : la mythologie grecque.

P. : Oui c'est vrai. Je n'aurais pas les mêmes craintes. Pourquoi je n'aurais pas autant de craintes à l'enseigner parce que aujourd'hui la mythologie grecque elle ne se vit plus. C'est mort. Alors que la Bible c'est quelque chose sur laquelle on s'appuie toujours. Et ça vit encore. Et effectivement quand on prend l'initiative d'en lire un passage on se dit attention à ce que tu vas dire parce que dans la classe peut-être qu'il y a des élèves qui s'appuient dessus. On peut être confronté entre ce que l'élève pense et ce que l'enseignant dit.

R. : Donc délicat à lire. Parce que c'est encore vivant. Parce que des gens peuvent encore s'appuyer dessus. Parce que ce que je dis peut-être mal interprété. C'est ça ? Est-ce que tu lirais *Adam et Ève* ? Je pense au déluge qui fait partie de la culture universelle…

P. : Oui c'est vrai ça fait partie encore de la culture dans les expressions… ça vit… Il y a des films au cinéma… « *Noé* »...

R. : Oui *La Prophétie des grenouilles*… *La Tour de Babel*… Au moins pour les premiers textes de la Bible est-ce que tu te sentirais capable de les lire ?

P. : Non c'est toujours aussi délicat pour moi dès que ça touche à la Bible il faut faire attention. Ou alors il faut l'avoir étudiée avant.

R. : Est-ce que cette attention particulière et suffisamment rédhibitoire pour toi pour ne pas les lire en définitive ?

P. : Oui il faut faire attention… Oui c'est vrai que je n'en parle pas. Rédhibitoire… Je ne sais pas aujourd'hui oui parce que je ne me sens pas à faire à l'enseigner… Mais ça mérite réflexion parce que finalement pourquoi pas. Parce que en plus ça touche plein de phénomène de société. Ce n'est pas caché. Il faut qu'ils puissent avoir une culture commune au final. Et ne pas en parler c'est comme l'exclure complètement de leur vie et je pense que non.

R. : Je rebondis sur ce que tu dis en disant qu'il faut lier une culture commune. Est-ce que tu penses que en chantant des chansons cambodgiennes, arabes, australienne… Est-ce que tu penses que ça fait culture commune au bout du compte ? Est-ce que ça fait une identité ?

P. : Ça fait une ouverture d'esprit. Mais est-ce que ça fait une identité… Je ne sais pas… Pour moi c'est voir l'humanité dans sa globalité… Une culture non pas nécessairement mais une culture qui vient du monde entier. Il n'y a pas que la France. Il ne faut pas s'enfermer.

R. : Mais comment s'identifier la France s'il n'y a pas que la France…? Et le Nouveau Testament est-ce que tu te verrais lire des extraits en classe ?

P. : Non. Ça je me dis que c'est le rôle de l'église de le faire si on veut plus se pencher dessus. Les Évangiles ça c'est non. Pire encore que l'Ancien Testament. Là c'est au-dessus. Parce que là il faut tout lier. Pour moi ça appartient à l'église. Après toute l'histoire, Adam et Ève, Moïse ça plus...

R. : En lisant les Évangiles tu aurais peur de quoi ?

P. : Ah de me perdre complètement… Parce que c'est très imagé… On passe d'une chose à l'autre… Ce n'est pas le même vocabulaire. Il y a des choses qui méritent traduction.

R. : Je te donne un exemple. Tu es par exemple à Noël et tu veux expliquer à tes élèves l'origine de cette fête. Tu sais qu'il y a des textes qui peuvent expliquer d'où ça vient et tu lis dans les Évangiles la Nativité par exemple. Est-ce que ça pour toi c'est possible ?

P. : Oui.

R. : Donc ça c'est possible ? Donc on peut lire les Évangiles ?

P. : [*rire !*] Sur des anniversaires, Noël, des grosses traditions… Oui mais après…

R. : Par exemple quand c'est la Pentecôte, leur lire le passage des Évangiles qui a donné naissance à cette fête…

P. : Oui c'est possible. Oui parce que c'est dans notre calendrier et il faut qu'ils comprennent d'où ça vient. Il faut donner des liens quand même. Ils ne peuvent pas avoir ça dans leur calendrier et simplement dire à oui c'est la Pentecôte. Non.

R. : Dans un premier temps Lire les Évangiles te semblait complètement impossible et dans un deuxième temps avec réflexion tu penses que lire les Évangiles en classe pourquoi pas à condition…

P. : Voilà à condition que ce soit pour éclairer ce qu'il y a dans notre vie.

R. : Tu te verrais faire ça dans ta classe avec les élèves que tu as ?

P. : Après j'aurais peur de me heurter aux autres religions. « Mais pourquoi maîtresse tu lis la Bible. Pourquoi tu ne lis pas le Coran ? Dans le Coran il y a aussi des explications. » J'aurais peur de ça. Après si j'enseignais des passages de la Bible, il faudrait aussi que l'Aïd, la fête de l'Aïd... pourquoi... il faudrait que j'en donne un peu à chacun quoi.

R. : Si tu lis les Évangiles, il faudrait que tu expliques une fête musulmane, que tu expliques une fête juive...

P. : Tout à fait.

R. : Ça ça te conviendrait.

P. : Oui parce que du coup il n'y aurait pas une religion mise en avant dans la classe. Parce que dans ma classe j'ai une diversité d'élèves et il faut que cette diversité d'élèves puisse être reconnue. Il ne faut pas se cantonner à une seule religion. Même si elle explique beaucoup de choses en France. Parce que c'est vrai qu'en France…

R. : Si je comprends bien c'est acceptable de lire les Évangiles à condition d'être ouvert aux autres religions pour qu'il y ait une espèce d'équité c'est ça ?

P. : Oui c'est ça. Je pense.

R. : D'accord. Est-ce que tu penses qu'avec les élèves de CE2 c'est faisable d'expliquer pourquoi nos semaines sont des semaines de 7 jours et de leur lire du coup la Genèse...

P. : Oui je pense. Après il y a des liens avec l'histoire aussi. Mais je pense que ce n'est pas fait en classe. Peut-être ma collègue… Mais je ne pense pas qu'elle soit passée par l'explication des semaines de sept jours.

R. : Et pour expliquer avant et après Jésus-Christ ? D'ailleurs est-ce que vous dites après et avant Jésus-Christ ?

P. : Bonne question. Je sais qu'il y a une frise… Est-ce qu'on parle de Jésus avant ou après…? Oui je pense. Mais là ce n'est pas un problème c'est de l'histoire. On le dit. Et puis dans les manuels et c'est écrit.

R. : Mais alors on met une religion plus en avant que les autres ?

P. : Oui c'est vrai pourquoi on ne parle pas avant ou après Mahomet…? Voilà... Mais parce que en France on est encore très ancré…

R. : Des enseignants disent avant ou après notre ère pour ne pas avoir à dire avant ou après Jésus-Christ.

P. : Je ne sais pas si moi-même je dirais avant ou après Jésus-Christ… Je pense que oui mais j'expliquerai pourquoi on dit ça. Je ferai référence à la Bible ça c'est clair. Il ne faut pas… Il faut qu'ils puissent comprendre… Il faut qu'ils aient les billes pour comprendre le monde dans lequel ils vivent.

R. : Je suis d'accord mais il semble y avoir des freins…

P. : Oui c'est clair je suis d'accord… C'est ça le problème.

R. : Il y a une enseignante qui un jour m'a montré cette poésie (Poésie : « LeTigre et le curé » de Jean-Luc Moreau). Elle m'a dit : « je trouve ça très drôle mais jamais je ne donnerai ça mes élèves ». Qu'en penses-tu ?

P. : Oui c'est drôle. C'est drôle. Après le proposer aux élèves. Je ne sais pas. Parce que il y a quand même beaucoup beaucoup de religion. Beaucoup de chrétienté. Il faut parler du curé. De l'abbé. Ça reste très centré sur une seule religion finalement. Un curé… Non je ne le ferai

pas. C'est peut-être idiot je ne sais pas. J'ai peur que ce soit très centré sur le catholicisme. Avec le curé… Comme je l'ai expliqué tout à l'heure si je devais parler de la chrétienté je ne passerai pas par un texte comme ça. Je préfère emprunter des extraits de la Bible. De parler avant ou après Jésus-Christ… Mais pas par une poésie.

R. : De quoi aurais-tu peur ? De parler que d'une seule religion ?

P. : Qu'ils confrontent leur religion. Qu'ils disent pourquoi cette religion-là...

R. : Est-ce que tu as travaillé les fables de La Fontaine ?

P. : Ah oui je les ai travaillés. J'ai travaillé « Le lièvre et la tortue », « Le corbeau et le renard », « La cigale et la fourmi », « Le lion et le rat », la cigogne le renard…

R. : Est-ce que tu as étudié le pêcheur et le petit poisson qui commence par : « Petit poisson deviendra grand pourvu que Dieu lui prête vie ». Est-ce qu'avec un début comme ça, tu l'étudierais ?

P. : Ça je l'aurais étudié. Oui. Parce que là, quand on parle de Dieu on peut... c'est une figure qu'on peut remettre partout dans toutes les religions.

R. : *La Cène* de Léonard de Vinci...

P. : Oui, ça je le ferais. Passer par l'art ça me dérange moins [*rire*]. C'est bizarre hein... les mots sont plus rédhibitoires que l'image. Ça ne fait pas le même effet. Je le ferai sans problème. Je pourrais passer par des explications bibliques. Pas de problème. J'aurais plus peur que mes élèves se perdent dans les mots (en parlant de la poésie) que là où ils vont pouvoir en discuter peut-être plus facilement. Avec l'image ça ne fait pas le même effet. Je pourrais tout à fait le faire étudier. Oui. Pour comprendre les Rameaux tout ça... Les fêtes dans le calendrier aussi. Le dernier repas...Oui. C'est faisable je pense... ; après je ne dis pas que ce sera facile mais c'est envisageable.

R. : Ce tableau peut être accompagné d'une lecture d'Évangile ?

P. : Oui, mais comme je l'ai dit tout à l'heure, si j'étudie quelque chose comme ça, après... je vais aller sur d'autres représentations d'autres religions... je pense...

R. : Et quelles autres religions tu montrerais ?

P. : Alors là bonne question... je ne sais pas... [*rire*] celles que j'ai dans ma classe ou pas...

R. : Si tu veux parler d'autres religions, c'est parce que tu considères que parler de *La Cène* de Léonard de Vinci c'est enseigner une religion en fait ?

P. : C’est enseigner du fait religieux... mais du coup... c’est enseigner aussi une religion. C’est très complexe la barrière... entre...

R. : Tu as l’impression qu’on enseigne une religion et il faudrait parler des autres ?

P. : Oui... c’est ça. Ce n’est pas qu’une œuvre d’art. C’est propre à chacun... Pour moi ici quand mon regard se pose, c’est de la religion quoi qu’on en dise même si c’est une œuvre d’art. C’est quelque chose de la Bible qui a été représenté. C’est de la religion, du fait religieux. C’est l’histoire de la Bible qui est représenté.

R. : Une question : on a l’histoire des arts à faire. Et j’ai remarqué dans mes observations que les enseignants ne font que des œuvres du XXe siècle ou fin XIXe... Pourquoi les enseignants ne transmettent pas les tableaux d’avant ?

P. : Oui tout à fait... Parce que ça fait peur. Je rebondis là-dessus...On a une prof d’arts plastiques qui nous a amenés au Louvre. Elle nous fait découvrir un premier tableau. Elle nous fait asseoir par terre et nous montre la crucifixion du Christ. Donc une œuvre... très... très ancienne pour le coup. Je ne sais plus de quelle année il datait. Avec des enluminures. Et la question s’est posée... On a décrit ce qu’on voyait. Je vois... voilà un homme... Et du coup une question s’est posée en fin d’analyse : « mais madame vous croyez que c’est possible d’enseigner ça à des enfants. C’est très connoté, c’est Jésus quand même... c’est un passage de la Bible... etc. » Et la prof nous a répondu que oui pourquoi pas, c’est de l’art !

R. : J’aurais été déçu que tu ne m’en parles pas !

P. : Oui, elle a dit que c’est de l’art et que voilà oui c’est...ça fait partie de la religion catholique et alors... on peut en parler... et voilà. Et c’était très naturel chez elle de parler de ça. Et après on a fait le tour et on a vu plein de tableaux comme celui-là...qui étaient assez anciens et il y avait Jésus partout et elle nous a fait une thématique comme ça sur Jésus avec différents tableaux. Du coup, j’ai trouvé ça super intéressant cette matinée parce que je me suis dit moi-même : « pourquoi pas ? ». Parce que c’est bête... après on va dans des musées on voit des choses et on ne se questionne pas... alors que ça fait partie de notre culture et de la France...

R. : Ça appartient à l’Église ou à la culture ?

P. : De notre culture...c’est dans des musées publics…

R. : Mais alors pourquoi vouloir parler des autres religions quand on étudie un tableau à dominante chrétienne ?

P. : Je pense que c'est une peur d'aller trop loin. Et de dire finalement j'ai... Même si ça reste des œuvres, ça fait partie de la Bible et du coup on culpabilise...c'est assez naturel en fait... On n'a pas envie de prôner une religion plutôt qu'une autre...et on n'a pas envie de... Alors on sépare et on dit je vais faire un peu de ça, un peu de ça...

R. : Oui mais concrètement... c'est difficile... On n'a que 6 heures de cours par jour...

P. : Oui on est d'accord... Il faut cibler. Ou alors il faut faire une thématique à l'année et on dit qu'on va travailler le fait religieux à travers l'art. Et on fait une séquence sur chacune. Mais on peut faire ça une fois dans l'année... Je dirais qui sont les personnages de la Cène. Il faut donner une signification à la peinture. Le peintre a une volonté. Il faut l'étudier. Ce serait cacher ce qui est représenté que de ne pas dire qui sont les personnages. C'est assez naturel. Les enfants eux-mêmes diraient : « oui, ça c'est Jésus ». Moi ça ne me dérangerait pas de le faire. Après les difficultés c'est que c'est encore vivant... On a peur de...

R. : Donc en disant que c'est encore vivant... est-ce que ce n'est pas un acte de foi que de dire ça... ça veut dire que ces textes-là agissent dans le monde... mais la culture agit sur le monde non ?

P. : Oui, aussi...

R. : Est-ce qu'en musique tu chanterais « *Oh, happy day... Jesus washed...* »

P. : Oui, il faut traduire... Si pourquoi pas... Je ne suis pas contre... On les entend dans le film alors je ne vois pas pourquoi nous on ne le ferait pas...c'est passe partout... Mais il faudrait expliquer pourquoi on dit les paroles... J'ai un chant hawaïen... alors pourquoi pas un chant religieux en anglais pourquoi pas... c'est pareil que le tableau finalement.

R. : Tes collègues l'accepteraient cette chanson ?

P. : Oui je pense... Mais certains diraient peut-être : « oh... ça parle de Jésus... on peut choisir autre chose ». Ce n'est pas la peine de se mettre des problèmes sur le dos avec des questions des parents et tout ça...il y en a un qui me répondrait ça.

R. : Et *Let my people go*... avec l'histoire Moïse... Ce sont les noirs américains qui chantaient ça ?

P. : Oui sans problème si on l'a travaillé avant...

R. : Et ça... une musique d'Antonin Dvorak mise en chanson : « Un Monde meilleur »... Et les paroles c'est : « qui de nous entendra la voix du seigneur... conduira noirs et blancs main dans la main... Qui saura communier avec l'éternel... »

P. : Hummm... alors après il y a des chants qui s'y prêtent plus que d'autres. C'est comme la poésie... on revient sur des mots assez forts.

R. : *Oh, Happy day* ça va... Mais pas Dvorak...

P. : C'est complètement bête en fait quand on fait le rapprochement... et puis c'est de la culture, c'est Dvorak... après voilà... Blancs et noirs... On tend à l'école de faire complètement disparaître ça. Donc là en le réactivant... On essaie... c'est délicat... À l'école il n'y a personne qui est stigmatisé. Ce sont des problèmes de l'histoire... Voilà... blanc et noir... la colonisation on en parle à travers l'histoire.

R. : On cache les différences...

P. : Non, c'est pas ça... Mais la chanson peut réactiver un mal-être... Cette chanson c'est s'exposer au risque de questions derrière... Mais il faut en parler aussi... Dans ma classe, j'ai noir et blanc... Et ça se passe très bien entre eux. L'autre fois il y en a un qui a dit à l'autre : « oui, tu n'es qu'un raciste lui il est noir et toi tu es blanc... » ils en parlent entre eux... Donc... cette chanson a peut-être tout son intérêt en fait. Pour éclaircir, pour qu'on en parle.

R. : Un manuel dans lequel j'ai trouvé ça : un Christ en gloire en sculpture... ici il y a une cathédrale...

P. : Ha oui, ça les églises, les cathédrales, il y en a dans toutes les villes. On peut se rendre avec les élèves dans ces lieux-là. Et je sais que ça pose problème pour certains parents parce qu'ils voudraient qu'on aille dans des mosquées et pas encore une fois privilégier une religion. Mais ça c'est de la culture aussi. Moi j'y rentre avec mes élèves, c'est sûr. J'explique.

R. : Et là tu ne te sens pas obligée d'aller dans d'autres lieux de cultes d'autres religions ?

P. : Non. C'est vraiment bête. C'est super complexe ! Moi je n'aimerais pas travailler sur un tel sujet... Il faudrait expliquer ouah !

R. : Revenons au « Christ en Gloire » en sculpture avec la consigne : « décris soigneusement les gestes du Christ ».

P. : Ouais... [*rire*]... décrire les gestes du christ... c'est un peu comme la Cène... on décrit ce qu'on voit... oui c'est faisable... « soigneusement »... là ça sous-entend qu'il faut parler de christ, qui est christ... oui... mais je passerais par l'étude de qui est Jésus…

R. : Ici te sentirais-tu obligé de parler de Mahomet ou d'Abraham ?

P. : Ça dépend si d'autres pages parlent d'autres religions... Est-ce que je parlerai que de ça... Je ne pense pas que je parlerais que de ça... Mais c'est difficile... Mais c'est parce que je suis en banlieue parisienne et que j'ai plein de culture et j'aurais peur de ne pas les représenter en fait. J'aurais l'impression de les délaisser... C'est plus cette dimension religieuse qui me... plus que la culture...

R. : Enfin, une dernière chose... un passage dans un autre manuel. On parle du pèlerinage de Compostelle. Et on demande à un enfant de se mettre dans la peau d'un pèlerin et d'expliquer « pourquoi je fais le pèlerinage ».

P. : « je »... c'est dérangeant... non... en fait ça ne me dérange pas... c'est bizarre... non... certains documents qui te disent non non... et d'autres... c'est plus ludique... il y a des dessins... là ça ne me dérange pas... Mais ça dépend des documents… c'est fou... tout dépend comment c'est présenté... Oui... ça ça va... je n'aurais pas de mal à leur faire faire ça.

R. : Au Louvre, il y avait d'autres œuvres religieuses ?

P. : Je ne sais plus... on a vu des tableaux plus modernes dans l'après-midi.

R. : Merci !

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Pierre. Enseignant dans une école publique. 1 année d'ancienneté. Banlieue défavorisée et multiculturelle de Caen.

REGIS : Oui donc en fait je travaille surtout sur la façon, les attitudes ou les manières qu'ont les enseignants, quand ils doivent traiter un objet de culture scolaire qui présente une dimension religieuse. Le but c'est d'avoir suffisamment d'entretiens à la fois chez les enseignants du public mais aussi chez les enseignants de l'enseignement catholique. Il s'agit de comparer les différentes stratégies des uns et des autres. C'est vraiment le but de ma recherche pour l'instant. Je suis axé là-dessus. Moi je suis enseignant dans l'enseignement catholique depuis une vingtaine d'années. Je suis formateur aussi mais ça tu le sais déjà. Tu sais tout. Peut-être pour que je sache un petit peu plus sur toi, depuis combien de temps tu enseignes, depuis combien de temps tu es ici, et me décrire un peu la sociologie de l'établissement dans lequel tu travailles.

PIERRE : Moi j'ai eu mon concours en 2015. C'est ma première année en tant que titulaire. C'est la première fois que j'ai des CM2 aussi. L'école, il y a beaucoup de culture dans cette école. Il y a aussi beaucoup des gens du voyage sédentarisés. J'en avais quelques-uns dans la classe mais aussi des gens originaires d'Afrique du Nord, des familles d'Afrique du Nord. Mais pas énormément non plus. Dans ma classe par exemple, il y a plusieurs cultures différentes. C'est quand même assez, c'est un quartier assez difficile. Ça se ressent à l'école. C'est un peu mieux maintenant mais il y a beaucoup de tensions parfois qui se finissent souvent en bagarre. Il y a beaucoup d'insultes. Tout se règle par l'insulte. Là ça va mieux dans ma classe. Mais en début d'année c'était comme ça. Depuis quelques semaines ça va beaucoup mieux.

R. : tu saurais dire pourquoi ?

P. : Premièrement il y a un élève qui est parti de ma classe et lui relevait d'Itep. Mais sans doute sa façon dont je le prenais en compte… J'ai essayé de rester calme, cool avec lui et du coup il avait plus confiance. Et c'est comme ça que j'ai fait avec les autres aussi. Et depuis, je suis sûr que si, enfin, si un inspecteur venait dans ma classe il ne dirait pas forcément que ce que je fais c'est bien, je suis peut-être un petit peu trop proche des élèves dans ma façon de parler, de m'exprimer. Mais je trouve que le fait d'être proche, eux ils m'aiment beaucoup. Du coup j'ai le silence quand je le réclame. Alors parfois… Ils se sentent considérés. Ils me font des petites blagues, des petites réflexions. Je sais que je ne devrais pas forcément les laisser passer mais ça reste humoristique donc ça va mais je les laisse passer. Comme ça ils sont en confiance. Et ça marche. Je vois que depuis un mois je n'ai plus aucune bagarre, j'ai deux élèves qui étaient très très très durs depuis le début de l'année et là ils n'ont que des points verts.

R. : Et c'était quoi les sujets de discorde ?

P. : C'est souvent rien. Pas grand-chose. Un mot… Un regard… Parfois même des mots qui n'ont pas été prononcés. Ils ont l'impression d'entendre quelque chose et ça tourne mal.

R. : C'est un peu paranoïaque.

P. : Complètement.

R. : Ils ont des modèles de violence pour régler leurs problèmes ? Il manque de vocabulaire ces enfants-là ?

P. : Pas forcément. Si je demande de reformuler, certains reformulent sans problème.

R. : Donc ce n'est pas forcément un problème de vocabulaire ?

P. : C'est un réflexe de défense. Même au début d'année pour jouer ils se tapaient dessus. Je n'aimais pas ça donc je les ai repris à chaque fois. C'est mieux maintenant. Voilà et c'est à peu près comme ça dans l'école. Il y a des classes un peu plus difficiles que la mienne encore. C'est surtout le climat très tendu.

R. : Il y a un grand *turn over* dans l'équipe ?

P. : Oui cette année ça a beaucoup changé. Il ne reste plus que deux profs de l'année dernière.

R. : Je pense que c'est dramatique pour des milieux comme ça. Il faudrait une pérennité.

P. : Oui complètement c'est sûr. Et moi je devrais repartir l'année prochaine. C'est obligé. Comme je l'ai eu au dernier mouvement mon poste je ne suis pas titulaire de mon poste. Je suis obligé de repartir.

R. : Est-ce que dans l'année tu as été amené à parler de religion, d'une quelconque façon que ce soit. Ça peut être à travers les disciplines que tu enseignes. Ça peut être à travers des moments particuliers. Ça peut être aussi à partir de questions posées. Peu importe. Est-ce que tu peux identifier des moments où le sujet est venu où est traité.

P. : Si, en histoire dans les périodes que je fais, la religion n'est pas vraiment abordée. On n'en parle pas beaucoup. J'ai… Si un petit peu quand même mais j'en n'ai pas parlé beaucoup car je vais revenir dessus après en parlant de la laïcité, j'ai vu que j'avais besoin de faire une séquence sur ce thème-là car ils ne savent pas du tout ce que c'est. Enfin si pour eux la laïcité c'est, l'égalité entre les filles et les garçons.

R. : C'est déjà un bon point.

P. : C'est sûr que c'est déjà un bon point. Mais la religion ne rentre pas du tout en compte. Et surtout à travers des questions, ou alors si en histoire ce que c'est que « avant ou après Jésus-Christ ». Je suis bien obligé de parler un peu de lui. Et une fois… Ça me revient… Je ne sais pas pourquoi exactement mais je me suis rendu compte qu'il ne savait pas faire la différence entre un Algérien par exemple, un habitant d'Algérie et musulman. C'est-à-dire pour le musulman c'était, ça avait l'air d'être une nationalité. Mais le pourquoi exactement je ne sais plus. Et pareil, il va falloir que je revienne là-dessus. C'est surtout des choses comme ça. Aussi il me pose des questions souvent. C'est quoi ça… C'est quoi la différence entre cette religion-là et cette religion-là.

R. : Ça vient comment ces questions-là ?

P. : Ça n'a souvent rien à voir avec ce qu'on est en train de faire et j'ai la question. Ou bien quand j'ai des élèves qui ont un rapport avec la religion mais ce n'est pas très très fort mais ils vont dire arrivés en classe : « salam alikoum »... Et là il y en a d'autres qui vont lever la main et vont me demander pourquoi ils disent ça. Alors que ça n'a pas forcément à voir avec la religion. Mais pour eux quand ils le disent les petits c'est ça... Parce que après ils enchaînent sur le halal. Ils vont dire par exemple... Par exemple j'avais un frelon dans la classe et je l'ai tué. Il y en a un dans la classe qui va me dire : « non, mon dieu il m'a dit qu'il ne fallait pas tuer des bêtes. » Du coup j'ai des questions... Et j'explique… Enfin j'en parle… Pas... Du moment que je reste… Enfin j'ai un peu de mal… À savoir quand on va

trop loin dans l'explication. Moi j'ai pas l'impression… Il faut expliquer de toute façon les choses de toute façon pour répondre à leurs questions. Ce n'est pas facile à certains moments… Quand est-ce que j'ai eu du mal ? oui… Quand ils font une réflexion sur ça… Quand ils commencent à parler de religion… Dans ma tête je me dis je ne sais plus s'il faut que je dise : « non non non, attends tu sais bien que tu ne peux pas parler de ça etc. » ou bien enchaîner dessus. La limite entre ce qu'on a le droit de dire et ce qu'on n'a pas le droit de dire parfois j'ai un peu de mal...

R. : Tu as dans ta tête les deux options, les deux stratégies comme le petit diable et le petit ange. Et du coup tu choisis quoi ?

P. : Alors quand c'est juste une réflexion qu'ils font, alors je dis : « non Janice tu sais bien »... Je dis Janice car c'est souvent Janice qui prend la parole... Je dis : « attends Janice à ton avis est-ce que tu as le droit de parler de ça, est-ce ce que tu penses que je vais pouvoir te répondre ? ». Il me répond : « non, non c'est vrai j'ai oublié… » Mais quand c'est vraiment trop sur la religion : on a le droit de faire ci on a le droit de faire ça tu vois… Quand ils me disent : « on a le droit de tuer »… Il va me parler vraiment de choses qu'il fait chez lui. Voilà je lui dis non mais parfois je réfléchis. Des fois je dis non et puis je me dis : « attends je vais vous expliquer quand même. »

R. : Ça t'arrive de faire ça ?

P. : Oui. Parce que je sens que c'est brouillé. C'est embrouillé.

R. : Tu sens qu'ils ont des représentations, des préjugés et toi tu souhaites mettre de l'ordre c'est ça ?

P. : Oui et par exemple le coup de savoir quand on était musulman ou quand on était… Ah oui non… En fait il pensait que l'islam c'était un pays. C'est ça. C'est ça. L'islam c'est un pays… « C'est quel pays…? » Et là j'ai senti que c'était trop compliqué de leur en parler comme ça moi tout seul et je leur ai dit : « nous reviendrons dessus plus tard ». Je vais leur en parler. Je ne sais pas encore comment je vais faire.

R. : Peut-être dans le cadre de l'EMC ?

P. : Oui c'est ça. Peut-être aussi en parlant de la laïcité.

R. : Qu'est-ce que tu penses leur dire sur la laïcité ? Parce que tu dis : « eux pensent que c'est l'égalité fille / garçon. » Mais toi qu'est-ce que tu veux qu'ils en comprennent de la laïcité ?

P. : Ils savent un petit peu sans savoir. Parce que le fait que tout le monde est égaux et à l'école justement... ce n'est pas forcément ça... Mais que, peu importe la religion qu'on a. Comme on ne voit rien, on ne voit pas les signes donc on ne sait pas forcément la religion de l'autre donc... du coup on est tous égaux comme on ne peut pas le savoir. Et quand je leur demande parfois je ne leur parle pas de laïcité. Mais je leur dis à l'école avec les religions comment c'est ?, Comment ça se passe ? Eh bien ils arrivent à me dire et bien comme on n'a pas de signe on ne peut pas savoir. Et comme ça on accepte, on accepte puisqu'on ne sait pas en fait. Après je ne sais pas si en fait on ne peut pas savoir du tout. On peut très bien savoir et accepter. Je veux dire… C'est pas parce qu'on n'a pas de signes religieux que les autres ne peuvent pas savoir si on est musulman juif ou autre chose. Il s'accepte quand même entre eux.

R. : D'accord et toi ce que tu ne sais pas c'est si... on doit savoir ou pas savoir c'est ça ?

P. : Oui voilà… C'est ça. La laïcité est-ce que c'est ne pas savoir ?... Savoir… Mais accepter... Quand même... C'est un peu confus ce que je dis...

R. : Non non pas du tout. Mais c'est vrai que pour accepter il faut déjà savoir.

P. : Oui oui. Donc ils vont en parler et il faut être clair avec ça. Il faut que les enfants soient clairs. Et je leur ai parlé du pape d'ailleurs… Parce qu'ils ne savaient pas qui il était le pape.

R. : Tu leur en as parlé dans quel cadre ?

P : C'était un texte sans doute en français. Une phrase que j'avais donnée et dans cette phrase il y avait le mot *pape*. Et quelqu'un m'a demandé ce que c'était. C'était une phrase que j'ai prise dans un manuel. Un manuel de Français. Et donc j'ai eu la question de savoir qui était le pape et il y en a eu aucun qui savait qui était le pape.

R. : D'accord et toi tu en penses quoi le fait que aucun ne sache qui est le pape ?

P. : Oui ça m'a un peu choqué. C'est quand même un peu… Pourtant c'est quand même quelque chose qu'on voit très souvent à la télé… Je pensais au moins qu'ils en avaient entendu parler même sans savoir qui il était. Souvent je leur demande : « est ce que vous en avez entendu parler au moins ? »... et là : « non non non »... Qu'est-ce que je leur ai dit… Je n'ai pas dit directement qui c'était... Je leur ai posé des petites questions par rapport aux chrétiens, aux catholiques… Pour essayer de leur faire deviner que c'était peut-être le chef… Le chef…

R. : Tu as préféré qu'il devine plutôt que de leur dire ?

P : J'ai dû leur dire : « vous savez qu'il y a des chrétiens, des catholiques ? » ça ils savent... « Si je vous dis en fonction de la phrase c'est le pape des chrétiens »… « Le pape des chrétiens » « c'est quelqu'un d'important, qui ça pourrait être ? » J'ai dû avoir une réponse mais au bout de plusieurs minutes. J'ai essayé. Alors ils m'ont dit le roi. Le chef c'est moi qui ai dû l'apporter. J'ai dit « le chef ».

R. : Est-ce que ce genre d'échange sur le pape, les musulmans, le halal, enfin tout ce que tu as pu dire, est-ce que tu en profites pour en faire une trace écrite par exemple est-ce qu'il y a une structuration de savoir ?

P : Non. Mais c'est dommage. Parce que ça vient… À chaque fois c'est des questions qu'ils me posent comme ça. C'est pour ça que plus tard je voudrais faire une séquence bien précise avec trace écrite cette fois-ci. Pour voir tout ça.

R. : Tu expliquais que tu étais obligé de leur expliquer avant ou après Jésus-Christ tout à l'heure ?

P : Oui c'est vrai parce que ce n'était pas très clair pour tout le monde.

R. : Qu'est-ce qui n'était pas très clair ? La chronologie ? Ou le personnage ? Avec Jésus ?

P : Avec un peu tout… Certains savaient que J.-C. c'était avant quelqu'un après... D'autres savaient qui il était, d'autres savaient « Jésus-Christ » mais ne savaient pas qui c'était. Donc j'ai dû leur expliquer rapidement... enfin non… J'ai demandé à un élève de le faire. Quelqu'un qui savait et qu'il a expliqué. Il a expliqué qui il était Jésus-Christ. J'ai préféré que ce soit un élève qui le fasse. Et comme c'était bien je n'ai pas repris. En résumé, schématiquement c'était bien. Oui. Mais… Mais ce qui m'étonne c'est qu'il n'y a pas de tension. Je n'étais jamais arrivé dans une école comme ça et je me disais qu'avec toutes les communautés quand on parle de ça il pourrait y avoir des réflexions. Mais j'en n'ai jamais. Jamais. Jamais À faire des remarques désobligeantes.

R. : Est-ce que si je te disais qu'il est possible de dire avant après notre ère et plus avant après Jésus-Christ, est-ce que… C'est quelque chose que tu envisagerais davantage ? Avant après notre ère se serait plus facile d'intégrer ça à l'école ? Qu'en penses-tu ? Parmi ces deux options laquelle choisirais-tu ?

P : Avant après notre ère c'est un peu flou. Notre ère... C'est quoi notre ère...? Alors que après avant Jésus-Christ c'est un personnage… C'est un point fixe. Je trouve que c'est plus… Ça me gênerait de dire avant après notre ère parce que c'est flou.

R. : Donc en histoire tu m'as dit que ce n'était pas forcément l'année où on parlait le plus de religion parce que ça n'était pas forcément abordé. Sauf j'imagine pendant la Seconde Guerre mondiale avec la présence des juifs par exemple. Expliquer ce qu'est être juif.

P : Oui j'ai prévu de le faire en période de cinq après les vacances. De travailler sur toute la période de la Seconde Guerre mondiale. En détail. Oui c'est sûr... de parler de qui ils sont. Expliquer ce qu'est cette religion-là. Oui je pense en parler.

R. : Ça par exemple pour toi ça ne contreviendrait pas à la laïcité ?

P : Non… C'est vrai que lorsqu'ils me parlent du halal ou des religions je ne sais pas où est la limite parce que je n'ai rien préparé… Est-ce que j'y vais ou est-ce que je n'y vais pas...

R. : Si je comprends bien lorsque ça vient d'eux... Tu te dis : « hou là là » mais si c'est moi l'enseignant alors ça va moi je peux en parler moi je peux amener le sujet ?

P. : Oui...oui... Oui c'est ça. Je préfère maîtriser. Mais on en avait parlé de ça... Du fait religieux… On n'en avait parlé... À l'I.U.F.M. on nous en avait parlé... de comment parler de religion... En parler sur le plan historique. Ne pas dire voilà... Ne pas entrer dans la théologie. Dire plutôt: « dans cette religion, elle est née comme ceci parce que... voilà ce qu'ils pensaient. » Son évolution, ce qu'il leur est arrivé... Voilà pareil pour l'islam, d'expliquer de tout ce qui est historique et de ce qui s'est passé. De dire voilà la religion musulmane, parler de ses bases, parler de son caractère sociétal... J'avais vu ça aussi en histoire. Dire qu'elle est basée sur ça peut-être...et pas d'entrer dans tout ce que raconte le Coran des choses comme ça... Voilà... rester sur les faits historiques.

R. : Ne pas parler de ce en quoi ils croient ?

P. : Et bien ça je ne sais pas... J'hésite... c'est là que j'hésite. Moi, s'il n'y avait que moi, j'en parlerais, je dirais pour montrer pourquoi ils sont comme ça et pas musulman... Mais c'est difficile. Je ne sais pas si j'ai le droit de faire ça. Je n'en sais rien. Mais pour moi je trouve que ce n'est que de la culture de savoir ça. Savoir en quoi croit l'autre. Oui...

R. : OK. Est-ce que dans les œuvres d'art que tu travailles avec eux... est-ce que tu as déjà eu des œuvres d'art, picturales, sculptures... est-ce qu'il y en a qui avait une

dimension religieuse ? Est-ce que tu as déjà traité une œuvre qui avait une dimension religieuse ?

P. : Heu... elle n'avait pas... oui si... une petite... Notamment quand je leur ai montré une toile sur la révolution... ou bien sur le XIXe. Souvent il y avait des paysages avec Notre-Dame de Paris. Ou bien des personnages... des prêtres... Par exemple pour les états généraux...J'ai dû leur en parler. En fait j'en ai parlé en histoire. J'avais oublié ça... et donc quand je montre un tableau comme le serment du jeu de Paume, on a vu ça...

R. : D'accord. Et... donc... Serment du jeu de Paume, Notre-Dame de Paris... ; on est encore en histoire. Et tu la traites cette dimension religieuse ?

P. : Non, ils ne me posent pas de questions.

R. : Elle est là mais elle n'est pas traitée. D'accord. Pour le clergé tu expliques le clergé et c'est tout. D'autres œuvres... qui auraient une dimension religieuse. Ou en histoire de l'art... je pense par exemple à *La Cène* de Léonard de Vinci. Une Piéta de Michel-Ange ou un plafond de la chapelle Sixtine…

P. : Non, je n'ai pas traité ça.

R. : Tu pourrais me dire ce que tu as traité, où les œuvres qu'ils auraient vues ?

P. : Qu'est-ce qu'ils ont vu ?… Souvent je fais ça en dictée par exemple. En dictée par exemple on voit une œuvre. Je fais une dictée en fonction d'une œuvre. Je leur demande le premier jour, on regarde l'œuvre, je leur demande de la décrire. Je leur demande ce qu'ils voient. Ensuite on passe à la dictée. Et là je suis en train de réfléchir...

R. : Ou je pense aussi à l'histoire de l'art ou aux arts visuels est-ce que tu les as confrontés à des artistes ?

P : Oui mais je ne vois pas de dimension religieuse… Il y avait Matisse par exemple il n'y a pas très longtemps. Il y avait aussi la chute d'Icare...

R. : Icare on pourrait penser qu'il y a un lien avec de la mythologie grecque

P. : Ha oui, d'ailleurs, en parlant de mythologie grecque, il y a Janice (toujours Janice) qui me dit : « ha maître, il n'y a qu'un seul Dieu... »

R. : Et tu as répondu quoi ici ?

P : J'ai répondu, j'ai dit que à cette époque les Grecs ils pensaient qu'il y avait plusieurs dieux. Pour eux il y en avait plusieurs. Il y en avait un du ciel, un de la chasse etc. Voilà, je ne te dis pas que c'est vrai. Mais ils pensaient ça.

R. : C'est intéressant de discuter, parce que au fur et à mesure qu'on en parle, on se rend compte que ça questionne de partout... donc Matisse...

P. : Voilà Matisse... Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, c'est là qu'il y a Notre-Dame, le serment du Jeu de Paume... Il y a aussi Herter... Je ne connaissais pas non plus... Je ne vais pas me souvenir...On en a vu beaucoup... Yves Klein...

R. : Dans toutes ces œuvres, aucune n'a une dimension religieuse sauf *La Liberté guidant le peuple ?*

P. : Non... je n'ai pas noté ça.

R. : Est-ce qu'il y a une raison pour laquelle il n'y en a pas du ᵉ, ᵉ ou avant... Je pense par exemple à Giotto, Michel-Ange, Raphaël, De Vinci... Les dieux de la peinture... Y a-t-il une raison ?

P. : Simplement, parce que j'essayais de les mettre en rapport avec ce qu'on faisait en histoire à côté. C'est plutôt ça. Matisse parce qu'on a parlé de la mythologie grecque. On a parlé des 12 travaux d'Hercule aussi. Pour Delacroix c'était la révolution de 1830. Klein c'est parce que j'ai fait mon mémoire sur lui. Il y a toujours un petit rapport avec ce qu'on a fait en histoire.

R. : L'année dernière, est-ce que tu as eu l'occasion de travailler sur des œuvres religieuses? Qui parleraient de Jésus, Adam et Ève, Noé...?

P. : Et bien non jamais... C'est vrai. Je... C'est pareil c'est parce que je ne sais pas... C'est parce que je n'y ai pas pensé mais même si là je devais y penser je ne sais pas si j'ai le droit, c'est bête de dire ça, mais je ne sais pas.

R. : Non ce n'est pas bête. Est-ce que tu présenterais ça à tes élèves [*je montre une Cène de Léonard de Vinci*]. Est-ce que tu te dirais tiens, c'est pas mal de travailler là-dessus ? Est-ce que tu présenterais les personnages ? est-ce que tu travaillerais ça avec eux ?

P. : Je pourrais en parler parce que il n'y a pas si longtemps, ils m'ont demandé, je n'arrive plus à me souvenir. Ça devait être en histoire. Il y avait un texte de la Seconde Guerre mondiale et dedans il y avait le mot *apostolique*. Ça devait être un texte… Je ne sais plus… Mais en tout cas il y avait apostolique. Et les élèves m'ont demandé ce que ça voulait dire

nous avons cherché et nous avons découvert que ça parlait des apôtres. Je pourrais donc leur présenter et leur parler des apôtres. Leur dire qui ils étaient. Parce que moi je suis arrivé et ils m'ont demandé qui étaient des apôtres. Donc j'ai été obligé de leur expliquer. Mais je suis sûr qu'ils ne s'en souviennent plus. Mais en leur montrant ça je suis sûr que ça leur permettrait d'avoir plus d'impact. Je leur expliquerai aussi sans doute qui est le personnage au centre. Je pourrais aussi m'en servir pour mes projets de dictée. Et une semaine parler d'un tableau qui parle de la religion catholique. Et une autre fois un tableau qui représente une autre religion. Même si avec la religion musulmane c'est un peu plus compliqué parce qu'il n'y a pas de représentation. Je ne sais pas comment je m'arrangerais.

R. : Si j'entends bien ce que tu veux me dire si tu travaillais la scène de Léonard de Vinci tu serais vigilant à travailler d'autres choses, d'autres religions ?

P : Oui pas forcément comme un temps de parole… Oui mais pour la culture tout simplement. Mais il y a peut-être aussi des parents qui vont venir et qui vont dire : « pourquoi vous avez parlé de la Cène ?, pourquoi vous ne parlez pas d'autre chose. Dans la classe. »

R. : D'où l'idée que tu as eue de dire : « si je parle de ça, je serais vigilant à travailler une œuvre juive ou une œuvre musulmane… » Et travailler une œuvre comme ça tu penses aux parents tout de suite ?

P : … Oui c'est vrai que ça me vient tout de suite en tête. Même si ici je ne pense pas que… Les parents on ne les voit pas très souvent parce qu'ils ne sont pas très concernés donc je ne pense pas qu'ils seraient de difficultés. Mais dans d'autres écoles peut-être il y a des parents qui sont très vigilants...

R. : Dans ton établissement tu te sentirais à l'aise de travailler une œuvre comme celle-ci ?

P : Oui. Et puis les élèves aimeraient parce qu'ils sont curieux et ils sont demandeurs.

R. : Est-ce que tu te verrais réaliser ce quelque chose comme ça suite à l'étude de l'œuvre de la Cène. En arts visuels par exemple représenter les symboles que Léonard de Vinci utilisent pour faire son œuvre. Est-ce que ça te semblerait être un support pédagogique. J'explique : on est en présence d'une Cène qui est représenté en Lego qui a été faite par un enseignant. Qu'est-ce que tu penses de cette mise en scène avec des Lego pour s'approprier la Cène ?

P. : Oui c'est pas mal, c'est bien. Ça me fait penser à la polémique qu'il y a eu il n'y a pas très longtemps sur les crèches. Mettre ou pas mettre. Dans les mairies. Et là je me dis que ça ressemble un peu à une crèche. Le symbole, quand on le voit comme ça. Après ça pourrait peut-être poser un petit souci. Moi comme ça non. Je sais que c'est complètement différent mais le thème… C'est religieux. Avec les petits Lego. Pourtant ce qui est bien.… Pour qu'ils retiennent ces enfants-là il faut que ça les marque. Je leur ai parlé de Georges Perec, je sais qu'ils s'en souviendront pendant des années parce que je leur ai montré sa tête parce qu'il a des cheveux partout une barbe. Mais même en histoire quand je leur ai demandé comment s'appelle le peintre qui a peint *La Liberté guidant le peuple* ils ont répondu Georges Perec. Pour rire… Quand je leur ai montré la photo, ils le connaissent. En faisant çà oui ça permettrait de marquer leur esprit. « Ah mais je me souviens des Lego. » Je suis sûr que ça marcherait.

R. : Ça marcherai(t) ou « ça marchera »... Ce que je veux dire c'est que c'est plus un conditionnel ou ça peut être un futur.

P. : Comme je le disais tout à l'heure pour chaque religion si c'était tout au long de l'année sur des tableaux mais pas forcément religieux. Avoir un thème cette année avoir plusieurs sortes de tableaux et j'aurais moins de difficultés en tout cas dans mon esprit, à condition que ce soit dans un projet plus global avec toutes sortes de tableaux certains religieux et d'autres pas.

R. : Est-ce que en chorale vous avez chanté des chants qui ont une dimension religieuse ?

P. : Non

R. : Ni en stage ni cette année ?

P. : Ce n'est pas moi qui faisais la musique l'année dernière mais… Non il ne me semble pas.

R. : Est-ce que tu chanterais *Let my people go* où on parle de Moïse qui sort du désert ? Un chant qui est un gospel ?

P. : Oui pourquoi pas en expliquant. Oui si c'est expliqué non il n'y a pas de problème.

R. : Chanter un gospel ce n'est pas un problème ? Un gospel c'est toujours une chanson qui a une dimension religieuse. Est-ce que le gospel comme par exemple : *Oh, Happy day*... Dans lequel on parle de Jésus…

P : Il n'y a pas de parole… Mais je ne connais pas bien les paroles…

R. : « *when Jesus washed…*»

P. : Ah oui… Eh bien je ne sais pas… Je suis sûr qu'il y a plein de chorale dans les écoles qui chantent ça parce que tout le monde la connaît et nous la chante.

R. : Je ne suis pas sûr qu'il y ait beaucoup de chorale qui la chante.

P. : Non je ne pense pas… Je ne pense pas que je la ferais chanter… J'ai du mal... S'il n'y avait que moi oui je la ferais chanter. S'il n'y avait que moi ça ne me dérange pas. Pour moi ces chansons-là ont un peu perdu de leur caractère purement religieux.

R. : Tu avais moins de réticences tout à l'heure avec la chanson *Let my people go*, parce que ça parle de Moïse que si je te propose un thème qui parle de Jésus ?

P : Pourtant non... À bien y réfléchir c'est pareil. Pour moi c'est dans le patrimoine. Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas chanter ces chansons-là. Mais ça dépend beaucoup de l'environnement dans lequel je travaille.

R. : Si je te disais : « tiens ce serait pas mal que tu travailles Antonin Dvorak : « Un Monde meilleur »... Je te fais lire les paroles... « qui de nous entendra la voix du seigneur »...

P. : Non, je ne pense pas... Mais ça me fait penser à quelque chose... Mais ça c'est clairement ma limite. C'est à cause des paroles. Mais ça me fait penser que certains pourraient changer de mots. Moi, je leur ai fait écouter des chansons de Renaud. Mais dans les chansons de Renaud, il y a des insultes et avec eux ce n'est pas possible, alors je me suis dit que je pourrais changer les paroles. Mais si on fait le rapprochement... Là on va tellement loin parfois dans les contraintes et les interdits, c'est presque rapprocher les mots religieux à des insultes. Des profs pourraient dire : « d'accord mais je change certains mots et je fais la même chose pour les insultes de la chanson de Renaud. » Je suis sûr.

R. : Antonin Dvorak... ce n'est pas suffisant pour l'étudier...?

P. : Non... pourtant Dvorak... c'est vrai que... c'est quand même...

R. : Et des chants grégoriens... ?

P. : Le faire écouter oui... Si je fais le Moyen-Âge... oui.

R. : Tu fais écouter de la musique classique ?

P. : Tous les jours je leur fais écouter une musique pour les détendre parce qu'ils peuvent être très énervés. Mais pas souvent de la musique classique.

R. : Ça peut être de la musique classique qui a une dimension religieuse ? Je pense par exemple à *Jésus que ma joie demeure*, où le Requiem de Mozart.

P. : Je me rends compte en te parlant, suivant ce que je dis, c'est tellement brouillé parfois, où j'ai tellement peur et que je ne sais pas quoi faire, à certaines questions que tu vas me poser je réponds oui et à d'autres non et finalement ça se rapproche c'est… C'est bizarre. Je suis en train de me dire que là par exemple pour le grégorien je vais te dire non et pour l'autre je vais te dire oui… Il n'y a pourtant pas beaucoup de différence et ce sont des œuvres religieuses. Je vais te dire oui et non. C'est ça : oui et non.

R. : Dans les manuels scolaires, ici par exemple c'est un manuel d'histoire on parle du Moyen-Âge, un manuel de chez Hachette, voilà ce qui est écrit ici. On a des représentations d'architecture de cathédrales. Ici on voit le « Christ en gloire » avec les évangélistes et c'est marqué « décrit soigneusement les gestes du Christ ». Est-ce que tu te vois faire ça en classe avec tes élèves ?

P. : Hum... oui... parce que ça aide à décrire une œuvre. Ça leur servira plus tard. Après quand ils iront au musée de savoir décoder. Quand ils verront des œuvres religieuses. Ils en verront forcément. Oui je le ferai. Mais je me demandais... « Les gestes du Christ »... Mais... enfin je me dis... Il me semblait que... c'est peut-être un peu tordu... Mais il faudrait dire : « Jésus » tout court pour que ça rentre bien dans les cordes. Parce que pour moi dire « le christ », il y a un engagement... Les gestes du Christ... oui... J'aurais mis : « décris soigneusement les gestes de... Jésus... » Oui...

R. : Ça pose question peut-être alors de dire « avant et après Jésus-Christ » si ici ça pose problème de dire « les gestes du christ » ?...

P. : Heu... oui alors... non parce que ça fait nom et prénom : Jésus-Christ. Non mais pour moi, même si c'est pas ça c'est comme si on disait pour l'islam : « décris soigneusement les gestes du prophète »... Au lieu de dire : « décris soigneusement les gestes de Mahomet ». Quand je le lis comme ça... ET en plus il y a une "C" majuscule.

R. : Tu trouves la consigne maladroite ?

P. : Oui, un petit peu maladroit... Oui... « Le Christ » tout court comme ça... C'est un peu moyen... Ou alors de « ce Christ »... C'est moi peut-être... les enfants ils ne s'en rendraient pas compte... Parce que c'est quand même le titre de l'œuvre, c'est : « Christ en gloire »... Donc... On ne va pas changer... trahir... Écrire autre chose... « Jésus en gloire » non...

R. : Et les évangélistes là tu travaillerais dessus ?

P. : Oui.

R. : Tu as déjà lu un texte de la Bible en classe ?

P. : Non pas encore ?

R. : Tu le ferais si tu avais le choix ? Par exemple, pour expliquer la Cène, de quoi s'est inspiré l'auteur, Léonard de Vinci s'est inspiré d'un texte, que je vais vous lire ?

P. : Oui... oui... Je pense, ça leur apporte de la culture sinon ils n'en entendront jamais parler de ce livre-là. Parce que c'est un des grands livres de notre culture. Ils comprendront d'où ça vient, comment on sait, comment on a raconté que les choses se sont passées... Par contre, je ne traiterais pas la Bible en littérature, juste pour illustrer des points précis.

R. : Un autre manuel. On parle de la marche de Compostelle, du pèlerinage. Pourquoi Compostelle... Et puis il y a la consigne suivante : « J'explique à un ami pourquoi je fais un voyage à Compostelle ? » C'est un jeu de rôle. On se met dans la peau d'un pèlerin. Comment tu te positionnes par rapport à ça ?

P. :... Je ne sais pas... ça me fait penser... parce que quand j'étais petit j'étais dans le privé au collège et dans le primaire. Et je pense à ce qu'on faisait en caté en fait. Je suis sûr que j'aurais pu faire ça en caté.

R. : Tu trouves qu'on franchit la limite ?

P. : Ça me fait penser aux retraites qu'on faisait où on faisait des petits jeux comme ça. Donc je ne pense pas... Je me dis ça, c'est trop catéchétique.

R. : Pour toi, quels sont les objectifs de l'enseignement du fait religieux à l'école ?

P. : Principalement un apport culturel. C'est pour ça que moi j'adore ça. J'ai fait histoire à la fac. S'il n'y avait que moi je parlerais beaucoup plus de ça. Mais il y a toujours ce frein comme je te l'ai expliqué de me dire est-ce que je peux ? est-ce que je peux pas ? Est-ce que je vais trop loin ou pas ? Mais culturellement pour les visites de musées ou plus simplement pour la culture générale c'est bien. Et puis, aussi, le vivre ensemble. Savoir quand on rencontre quelqu'un. Si on sait ce qu'il pense, si on connaît sa religion, on peut mieux le comprendre. Pour le connaître il faut en parler... Et en parler à la maison... Enfin... on doit en parler à l'école aussi.

R. : Donc un double intérêt : pour la culture et pour le vivre ensemble. Si dans un musée tu voyais une guide ou un guide... Par exemple au musée des Beaux-arts, est-ce que tu trouverais gênant que la conférencière guide tes élèves pour avoir un regard plus juste sur les œuvres, les symboles comme la Colombe, les auréoles. Est-ce que tu trouverais qu'elle outrepasserait sa mission ou est-ce que tu trouverais ça légitime.

P. : Non, je trouve ça légitime. Elle va décrire. Elle va dire pourquoi il y a ces choses-là. Par exemple il y a une annonciation... Il faut bien expliquer... En plus l'ange Gabriel qui est commun à plusieurs religions... On peut apporter ça. Je n'interviendrais pas.

R. : Tu sais si tu as des collègues qui travaillent sur les œuvres religieuses ?

P. : Non...

R. : On va arrêter là. Je te remercie.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien : Sandrine. CM1. 25 ans d'ancienneté. Travail entre Caen et la côte dans une école au milieu social favorisé (peu de PPRE, peu d'accompagnement spécifique).

REGIS : Il s'agira de me dire à quels moments de l'année tu parles du religieux. D'évènements religieux, de propos religieux, d'objet de culture qui ont une dimension religieuse, qui ont à voir avec la religion. Est-ce que tu peux identifier ces moments-là ?

SANDRINE : oui... [*rire*]... en histoire quand on parle de l'Islam. Voilà. On en parle là... heu... est-ce qu'il y a d'autres moments ?... Dans le programme d'histoire. Aussi quand je fais les protestants avec Henri IV. En histoire... L'islam et les croisades... heu... c'est tout... Voilà. Sinon dans le quotidien ? Est-ce que j'en parle...

R. : Dans d'autres disciplines ?

S. : Non... ce n'est pas quelque chose dont je parle très souvent. Si... l'année dernière avec les attentats. C'était particulier. On avait pris un peu de temps pour leur expliquer ce que c'était qu'un islamiste, et ce qu'était un terroriste. Pour distinguer et ne pas amalgamer tout le monde. Sinon, non. Je n'en fais pas beaucoup. Parce que je me rends compte que quand je parle de religions. Parce que je dis sinon je dis souvent « nous les chrétiens »... enfin je m'aperçois que j'associe souvent ma religion avec leur religion. Alors j'essaie de ne pas le faire. C'est pour ça que je n'en parle pas énormément. Je ne veux pas leur donner... J'ai une tendance ici... Parce que ce n'était pas pareil quand j'étais en ZEP. Mais ici j'ai tendance à les mettre tous sous la religion catholique. Tu vois. J'ai l'impression de parler à des enfants catholiques alors qu'en fait ils font ce qu'ils veulent. Donc, c'est ce qui m'embête le plus quand on parle de religion.

R. : Ce sont des précautions langagières...Tu aurais peur de ne pas avoir les bonnes structures langagières.

S. : Oui voilà en mettant tout le monde dans le même sac. Dans la classe, je vois, ça fait 10 ans que je suis là. Ils sont tous catholiques... quelques-uns sont musulmans mais pas beaucoup.

R. : Tu le sais qu'ils sont catholiques parce que tu sais ce qu'ils font à l'extérieur ?

S. : Voilà et puis comment ils parlent aussi... si des fois quand on fait l'islam en histoire. Ils vont parler de l'église et de Jésus. Par contre, eux ils sont très fans de religions. Ils adorent parler de religions. Beaucoup beaucoup. Mais moi j'évite. Je ne voudrais pas faire de... voilà. Pas de bêtises, pas d'amalgame [*rire*].

R. : Quel genre de bêtises ?

S. : Quel genre ? Je ne sais pas en fait... [*rire gêné*]... attends que je réfléchisse... en fait que s'ils en reparlent avec leurs parents. Et qu'ils disent : « la maîtresse a dit que... je ne sais pas... les musulmans étaient... enfin les terroristes n'étaient pas bien... il ne faut pas suivre cette religion. » D'ailleurs à ce propos, j'ai eu une petite musulmane qui disait que dans sa famille on disait que les victimes du Bataclan, c'était bien fait pour eux.

R. : Ils le méritaient ?

S. : Ça m'a laissé sans voix. J'ai donc décidé de ne pas trop en parler. C'est marrant parce que c'était le père qui était turc. Il était froid. Mais après cet événement je l'ai trouvé plus proche de nous. Mais on a mis de côté cette histoire. C'était une gamine intelligente qui pouvait te démontrer les choses. Et je me suis dit qu'est-ce que ça va faire sur les autres...
Oui, aussi on a fait les fêtes en éducation civique. On a parlé de Pâques. On a essayé de voir ce qu'était la pentecôte, Noël, l'ascension. J'ai fait ça dans le cadre de l'EMC. Ils ne savaient pas pourquoi on avait les congés de temps en temps. Donc on a essayé de voir. C'était pas pour leur dire qu'il y a des fêtes religieuses, des fêtes républicaines... C'était parti de pourquoi on ne travaille pas le 8 mai. On a dit qu'il y avait différents types de fêtes. On a surtout parlé de fêtes chrétiennes parce que personne n'a parlé d'autres choses. De l'Aïd et tout ça... donc on n'en a pas parlé.

R. : Mais c'est sans doute aussi parce que tu expliquais pourquoi on avait des congés ?

S. : Oui c'est ça. On est parti du calendrier.

R. : Tu as détaillé ces fêtes... expliqué que ce sont des fêtes organisées par la religion catholique, qui trouvent sa source dans la Bible...

S. : Ha non non non ! Je ne fais pas ça [*grand éclat de rire*]... Non... je ne maîtrise pas du tout. non non non... c'est une fête religieuse et c'est tout. C'est succinct. Concrètement pour l'ascension j'ai dit que c'était pour la vierge Marie... Pour la pentecôte je ne me souviens pas de ce que j'ai dit... Pour Pâques... Qu'est-ce qu'on a raconté ?... [*longue pause de réflexion*]... tu vois je me sers de ce que disent les enfants mais... je ne me souviens plus... J'interroge les enfants... Je m'appuie sur ce qu'ils savent. Je leur demande aussi de chercher sur internet. Mais ça ne va pas trop loin. Si tu veux je peux te montrer la trace écrite.

R. : Oui super.

S. : Tu vois j'ai écrit fêtes nationales, fêtes religieuses... C'était surtout pour faire un tableau et organiser les données.

R. : Tu mets donc : "Pâques : résurrection de Jésus. Pentecôte : venue du saint esprit. Ascension : montée de Jésus au ciel.

S. : C'est très simple tu vois.

R. : Pas de retour des parents ?

S. : Non... Je n'ai jamais eu...je n'ai jamais eu de parents qui sont venus me voir pour des problèmes de religions. J'ai eu une copine qui a eu des problèmes pour ça...Mais moi jamais nulle part. Mais c'est vrai que la religion... Surtout actuellement.

R. : En Français ? Dans les textes que tu étudies ?

S. : Non. Je n'ai pas de texte...

R. : À aucun moment, et pour aucune raison, tu n'as lu des textes de la Bible en classe ? Adam et Ève, Noé, Babel...

S. : Non. Tu vois cette année on a travaillé sur la mythologie grecque. Non, et puis tu vois, j'ai discuté avec David, un collègue, qui m'a raconté qu'il y avait un collègue je ne sais plus où qui avait été suspendu parce qu'il a lu des textes bibliques dans sa classe alors non. Pas de problème. Je sais bien que ça peut être problématique avec certains parents alors je ne veux pas me lancer dans des trucs qui risquent de me poser problème. J'aime pas ça du tout.

R. : Ça veut dire que lire le Déluge avec Noé ce serait problématique.

S. : Je n'y ai jamais pensé... Soupir... Je pense que je pourrais le lire s'il n'y avait pas de soucis. Mais je n'ai jamais pensé à ce thème. Je fais de la mythologie, je travaille sur les contes africains... mais pas sur ça.

R. : Sur des textes fondateurs ?

S. : Non jamais. Les contes africains ce sont des contes comme les nôtres. Mais je n'ai jamais eu l'idée de parler de textes qui parlent de la création même dans d'autres cultures.

R. : Ce serait plus facile de lire des textes de l'Ancien Testament ou du Nouveau pour toi ?

S. : Non non... alors là... je n'ai jamais pensé à ça... Je n'ai pas pensé à apporter ça en classe.

R. : Tu trouves que ces textes peuvent avoir leur place ?

S. : Je n'ai jamais pensé à ça. Je me dis qu'il y a le catéchisme pour ceux qui veulent parler davantage de leur religion. Mais maintenant que tu me le dis... Peut-être que je vais y réfléchir différemment !

R. : En arts visuels ?

S. : Non. Jamais. Ah si ma collègue a travaillé sur la cène.

R. : Et toi ? est-ce que tu la travaillerais avec tes élèves ?

S. : Hum... hum... oui... Sur les œuvres on a travaillé sur la renaissance. Je leur ai montré les tableaux qu'il y avait au musée des Beaux-Arts de Caen. Mais en fait je ne leur apporte pas vraiment une connotation religieuse. On les regarde pour... Je dis... Tu vois, je pourrais dire : « Jésus... et là les apôtres... » Je suis sûre que ça passerait... Mais bon déjà moi parce que je ne maîtrise pas vraiment le sujet. Donc, je ne vois pas pourquoi parler de religions à l'école en fait. Je vais leur en parler pour qu'ils maîtrisent les différentes religions, qu'ils aient des notions. Mais approfondir les religions... voilà... Moi je n'irai pas... Je trouve que ce n'est pas mon rôle. Ils le développeront plus tard s'ils veulent vraiment entrer là-dedans. S'ils veulent faire des études d'histoire ils approfondiront ces tableaux et le côté religieux. Enfin qu'ils seront plus matures. C'est pas mon rôle à l'école. Il y a des choses à l'extérieur. Comme le catéchisme. Ce tableau il aurait plus sa place au catéchisme quoi. Parce que si après je dois faire un tableau d'une autre religion et que je ne maîtrise pas les tableaux des autres religions. Et, je ne vois pas pourquoi je ferais plus celle-là qu'une autre...

R. : D'accord.

S. : Je ferais en sorte qu'ils maîtrisent l'ensemble des religions que de travailler un truc en particulier. Au moins les différentes religions. Moi j'ai fait une formation à Tours dans le privé. C'est là qu'on m'a parlé ou appris à développer les différentes religions. Mais avant jamais. Donc je me dis qu'ils peuvent faire comme moi plus tard. Apprendre par eux-mêmes. Mais ce n'est pas le rôle de l'école.

R. : Ça veut dire que ta collègue qui travaille la Cène, tu trouves que ce n'est pas sa place ?

S. : Je ne sais pas comment elle l'a travaillée. Et je ne sais pas comment je le travaillerais? Je ne sais pas si j'ai les éléments de culture. Moi ce tableau-là je l'ai découvert que très très tard. Même au catéchisme ! Donc ce n'est pas très grave. Je ne me souviens pas d'avoir vu ça. Pourtant je suis allée longtemps au catéchisme. Non, je ne le ferai pas. Non.

R. : Est-ce qu'en chorale ?...

S. : [*rire*]... après je vais y réfléchir... Est-ce que je peux... Est-ce que je dois... C'est intéressant de discuter ! C'est très traditionnel. Partition fantôme. Voilà.

R. : Est-ce qu'il y a des chants qui ont eu une connotation religieuse ?

S. : Pas du tout. Non.

R. : Est-ce que tu leur as déjà fait écouter des chants grégoriens, du gospel ?

S. : Haaaa... [*rire*]... Non, non...

R. : Si on te proposait de chanter *Oh, Happy Day* ... est-ce que tu accepterais ?

S. : Non, je la chanterais. Je ne serais pas gênée. pas d'*a priori*. En fait, je n'ai pas d'*a priori*. Je suis quelqu'un d'ouvert. Tu vois Sylvie ça la gêne de chanter *La Marseillaise* moi je ne suis pas fermée.

R. : [*Je récite les paroles de la chanson*]. Est-ce que ça te convient toujours.

S. : C'est une chanson qu'on entend, donc il n'y a pas de problème. Je pense que parce que c'est en anglais, ce n'est pas grave. Mais si c'était en français non, je ne serais pas d'accord. Par contre si c'était en français je ne le ferais pas. Je ne pense pas. En français vis-à-vis des parents... Ils diraient : « la maîtresse qu'est-ce qu'il lui arrive ! ». Mais il faudrait demander à Sylvie.

R. : Et un autre Gospel... *Let my people go* : ça parle de Moïse qui doit quitter l'Égypte...

S. : Je ferais cette chanson oui. C'est une chanson que les gens connaissent. Ce n'est pas quelque chose d'inconnu...

R. : Comme la Cène en fait ?

S. : Oui... [*rire*]... Mais je te dis que c'est parce que c'est en langue étrangère.

R. : C'est une chanson d'Antonin Dvorak... « Un Monde meilleur ». Je chante.

S. : Non. Direct, non. Je ne fais pas. Elle fait plus religieux. L'air fait plus religieux. L'autre fait plus dynamisant. Mais ça non. Non. Je serai gênée. Même si c'est Antonin Dvorak. L'air fait vraiment très très religieux.

R. : Si on dit « Jesus » [*avec accent anglais*], ça va ? Mais si on dit : « Jésus » (accent français), ça ne va plus ?

S. : C'est ça. Et je me demande même si j'aurais aimé que mes enfants qui ont été dans le privé chantent ça... Bon en même temps, ils étaient dans le privé. Donc c'est normal. Dans une école privée on peut plus le faire. Si on les met dans le privé on sait que c'est plus religieux. On n'a rien à dire sur le fait que vous fassiez travailler des choses religieuses. L'école publique évite les religions mais l'école privée peut parler de toutes. Moi j'évite... enfin je veux qu'ils connaissent toutes les religions mais pas les approfondir. Je veux qu'ils sachent ce qui les différencie mais pas approfondir : les évangiles, les apôtres, les machins... non. J'irais pas jusque-là. Mais dans le privé, j'ai fait attention quand j'ai mis mes enfants dans le privé... Dans une école c'était très religieux. Beaucoup plus que dans la dernière école dans laquelle ils ont été. Il y avait plus d'ouverture sur le monde en général. Mais la première c'était très très religieux. Je trouve que après chacun choisi. Il y a des structures religieuses à l'extérieur pour faire la religion. Quand on fait la Cène par exemple on travaille de la religion. Mais je pense qu'un enseignant du privé pourrait tout à fait le travailler dans sa classe... mais ici...

R. : En fait, j'entends que quand tu fais la distinction entre privé et public, je sens qu'il y a une manière de considérer la laïcité. Qu'est-ce que c'est qu'être laïque dans ton métier ?

S. : ... Pour moi les enseignants public ou privé c'est... pareil. Après c'est la structure. Ce sont les à côté... Quand vous fêtez Pâques... Que nous on ne fait pas. Par contre l'enseignement est le même. C'est la même chose.

R. : Et pourtant tu dis que des enseignants du privé pourraient travailler la Cène plus facilement mais pas toi ?

S. : Heu...parce que les enseignants du privé sont plus religieux que moi. Je peux l'enseigner dans le privé. Mais je ne maîtrise pas assez pour rentrer dans tout ça. Je pense que c'est ça. Il y a d'autres enseignants qui font religieux dans le privé et d'autres non.

R. : C'est quoi être religieux ?

S. : Je ne sais pas... Dans la façon de faire les cours, de faire communauté, de rassembler... Beaucoup plus que nous... Nous on n'a pas de rassemblement comme ça qui font communauté. Sans parler de religion pour autant. Et ça ces écoles privées là j'ai beaucoup apprécié. Les kermesses et tout... Nous dans le public on n'en a pas. Tu vois nous les Kermesses... On a l'impression que c'est une corvée. Alors que dans l'enseignement catholique ça fait vraiment communauté. Il y a par exemple une grande chorale, ça fait communauté comme ceux qui chantent le Gospel. Du coup ça passe mieux chez vous d'étudier la Cène que chez nous.

R. : Ok. Dans les fables de La Fontaine. Il y a une fable qui commence par : « Petit poisson deviendra grand pourvu que Dieu me prête vie ». Comment tu te comporterais vis-à-vis de cette fable.

S. : Non. Je ne choisirais pas autre chose. Ce n'est qu'une petite partie. On peut dire deux trois mots dessus.

R. : Est-ce que tu fais des traces écrites sur les religions ?

S. : Non... en fait le changement de programme fait qu'on passe plus vite sur les choses. J'ai une trace écrite sur l'islam. Je n'ai pas de trace écrite mais au tableau j'écris des choses. Mais ce n'est pas des traces écrites pour les élèves. C'est plus de la culture générale.

R. : Est-ce que cette poésie : « Le tigre et le curé... » ?

S. : Déjà rien que le titre déjà non ! Dans le titre ça fait plus... non [*rire*]... ; Attends je la lis... Cette phrase me gêne : « fais que ce tigre soit chrétien »... non je n'irai pas me lancer là-dedans. J'imagine ceux qui vont me dire que c'est bien fait pour eux... Déjà le titre... et puis « seigneur bénissez ce repas »... je n'irai pas jusque-là...ça fait vraiment... « Faites que ce tigre soit chrétien »... ça veut dire quoi ? que les autres religions ce n'est pas bien du tout ? Et puis « seigneur »...bon ça ne me gêne pas... mais « bénissez ce repas »... ça me gêne. Le mot *bénissez*...ça fait trop penser à la religion catho... là pas du tout. Elle ne fait pas si rire

que ça. J'aurais peur d'avoir des retours des parents. Je ne tenterais pas. Surtout certaines années. Cette année pourquoi pas... mais l'année dernière non. Enfin seulement s'il fallait. Mais je ferais plus classique. Je ne vais pas chercher les problèmes. Je me protège.

R. : Voici un document d'un manuel d'Histoire. Il présente les pèlerins de Compostelle au Moyen-Âge. Il y a une consigne : « j'explique à un ami pourquoi je fais le pèlerinage de Compostelle ». Qu'en penses-tu ?

S. : Est-ce que je le ferais. Personnellement le chemin de Compostelle ça m'intéresserait bien... mais pour les enfants... Peut-être pas... je ne lirais pas le texte historique dans lequel il y a des références religieuses... Et puis de toute manière on peut très bien faire le chemin de Compostelle sans être religieux. Ou alors, il faudrait faire quelque chose sur la Mecque à côté pour faire la comparaison. Il ne faudrait pas qu'il n'y ait que un pèlerinage chrétien. Je ferais aussi les pèlerins de la Mecque : ça ne fait qu'une religion. Il faut parler des deux. Je ne ferais pas qu'une seule religion. Après ils pourraient choisir. Il faut qu'il y ait une comparaison : je choisis un pèlerinage et j'explique. Mais pas comme ça. Moi tu vois, on a été à l'église de Saint-Étienne pour voir le tombeau de Guillaume ; Et tu vois s'il y a des questions sur les colonnes, je réponds facilement.

R. : C'est intéressant ça.

S. : Oui, avec Caen, on peut faire Caen le Moyen-Âge. Il y a plein de choses à voir. Et on répond aux questions.

R. : Tu profites d'aller dans cette église pour leur parler d'objet de culture chrétienne ?

S. : Non, pas chrétien, on parle surtout de l'art gothique et de l'art roman... le tombeau... Je décris l'architecture mais je n'explique pas la religion la dimension spirituelle. Mais on rentre quand même dans une église. Je ne m'arrête pas devant les tableaux ou tout ça. Mais si on me pose une question je réponds même si c'est religieux. Je suis allée aussi au musée des Beaux-Arts... On a travaillé sur l'annonciation. On a travaillé ce tableau-là... Mais on ne l'a pas travaillé pour la religion, on l'a travaillé pour la perspective. En fait, on utilise le tableau mais pas pour parler de religion. C'est la forme qu'on travaille. Le fond, on le survole c'est tout. On nomme quand même les personnages.

R. : Comment tu expliques « avant et après Jésus-Christ » ?

S. : Je leur explique la naissance de Jésus rapidement. Mais je vais aussi parler de Mahomet pour expliquer qu'il y a un autre calendrier.

R. : Voici un autre extrait de manuel. On voit ici un marbre qui représente un Christ en gloire avec la représentation des évangélistes : le lion, le taureau, l'aigle et l'homme...

S. : Ha non...je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je mettrais ça en histoire des arts. Mais là comme ça je ne vois pas du tout... Je ne trouve pas ça très chouette. Je n'irais pas chercher ça de moi-même. Je trouve que le manuel va beaucoup trop loin. Je dirais : « décris les gestes du christ » mais pas « soigneusement »... Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ?? C'est un manuel pour le privé ? Il est de quelle année... 2002... J'aurais pris un autre manuel... Tu vois je ne fais pas attention. Il y a d'autres passages comme ça dans ce livre comme ça ? Moi je ne fais pas ça moi. Leur parler de Matthieu, Jean, Luc, Marc... non... Je ne sais pas ce qu'ils ont fait. Il faudrait d'abord que je me renseigne moi. Qu'est-ce que ça va leur apporter que Matthieu est représenté par un ange... Ils ne vont pas le retenir. Par un bœuf... pfff... C'est trop précis, on rentre trop dans les détails.

R. : Il y en a d'autres si tu veux. Là par exemple on propose une lecture des Évangiles.

S. : Non… mais non... Si le texte explique le tableau pourquoi pas... En fait, je pourrais le lire mais… après... ce qui me gêne c'est que ce soit écrit : « évangile selon saint Matthieu ». Il faudrait cacher ça pour que je puisse le lire. C'est surtout pour les parents. Pas pour les enfants qui sont très neutres vis-à-vis des religions. Moi je veux bien expliquer le tableau mais le texte... tu vois c'est écrit « évangile de saint Matthieu »... Mais en même temps si je lis un texte et je ne leur dis pas d'où ça vient c'est un peu... Donc... ce qui me gêne le plus c'est « évangile selon saint Matthieu ». Le tableau il fait plus culturel mais le texte-là ça fait messe. Quand je lis « évangile selon saint Matthieu », j'ai l'impression d'être à la messe et d'entendre le curé. Donc pas trop. Et puis je pense que je ne saurais pas répondre à toutes les questions posées dans le manuel. Mieux que la Cène. Parce que ce tableau fait beaucoup moins religieux. Tu vois j'ai étudié une descente de croix mais je vais l'étudier simplement pour dire qui l'a peint mais c'est tout. Je ne suis pas gênée qu'il y ait beaucoup de choses religieuses, parce que c'est la culture. Ce qui me gêne c'est qu'il y ait des termes comme ça : évangile, saint Matthieu... Tu vois s'il y avait une peinture avec Hercule ou Zeus, ça ne me gênerait pas de décrire les gestes...

R. : Et bien merci beaucoup.

S. : Mais tu vois je pense que la religion est problématique. Il ne faut pas aller trop loin. Parce que tu ne sais pas à qui tu t'adresses. Il faut faire attention. Si tu décris un tableau tu peux aller loin... et ça non... Tu dis un mot de travers et les parents te tombent dessus pour un oui ou pour un non. Moi j'ai envie de vivre une vie tranquille. Je ne vais pas aller forcer le problème. Il y a des gens qui ont plus...qui s'en fichent. Mais moi je ne veux pas de cette vie. Moi j'ai la trouille. Un jour j'ai fait une poésie en vieux français. Et une maman avait déchiré la feuille en disant : « vous avez vu le nombre de fautes d'orthographes ! ». Alors tu vois si des parents sont capables de ça... Je n'ai pas envie de vivre dangereusement. Dans le privé ils doivent être plus libre. Et puis les parents qui mettent leurs enfants dans le privé, ils choisissent.

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Véronique présentation ?????? et Virginie

REGIS : D'abord merci. Je suis très heureux d'être ici. Je suis en doctorat et je travaille à l'université de Caen en sciences de l'éducation. Mon thème se précise avec le temps. Je travaille sur la manière dont les enseignants se débrouillent quand ils ont à enseigner des objets de culture scolaire qui ont une dimension religieuse. Quand je l'ai choisi il y a deux ans, on n'était pas dans la même histoire. Entre-temps il y a eu pas mal de choses qui sont arrivées. C'est un sujet délicat. D'où je viens ? Je viens de l'enseignement catholique. Je suis formateur à l'institut supérieur de l'enseignement catholique. J'ai une double casquette. Au téléphone vous commenciez déjà à me dire pas mal de choses. Si vous pouviez commencer par ça.

VERONIQUE : du coup je vais être obligée de parler de mon expérience personnelle.

R. : Oui bien sûr votre rôle professionnel, votre expérience professionnelle et personnelle bien sûr.

V. : moi j'ai eu la totale. Je suis née dans une famille qui n'est pas pratiquante. Mais qui a respecté le rituel du baptême du catéchisme, de la communion privée, de la communion solennelle. De la confirmation. J'ai tout eu. C'est vrai que ma réflexion c'était de me dire aussi, quand j'ai découvert qu'il y avait d'autres religions, quand on s'intéresse à ce qui se passe, ma réflexion a été de me dire que je n'ai pas choisi. Si j'avais été dans une famille musulmane, j'aurais eu d'autres choses et en me disant aussi que quelque part les valeurs qui sont dégagées par les religions sont sensiblement les mêmes. Ça c'est quelque chose que je garde toujours en tête quand je l'aborde avec mes élèves. À titre personnel : mon premier

enfant est né avec des graves problèmes de santé. On n'était pas sûrs de pouvoir le garder en vie. On s'est rendu compte que la famille faisait beaucoup pression pour le baptiser par exemple si il lui était arrivé quelque chose. Donc pour nous il en était pas question. C'est là que je dis que je suis très ambigüe car si il lui était arrivé quelque chose, et maintenant j'y pense encore, parce qu'il est resté encore en situation de handicap, s'il lui arrivait quelque chose, quand on rentre dans une église par exemple, parce que moi je fais partie des gens qui rentrent dans les églises lors des manifestations comme les enterrements, moi je ne sais pas du tout où j'en suis par rapport à la religion. Mais ce que je fais, et ce qui est flagrant quand on l'a accompagné dans ses premières années de vie, on l'a accompagné dans des hôpitaux, comme à Necker ou à Garches, on a rencontré des gens qui étaient très affectés par la maladie. Et beaucoup de ces gens-là se sont tournés vers la religion. Ils ont trouvé un réconfort dans la religion. Moi c'était l'inverse. J'ai pris beaucoup de distance en me disant que s'il y avait ici un bon Dieu… Voilà… Si j'avais, si je devais être puni de quelque chose c'est moi qui devais être puni ce n'est pas mon enfant qui était en souffrance. Par contre à côté de ça j'étais très sensible quand les gens me disaient : « j'ai beaucoup prié pour vous ». Autant moi j'ai essayé d'aller dans une église mais je ne m'y retrouvais pas. Je trouvais que ça sonnait faux. Je trouvais que je me forçais. Quand les gens me disaient pour moi : « j'ai beaucoup prié… » Eh bien j'y étais très sensible. Et je les remerciais. Je ne dissimulais pas. Je les remerciais sincèrement de l'intérêt qu'il portait, cette aide qu'ils essayaient de nous donner comme ça par ce biais-là. Donc quand je parlais de pression de la famille aussi, moi je suis fille unique mais Patrice ils sont sept enfants dans la famille. Les aînés, on a des enfants à peu près du même âge. Et je me suis retrouvée avec mes belles-sœurs qui avaient organisé le baptême de nos enfants. En disant à telle date on baptisera nos enfants. Moi je dis : « non je ne suis pas sûr de vouloir baptiser mes enfants. » Et j'étais très sincère en disant que je n'ai pas choisi ma religion, ce n'est qu'après que je me suis intéressée à ce qui pouvait exister. Et très franchement je n'ai pas envie d'imposer quelque chose à mes enfants. C'était assez spectaculaire, tout petit je ne sais pas pourquoi il adorait regarder la messe à la télé. Mais nous ça nous surprenait. Mais puisqu'il aimait, je ne sais pas peut-être les chants qu'il aimait. Il trouvait quelque chose de solennel. Mon fils Nathan, son meilleur ami était dans une famille… Simon était dans une famille, est dans une famille de pratiquants mais quelque chose d'exceptionnel parce qu'ils allaient deux fois par semaine à la messe. Donc il était le meilleur ami de Nathan. Quand Simon a fait sa communion il a demandé à ce que Nathan soit présent. Nathan a commencé à poser beaucoup de questions. Nathan c'est mon fils aîné qui a trois ans de moins que Quentin. Il m'a posé beaucoup des questions sur ce qu'était la

religion. Et donc c'est vrai que j'essayais de répondre avec mes mots en revenant à l'origine de la vie. En disant que voilà en fait, on se pose beaucoup de questions à savoir comment le monde s'est créé. Il y en a qui ont des réponses scientifiques et d'autres ont des réponses justement au niveau de la religion. En disant c'est Dieu qui a créé le monde. Voilà. Comme il était très curieux et qu'il posait beaucoup de questions, j'avais une amie qui a commencé l'enseignement à Notre-Dame et qui est maintenant dans l'enseignement public et qui pareil n'était pas très au fait et qui avait acheté un livre qui s'appelait *La Bible expliquée aux enfants*. Elle m'avait prêté le livre et on avait regardé avec Nathan pour trouver des réponses à ces questions. Comme Simon allait au catéchisme je lui ai dit : « tu sais si tu as besoin d'aller au catéchisme moi ça ne me pose aucun problème. Si tu veux y aller tu y vas ». « Non parce que j'avais des questions mais avec ce que tu m'as dit, et Simon avec sa grand-mère, quand j'ai des questions, elle me répond. » Et puis ça s'est arrêté là. Cette conception de trouver une explication c'est aussi comme ça que je réponds aux élèves. Parce qu'ils ont beaucoup de questions les enfants et même par rapport à ce qu'ils vivent. Donc… Des fois ce qu'ils entendent. Quand ils demandent des explications c'est vrai que j'ai beaucoup tendance à dire l'explication de la vie chez certaines personnes, c'est cette présence divine… Mais j'adapte mon vocabulaire avec les enfants évidemment, et j'ai beaucoup d'élèves qui me disent : « et toi maîtresse qu'est-ce que tu crois ? Est-ce que tu crois que c'est dieu qui aurait créé la terre. » Et je leur dis que en toute honnêteté je ne sais pas. Très franchement je ne sais pas. On a des suppositions. Ce sont des choses qui sont supposées. Moi je n'ai pas de réponse je ne sais pas. Et quand ils se font plus curieux et ils veulent en savoir plus mais c'est vrai qu'on a déjà du mal à boucler les programmes… Par contre je leur dis que ce serait intéressant que tu en parles avec papa et maman. Je pense qu'il y a besoin d'une ouverture à l'école. Chez certains ils trouvent une oreille attentive à la maison. Ils disent : « ha j'en ai parlé avec papa et maman ». Ils ont la version de leurs parents. Ils ne le disent pas forcément. Pour d'autres c'est un sujet… Les parents ont envoyé bouler leurs enfants parce que ça ne les intéresse pas. Mais moi j'essaie d'amorcer un semblant… Pas un semblant de réponse parce qu'il n'y en a pas mais au moins une ouverture à l'école. J'ouvre aussi en disant, parce que j'enseigne dans une école laïque. Laïque c'est… C'est pas qu'on refuse la religion parce qu'on doit être ouvert à toutes les religions mais on n'a pas à faire la promotion d'une religion plutôt qu'une autre. Donc quand on parle de Dieu je dis bien qu'il existe d'autres religions et que Dieu peut porter d'autres noms. Les enfants même petits entendent parler de certaines choses. Et c'est pareil, un sujet qui est très compliqué avec les enfants… Et je me rends compte en en parlant avec les adultes que ce n'est pas mieux, c'est le sujet des juifs.

Ils ont l'impression que c'est presque… Les enfants ont l'impression que c'est… Ils sont juifs donc c'est presque une race à part. Et ça c'est quelque chose pour lequel ils ont du mal. Alors il me disait : « Alors il n'était pas français il était juif ». « Et alors c'est pareil… » Ça n'a rien à voir et j'essaye d'expliquer. C'est très compliqué. Alors moi je me rends compte des fois je manque même de connaissances. Pour moi ça me suffit à m'y retrouver, à faire la part des choses, mais si mes élèves justement c'est pour ça que je parle d'ouverture, et je ne veux pas dire n'importe quoi dont déjà moi je ne suis pas sûre et je n'ai pas la foi… Et je trouve qu'à cet âge-là tout ce qu'on dit est parole d'évangile. C'est une expression mais quelque part c'est vrai. En tant qu'adulte nous devons faire attention. Autant nos propres enfants, on a envie qu'il soit dans une certaine ligne de conduite par rapport à des valeurs qu'on a etc. après il y a les valeurs morales… Comme l'ouverture d'esprit, la tolérance, la bienveillance. Il y a plein de choses qui sont universelles. Il y a des choses qui sont plus orientées. Et ça je ne veux surtout pas influer sur mes élèves là-dessus. Voilà. Je ne sais pas si je suis claire.

R. : Si très claire. Il y a un autre enseignant qui m'a dit que dans sa classe des élèves pensaient que l'islam était un pays. Il pensait qu'il y avait un pays d'islam. Il disait que c'était compliqué à expliquer tout ça.

V. : Oui…

R. : On peut se tutoyer ?

V. : oui au contraire j'allais te le proposer.

R. : Quand tu dis que les élèves parlent des juifs peux-tu me dire à quel moment ils sont amenés à parler des juifs en classe ?

V. : C'est surtout par rapport à ce qu'on vit à l'école. Dans la ville, on fait des commémorations. On a une association de vétérans anglais qui vient. Ce sont des gens qui étaient là pour la libération de la ville. On parle de la Seconde Guerre mondiale. Donc les enfants entendent parler de choses sans savoir ce que c'est vraiment. Ils entendent que les juifs ont beaucoup souffert pendant la Seconde Guerre mondiale. Quand il y a des discussions c'est souvent là. Ou des films qu'ils ont pu voir à la télé et ils demandent des explications. Et là je me dis, les enfants petits comme ils sont, sont parfois mis devant des films, et je me dis qu'on ne leur explique rien on les met face à des images, et je trouve ça terrible. Quand il me parle de certains films je leur dis : « tu as regardé ça ! » Et je trouve, on parlait de banalisation de la violence ce matin, et je trouve que c'est vrai, moi j'ai 54 ans

mais je crois que déjà on était plus préservé par ce qu'on pouvait regarder à la télé. Déjà il n'y avait pas la diffusion non-stop comme maintenant. Donc ils ont un tas d'informations les enfants et ils ne sont pas accompagnés du tout. S'ils ne sont pas curieux, s'ils ne posent pas de questions, je me dis comment ils peuvent recevoir ça. Et de se faire de fausses idées. Et avoir l'impression que pour régler les problèmes, et bien, échanger des coups, ça suffit. On a beaucoup à faire nous à l'école.

R. : Si ce sont des représentations, des préjugés qui sont un peu en vrac un peu difficile à mettre en ordre pour les élèves, est-ce que ça signifie que dans l'école toi ou d'autres enseignants font en sorte de faire des cours qui justement permettre de clarifier ou d'ordonner l'idée qu'on peut avoir de certaines religions ? Ou est-ce qu'on attend les questions des enfants ? Parce que l'on sait que ça va arriver et qu'on pourra répondre à ce moment-là. Est-ce que c'est quelque chose de construit ou quelque chose qui se fait dans le quotidien dans l'improvisation de la classe ?

V. : Il y a beaucoup de choses, c'est vrai que mine de rien on a notre emploi du temps bien rempli. Mais ça n'empêche qu'il y a des choses sur lesquelles on ne peut pas faire d'impasse. Ça nous arrive quelquefois d'avoir prévu des choses et en fonction de l'actualité… Par exemple l'année dernière quand il y avait eu les attentats terroristes… Ou en fonction de l'actualité ou en fonction de choses qui se passent à l'école, on est obligé de s'adapter pour accompagner. S'il y avait besoin oui on prendrait le temps. Mais ce n'est pas quelque chose que l'on programme à l'avance.

R. : Comment ça s'organise ? Est-ce que c'est l'enseignant qui fait cours ? Est-ce qu'on s'appuie sur les questions des élèves ?

V. : Moi avec des petits qui ont entre sept et huit ans, que ce soit par rapport à n'importe quel sujet je dirais on évoque quelque chose et ils vont parler et ça va évoquer obligatoirement quelque chose qu'ils ont vécu. Ils vont parler de choses qu'ils ont vécues. Ils vont expliquer des choses. Des fois ils ont besoin qu'on leur explique pourquoi, par exemple, une personne a réagi de cette manière-là. Moi, je suis plus pour l'échange avec mais… Mais il n'y aura pas de structuration de savoir… D'autant plus que sorti du contexte j'aurais peur que les parents… Alors parce que sans doute c'est aussi l'époque qui veut ça… J'aurais peur que les parents s'imaginent que j'essaie de faire une espèce d'endoctrinement. Donc non, non, c'est plus une réponse que je donne. Une réponse informelle. Je me dis que ça pourrait facilement être détourné du contexte par les parents. Une trace écrite… Surtout ici on a des parents…

Je ne sais pas si ça vient de la configuration astrale… Mais on a des parents qui nous embêtent pour rien… Donc on se protège.

R. : Tout à l'heure tu disais que la laïcité c'était le non refus de la religion en tout cas de n'en ignorer aucune. Si c'est ça la laïcité pourquoi le texte que tu m'as montré au tout début de l'entretien n'aurait pas sa place dans ta classe ? Ce n'est en refuser aucune pourquoi est-ce que cette poésie on l'écarterait ?

Le tigre et le curé
Dans la jungle, un jour s'aventure
Un curé. Le tigre survient.
"Prions", se dit l'abbé. "Seigneur, je t'en conjure,
Fais que ce tigre soit chrétien."
Comment le Très-Haut se débrouille,
La chronique n'en parle pas.
Le fauve en tout cas s'agenouille :
"Seigneur", dit-il, "bénissez ce repas."
de Jean-Luc Moreau

V. : Auprès de chaque famille, je n'ai jamais montré à quelqu'un de très croyant… Je ne sais pas comment ça pourrait être perçu… Moi j'aime bien les poésies drôles. Celle-là je la trouve très drôle. Mais comme… Comme la religion c'est très intime à chacun… Autant je donne des poésies drôles qui peuvent être sur les virus de l'hiver… Mais là je pense que je ménagerais parce que je ne voudrais pas que ce soit vu… Moi je la prends drôle... C'est surtout pour les gens qui sont croyants.

R. : En fait, tu as peur de heurter les gens. D'accord. S'il y a des points du programme dans la classe ou dans les autres classes que tu as faites, des points du programme dans lesquels surgit la question du religieux.

V. : Mais c'est trois fois rien… Dans questionner le monde. Moi, j'ai ma classe à mi-temps parce que j'ai la direction de l'école… Je traite l'espace et le temps. Quand je travaille sur le temps on travaille sur le calendrier. Le calendrier les jours fériés. Donc on a quand même une histoire très… chrétienne… très catholique… Il y a donc des choses qui sont inévitablement associées à la religion. « Maîtresse ? pourquoi ce jour-là on ne travaille pas ? » Quand c'est un armistice ça s'expliquerait facilement. Mais moi qui ai eu l'éducation catholique, je ne sais plus exactement à quoi ça correspond. Comme la Pentecôte… Et je leur dis très franchement… Je leur dis là… On en parle… Ça nous arrive d'aller chercher dans le dictionnaire. Et là je trouve que le dictionnaire c'est idéal pour répondre sans se

défausser. Je donne un semblant de réponse. Je réponds à leur questionnement. Et puis on ne peut pas m'accuser d'aller faire je ne sais quoi. Là-dessus je suis tranquille. C'est assez flagrant dans ce domaine-là parce que nous l'abordons. Dans questionner le monde… La création de la vie… L'année dernière j'ai travaillé sur la Préhistoire. Pour expliquer comment s'est apparu… Parce que là il n'y avait pas l'homme. Et certains me disaient : « si c'est Dieu qui a créé l'homme pourquoi il a créé des dinosaures avant ? ». Et puis : « est-ce que c'est Dieu qui a créé les dinosaures ? » C'est compliqué et je n'ai pas de réponse.

R. : Ça ce sont les questions qui surgissent quand vous parlez des dinosaures, alors que le calendrier c'est plus lié au programme. Et dans les autres disciplines ?

V. : Si...en arts visuels on peut avoir des choses. Quand on travaille les couleurs. On peut voir les vitraux dans les églises.

R. : Comment tu traites les vitraux quand il y a une dimension religieuse évidente ? S'il y a par exemple un Christ en gloire ou bien une vierge Marie ? Ou bien ce sont des vitraux plus neutres ?

V. : Non ce sont des vitraux… Et puis eux-mêmes peuvent emmener des images. Quand on travaille sur les couleurs. On fait d'abord une lecture d'images. « Ha ? mais pourquoi a-t-elle une espèce de rond autour de la tête ? » C'est vrai que ça demande des explications. Les enfants demandent des explications. « C'est pour représenter la sainteté ». « mais alors qu'est-ce que c'est que la sainteté… » Mais c'est très compliqué… Il y a des moments où il faut... répondre

R. : Quand tu apportes des vitraux est-ce que tu les choisis en fonction de leur neutralité… Est-ce que tu es vigilante à ce qu'il n'y ait pas de dimension religieuse ou tu apportes aussi des vitraux qui ont une dimension religieuse ?

V. : Moi ceux que j'avais choisi je les avais choisis par rapport aux couleurs. Moi je travaille dans ma classe je travaille beaucoup sur les couleurs. Donc on cherche les complémentaires… Les couleurs naturelles, après les couleurs dans les arts plus les couleurs primaires. Alors on ressort Mondrian…

R. : En cycle 3 ou même les collègues, y a-t-il des œuvres étudiées en arts visuels qui auraient une dimension religieuse ? Est-ce que c'est déjà étudié dans ton école ?

V. : Alors je ne pense pas…

(adjointe à la direction) : non je ne crois pas… Il y avait un livre comme ça qu'on a trouvé… Dans lequel il n'y avait que des tableaux religieux. Justement elle avait dit que c'était trop connoté. Donc ça été mis de côté parce qu'on faisait du tri. Mais je ne pense pas que les enseignants le fassent.

V. : Je me rappelle aussi il y avait un tableau d'Auguste Macke... Et donc il y en avait un que j'aimais beaucoup pour les couleurs et en fait… On aurait dit presque… Sur le tableau on aurait dit un homme... Il y a des enfants qui voyaient, ceux qui avaient quelques notions, ils voyaient presque quelqu'un habillé comme un religieux. Alors que bon… non...

R. : Dans les œuvres picturales, peu ou pas beaucoup ou pas du tout d'œuvre qui ont une dimension religieuse… Plutôt dans les vitraux… En français dans les textes choisis est-ce qu'il peut y avoir des textes…

V. : Ah c'est pour ça… Pour dire que j'ai fait censure j'ai apporté un autre texte. Une poésie… Mais ça, ça date de longtemps… Je me suis dit tiens je vais te la sortir. Et voilà c'est une poésie de Maurice Carême qui s'appelle *L'Écolière*. Pour Maurice Carême il est quand même connu et ça commence par : « bon Dieu que de choses à faire! » Et bien on avait dit et bien c'est gênant. Avec ma collègue de l'époque qui n'était pas du tout de ma génération qui était née en 48, et donc on avait choisi de ne pas prendre cette poésie-là parce que voilà… C'était presque un juron. Toujours cette peur de heurter. En sachant que les enfants ça ne les gêne pas du tout. Ils apprennent une poésie, ils apprennent une poésie. C'est très... c'est plus les parents qui auraient pu me mettre quelque chose derrière.

R. : La fable de La Fontaine : *Le Petit poisson et le pêcheur* qui commence par : « si Dieu me prête vie… » Est ce que de la même manière c'est une fable qu'on mettrait de côté parce que justement il y a encore cette idée : « si Dieu me prête vie »... Est-ce qu'on la mettrait de côté ?

V. : En primaire peut-être… Je la mettrai de côté peut-être. Par contre après, quand les enfants sont suffisamment outillés, fournis en références etc. non il n'y a aucune raison de la mettre de côté. Mais en primaire… Parce qu'après ils pourront eux-mêmes donner des explications… Mais si je donne quelque chose en donnant des explications, les CE1 évidemment ne vont pas retenir grand-chose de ce que j'explique du pourquoi… Quelque chose qui n'a rien à voir avec la religion, quand j'avais des cycles 3, j'avais donné une chanson de Mecano qui avait été traduite en français qui s'appelait : *Hijo de la Luna*… Et j'adore la mélodie qui est magnifique… Et bien il y a des parents qui m'avaient demandé un

rendez-vous parce qu'ils discutaient... Ils ont découvert la chanson… Ils ne la connaissaient pas et ils ont été choqués par le fait que l'enfant a été abandonné… Donc je me dis après voilà. Et j'avais bien expliqué aux élèves…

Vi : Là pour l'instant à chaque fois quand tu parles des enseignements, c'est surtout la religion catholique… Dans ce cas-là, on parle des vitraux il faut qu'on parle aussi des autres… Moi je suis athée 100 % voilà quoi… Et voilà moi pour ma fille… Je leur dis que la religion ça a été inventée par les hommes pour répondre à des questions. Et toutes les religions ont un même but à l'origine, soutenir des populations c'est surtout pour… Avoir des réponses pour des gens qui ont besoin d'avoir des réponses sur la création tout ça. Mais… Il faut… À l'école souvent quand on parle d'une religion c'est vachement basé sur la religion chrétienne. Sur les textes de…

R. : Mais quand on parle de Dieu ceci dit ça peut être le dieu de qui on veut...On n'a jamais spécifié le dieu des catholiques...

V : On pense à la religion chrétienne quand on parle de Dieu.

V. : Oui mais c'est aussi ma culture.

R. : Et ça c'est un problème ?

Vi : … Il faut aussi aborder toutes les religions quoi. Pour ne pas favoriser une religion plutôt qu'une autre. Pour que les enfants comprennent bien qu'il y a plein de religions. Enfin moi ma fille si elle veut aller au caté et tout ça… Je ne sais pas si… J'accepterais… Mais par contre je lui expliquerais bien des choses… Moi j'ai étudié toutes les religions pendant mes études. Je lui expliquerais de manière ultra cartésienne parce que moi je suis très très cartésienne. Je n'ai pas besoin d'avoir une réponse sur l'origine du monde ou quoi que ce soit. Il y a deux choses qui se sont cognés, ça a créé et puis voilà…

V. : Si on a des musulmans dans la classe, les parents pourraient dire... Qu'on privilégie une religion plutôt qu'une autre.

R. : Je reviens sur le calendrier. Sur le fait que la semaine est faite de sept jours, est-ce que c'est quelque chose que tu expliques aux enfants ?

Vi : Et puis c'est quelque chose qui est ultra complexe. Ce n'est pas quelque chose dont on parle. C'est sept jours pour nous c'est normal quoi. Il n'y a pas de lien avec la religion. Par rapport à des enfants, ce n'est pas comme Noël, ou la Pentecôte qui sont des fêtes précises. Sept jours de la semaine… C'est le temps… Ce n'est pas quelque chose qui est assimilé à la

religion. Moi je pense que ce n'est pas quelque chose auquel on va penser… On ne pense pas la création... On ne pense pas la religion...

V. : Les sept jours pour la création c'est ça... Moi j'explique toujours… En CE1 il y en a plein qui écrivent lundi : « L.I.N.D.I. ... » Alors je dis que l'indice c'est le jour de la Lune… Mardi de Mars mercredi de Mercure... « Donc pour y penser souviens-toi que c'est le jour de la Lune… » Donc ils associent comme ça… Ils ont des références qui peuvent les aider. Alors une des championnes pour se tromper c'est Romy alors je dis souvent à Romy… Je lui dis « qu'est-ce qu'on a dit pour lundi… »

R. : Est-ce que les élèves ont le droit de savoir l'origine… Que ce n'est pas un hasard que ce soit sept jours : il y a une généalogie... Mais tu ne cherches pas à expliquer à partir du texte pourquoi on est dans des semaines de sept jours ?

V. : Non même pas.

R. : C'est vrai que dans ce cas c'est une question de savoir par une question de croire. C'est intéressant l'origine ou l'étymologie des mots de la semaine et jusqu'à dimanche qui est le jour du seigneur. Et ça c'est-ce qu'on leur dit ?

V. : Alors moi je me suis arrêtée au jour d'école comme ça c'est facile. Sauf que la question est venue : « et samedi et dimanche? ». Pourquoi le « di » et au départ de dimanche ? Donc du coup… aaah... Eh bien je leur dis que dimanche c'est le jour… C'est le jour du seigneur comme on dit. Alors moi j'aime bien aussi les jours en anglais comme c'est *sunday* c'est plus facile. Je leur ai dit que dimanche c'est le jour…

R. : Donc pour les sept jours tu ne cherches pas à expliquer, ou à lire peut-être le texte qui explique tout simplement pourquoi les hommes ont choisi en tout cas dans notre culture une semaine de sept jours.

V. : Non même pas.

R. : Est-ce que ça mérite une trace écrite pour structurer ce savoir ?

V. : Non. Je ne crois pas. Nous des traces écrites que l'on fait en CE1 c'est parce qu'il faut qu'ils arrivent à mémoriser les jours dans l'ordre. Peut-être par une trace écrite. Mais au moins que ce soit dit et répété. Il y a beaucoup de choses… Ils ont besoin de s'approprier les choses les enfants. C'est vrai qu'à cet âge-là c'est surtout oralement qu'on s'approprie les choses.

R. : Et en CM2 ? Nous on a la chance de savoir mais pas eux... Surtout que certaines familles ne veulent pas en entendre parler…

V. : Ils le sauront peut-être plus tard. Je n'ai pas appris ça en primaire. L'enseignement des religions ça ne commence qu'au collège.

R. : Je ne parle pas d'enseignement des religions. Je parle simplement de savoir d'où vient notre idée d'une semaine à sept jours, de l'étymologie des mots de nos jours… Est-ce que le fait que ces mots aient une étymologie religieuse est-ce que c'est l'âge de le savoir ?

V. : Oui je pense que c'est plus tard. Il faut qu'ils soient plus outillés.

R. : Il semble y avoir un problème de dire à un enfant qu'il va écrire l'étymologie de certains mots qui ont une origine religieuse d'expliquer l'origine religieuse de notre chronologie… Où est le problème…?

V. : Alors déjà… Il faut expliquer. On ne peut pas dire ça comme ça. Si c'est pour donner une définition sans comprendre ce que ça veut dire du coup on est obligé d'aller beaucoup plus loin et de creuser. Et c'est là du coup en creusant...

R. : Est-ce que pour toi l'œuvre de Léonard de Vinci qui s'appelle *La Cène*, est-ce que pour toi cette œuvre a toute sa place à l'école ? Pourrait-on travailler ça avec les élèves ? Ou est-ce que tu penses que ça devrait être traité un peu plus tard ?

V. : C'est une œuvre que je n'ai jamais travaillée. Je ne crois pas avoir vu un seul de mes collègues l'avoir travaillée. Par contre moi je vois ça je trouve que c'est très connoté. Donc rien que ça je pense… Je m'interdirais… Mais pas parce que… C'est plus pour dire qu'est-ce que je pourrais amener… J'aurais l'impression de faire la promotion d'une religion par rapport à d'autres. Si c'est au programme alors…

Vi : Moi ça ne me pose pas de problème si c'est au programme. À partir du moment où on étudie aussi d'autres œuvres. Mais pas que des œuvres qui sont connotées religions chrétiennes. Derrière pour moi il n'y a aucun problème si on traite de n'importe quelle religion. Il ne faut pas étudier que des œuvres qui parlent de la religion chrétienne. Après moi je pense que si c'est traité à l'école ce sera toujours traité de façon objective… Il n'y aura aucun problème… Ce n'est ni humiliant ni rien du tout.

V. : Moi je ne pourrais pas donner ça sans explication et donc à partir du moment où il y a explication… Le tableau m'évoque des choses. Je l'ai dit j'ai une éducation religieuse. Par contre j'imagine une autre œuvre qui vienne d'une autre religion que je ne connais pas, ça

m'obligerait à creuser davantage pour que je puisse ne pas la donner comme ça. Et c'est ça qui me gênerait à chaque fois c'est la chrétienté qui revient.

Vi : Il faut que ce soit équilibré dans l'ensemble de l'enseignement pas forcément à travers un tableau. Il faut aussi qu'on parle des juifs et tout ça. Il faut qu'il y ait un équilibre. Après j'aime bien l'art. Ça reste de l'art.

R. : Par contre en histoire ça va être compliqué d'équilibrer.

Vi : il faut que dans l'ensemble de l'année scolaire ce soit équilibré.

R. : Mais alors avec quel autre type de religion faudrait-il équilibrer ?

Vi. : Je ne sais pas… Avec le plus grand nombre possible de religion en fonction de ce qu'on peut faire. Par exemple on pourrait voir un bouddha… Par exemple on pourrait parler de l'étoile juive... des choses comme ça. Dans un autre domaine dans le temps... on parle de religion chrétienne mais il y a autre chose aussi. Le calendrier chinois ou musulman. Après je ne sais pas dans le programme comment on pourrait aborder telle ou telle chose mais...

V. : Mine de rien... quand on parle de après ou avant Jésus-Christ, on est obligé d'en parler... Quand on parle d'avant et après J.-C. on parle de avant et après zéro... La naissance de Jésus-Christ correspond à l'an zéro... c'est un repère de la frise chronologie. Donc on est obligé déjà rien que ça pour le situer. Et puis quand on voit ce qu'on apprend après quand ils creusent les croisades, la quête du graal...

R. : Tu expliques qui est Jésus-Christ ?

V. : Quand...heu... justement je reviens toujours à cette idée que Jésus-Christ...

Vi : Ça ne pose pas de problème puisque c'est un fait historique exposé... C'est des faits historiques qui ont eu lieu...Donc ça ne pose pas de problème... ce qui poserait problème c'est si tous les supports qu'on utilisait dans les différentes matières ne soient basés que sur une seule religion : les poésies, les tableaux... si tout était basé sur une seule religion. Après dans l'histoire, les faits religieux c'est comme ça...ça fait partie de notre histoire.

V. : Même Noël, quand on parle de Noël.

R. : Si tu travaillais *La Cène* est-ce que tu nommerais les personnages, tu expliquerais ce qui s'y passe...

V. : Moi je travaillerais les couleurs. Les reliefs... Justement le fait qu'en plus on voit comment les personnages ressortent justement parce que le reste... Les points de fuite. C'est fabuleux...

R. : Tu parlerais de la symbolique des couleurs...?

V. : Pour le faire, il faudrait d'abord... Je n'aime pas annoncer des choses... j'aurais besoin de documentation moi, pour être sûre de...

R. : Que penses-tu de ce travail, de partir d'une œuvre comme *La Cène* et de la mettre en scène avec des Legos...

Vi. : Il faut déjà trouver un légo qui ressemble à Jésus
V. : C'est rigolo quand même... Pourquoi pas le faire en classe...

R. : En chorale, est-ce que vous chantez des chants qui ont une dimension religieuse ? Du gospel par exemple...

V. : Je réfléchis... Oui même *Oh, happy day*... Et donc... oui... c'est un outil qui a arrêté parce que ça coûtait trop cher... Les partitions fantômes... Il n'y avait pas de problème de chanter ça... c'est fou... ça ça passe... et puis on n'a jamais eu de problème de parents...
Vi : C'est parce que ce n'est pas du français... Les parents n'ont pas forcément fait attention. Parce que c'est en anglais... C'est moins...

R. : Expliques-tu aux enfants le thème de la chanson, comme *Let my people go*, est-ce que tu expliques Moïse, qui il est...

V. : Je pense qu'en général on est obligé d'expliquer. Moi je n'ai pas souvenir de cette chanson-là. Les enfants veulent savoir ce qu'ils chantent.

R. : Est-ce que tu as déjà lu un passage de la Bible en classe ?

V. : Alors, moi...je n'ai pas fait. Et... je n'ai pas à ma connaissance...

R. : Le déluge, Noé, Babel, Adam et Ève... toutes ces histoires du patrimoine...

V. : Non... Je suis en train de réfléchir que nous on va plus lire les contes traditionnels comme « Le Petit Chaperon rouge »... Mais je ne crois pas pour le reste.

R. : Si un enseignant voulait enseigner *La Piéta* et se dit que, pour que les élèves comprennent de qui l'auteur s'inspire, il serait intéressant de lire l'évangile...

V. : Oui... si c'est pour expliquer la démarche. Nous on travaille par exemple avec un collectif d'artistes sur Thury. Justement c'est ce qu'on a inscrit dans le projet d'école. Comprendre la démarche de l'artiste. Pourquoi il a choisi tel matériau... là ce serait tout à fait approprié. Ce serait même nécessaire.

R. : Mais ce n'est pas fait ?

V. : Pas à ma connaissance...

Vi : Dans mon expérience en tant qu'élève, je pense qu'on m'a déjà lu des passages dans la Bible. Notamment pour Adam et Ève.

V. : Moi ça me parle plus au collège.

R. : Les enfants écoutent de la musique classique ?

V. : Oui, de temps en temps ils disent « ha c'est de la musique d'église ! » Par exemple, moi je vais mettre... j'ai mis surtout du Beethoven, du Mozart, du Vivaldi. Volontairement j'ai trouvé un CD. Ce sont des pubs qui utilisent des musiques de grands compositeurs connus. Ils reconnaissent. Mais voilà...

R. : Avec les grands, est-ce qu'on explique la dimension religieuse de l'œuvre comme par exemple : *Jésus que ma joie demeure* ou un requiem de Mozart. Explique-t-on la dimension religieuse ?

V. : En CE1 et CP c'est sûr que non. On va plutôt travailler les timbres des différents instruments, les paramètres que l'on connaît...Intensité, longueurs des notes... Pour les plus grands... Je ne suis pas sûre que les collègues le fassent.

Vi. : Moi je sais que les collègues, elles n'en parlent pas. En formation, en musique... On n'abordait pas les... ça... l'origine des chansons... ça ne me dit rien du tout.

R. : J'ai une chanson classique ici d'Antonin Dvorak... C'est : « Un Monde meilleur ». [*Je chante la chanson*]. Est-ce que ça c'est possible ?

V. : Moi très franchement je dirais non. Ça n'engage que moi. Autant ça ne me dérange pas quand ce sont des textes qui défendent des valeurs morales...Mais à partir du moment où il y a formulé « le seigneur », « éternel », ça je m'y refuse. Oui. Oui. Même moi ça me choquerait. Parce que je suis enseignante dans une école laïque et j'aurais l'impression de voilà...

R. : Mais *Oh, Happy day,* c'est bon ?

V. : Et bien voilà... quand je dis que je suis pleine d'ambigüité... Ah j'avais prévenu Régis... Je suis très ambigüe...

Vi. : Moi pour mon mariage j'ai fait très attention à toutes les chansons choisies. On avait une cérémonie laïque. Et moi j'aimais beaucoup Jeff Buckley...Et j'adore cette chanson mais je n'aurais pas pu la mettre à mon mariage, parce que c'est très religieux... Et j'avais peur... Et en plus c'est un peu déprimant. Et il y avait plein de chansons comme ça et souvent il y

avait le mot *dieu* ou le mot *seigneur* qui me posait problème. Donc j'ai choisi... même en anglais. J'ai choisi... je voulais rester dans la ligne de ce en quoi je crois pour mon mariage. Ma grand-mère voulait que je me marie à l'église et moi j'ai dit non. J'ai fait attention aux chansons.

V. : Non à Antonin Dvorak [*rire*]. *Vade retro satanas !*

R. : Voici un extrait d'Histoire... Les auteurs demandent aux élèves de se mettre à la place d'un pèlerin : « j'explique à un ami pourquoi je fais le voyage de Saint-Jacques-de-Compostelle »... Est-ce que ça c'est acceptable, adapté à une école publique ?

V. : Alors, moi, ça, j'accepte... parce que c'est tout un travail de théâtralisation. On incarne un personnage. On essaie de faire ressentir ses émotions, sa volonté... ça par contre oui. Ce qui peut motiver un tel personnage. Cela les oblige à bien comprendre dans quelle idée ils faisaient ce pèlerinage. Donc je pourrais le mettre en place.

V. : J'imagine qu'il y a eu un travail préalable avant... [*réflexion*]... je pense que...ça je pourrais le donner parce que c'est plus s'intéresser aux formes et puis voilà... « décris les gestes du christ »... c'est « décris les gestes du personnage » en fait. C'est plus un travail sur l'analyse... ça ne fait l'apologie quelconque, je pourrais peut-être... ça ne me choquerait pas...

R. : Pourquoi tu dis « du personnage » ?

V. : Du personnage parce que c'est... pas... parler de tout ce qu'il y a derrière le christ... on ne parle pas... on évoque une description... On ne fait pas d'amalgame avec ce que représente... C'est une description sans parler des valeurs de la chrétienté... Faire une description des formes ça ne me gêne pas... Mais là c'est les gestes...

Vi. : Après ça dépend comment c'est fait, si ils disent : « il fait ça comme geste... voici la signification religieuse »... Si avant c'était le rôle de l'Église on peut aller jusque-là. Ce sont des hommes religieux qui ont fait cette sculpture et ils représentent par l'image les valeurs que veut transmettre l'Église. Voilà c'est... moi à partir du moment que c'est de l'explication concrète. Dire qu'ils ont créé ce personnage, qu'il a une signification... Si ce sont des faits scientifiques. Une personne a créé cette sculpture pour interpréter sa religion : ça veut dire quoi quand ll fait ça, il a la main sur la Bible...Mais voilà ce sont des faits...

V. : Mais je ne sais même pas ce que ça veut dire ce geste-là ?

Vi : moi non plus.

R. : Ce signe est un signe de bénédiction.

V. : Ha d'accord, quand je fais ça, c'est parce qu'ils ont du mal à compter.

Vi : Je ne savais pas non plus. Mais ça ne me pose pas problème si c'est expliqué.

R. : Et les évangélistes ? Avec leurs représentations ? Le taureau, le lion, l'aigle, l'homme ailés... Est-ce que ça ça pourrait faire partie de ce que les élèves pourraient retenir ?

V. : Hum... il faudrait que moi déjà j'ai les connaissances. Moi je ne suis pas au fait de tout ça...

Vi. : Est-ce qu'ils vont retenir tout ça...?

R. : Tu veux dire pourquoi pas mais je ne suis pas assez outillée ?

V. : C'est ça... et je reviens à ce que je disais au départ, j'ai... je ne veux pas créer de fausses idées... Ils sont trop jeunes...

R. : De dire que parce exemple l'Aigle représente Jean… Il n'y a pas de fausses idées ?

V. : Non... mais il faut déjà le savoir. Je ne le sais pas. Je veux dire... J'aurais besoin d'être au fait pour expliquer les gestes… et puis Jean... par rapport à Jésus ou à Dieu... je ne suis pas assez outillée pour entrer davantage...

Vi. : C'est pourquoi il faudrait le faire en Histoire au collège. Avoir un enseignement spécifique... Parce que nous on a toutes les matières et on n'est pas au point sur les détails... Et puis est-ce qu'on a le temps de voir tout ça... de faire autant de recherche.

R. : J'ai fait le tour de toutes les questions que je voulais poser... Est-ce que les manuels sont adaptés de votre point de vue pour enseigner les faits religieux ?

V. : J'en reviens au temps... Dans les manuels il n'y a pas ce côté expliqué... C'est énorme tout ce qu'il faut savoir... donc après... Mine de rien, on ne peut jamais être complètement neutre parce qu'on ne peut pas faire abstraction de l'histoire chrétienne... la simple question du calendrier déjà... On ne peut pas faire abstraction du religieux de toute manière. Et on est obligé de répondre aux questions des enfants aussi. Même si on ne va pas parler avec précision on va au moins amorcer quelque chose qu'ils pourront continuer chez eux. Il y a obligatoirement des questions...

Vi : ça ne pose pas problème puisque c'est notre histoire en fait.

R. : Ça ne pose pas de problème mais on ne le fait pas ?

VIRGINIE : Si, un petit peu... Tu en parles quand même... Avec le temps... Il y a quand même beaucoup de choses... Avant et après Jésus-Christ... ; Mais après est-ce qu'on peut tout expliqué... À l'école primaire on n'a pas le temps de rentrer dans les détails. Ce n'est pas

une question de vouloir ou pas vouloir, c'est qu'on n'a pas le temps de rentrer dans les détails. Mais après il y a des œuvres qu'on ne fait pas entrer à l'école. Mais on ne se pose pas la question à chaque fois de rentrer dans les détails. On ne peut pas. À partir du moment que c'est l'histoire... Il n'y aurait pas de problème… Mais faut prendre le temps de le faire. Et comme le programme il est immense.

R. : D'accord... merci beaucoup !

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien effectué le 2 novembre 2015, avec Agnès, enseignante qui a 30 ans d'ancienneté, dans une ville située au nord de Caen, en bord de mer.

1	REGIS	**Vous connaissez le sujet sur lequel je travaille. Je travaille avec l'université de Caen et je commence ma thèse. Nous allons réaliser simplement un entretien exploratoire. Pour savoir ce que vous faites dans votre classe et aussi ce que vous ne faites pas.**
2	AGNES	Oui je comprends
3	R.	**On peut commencer ? Alors on y va. La première question que je vais vous poser : il s'agit de savoir, je crois que vous avez fait plusieurs niveaux dans votre carrière ?**
4	A.	Essentiellement du cycle 2.
5	R.	**Nous allons parler essentiellement à partir de votre niveau mais si vous pouvez faire des liens avec d'autres vous pourrez le faire. Est-ce que ça vous est déjà arrivée de travailler avec vos élèves sur de la mythologie grecque ou sur de la mythologie romaine ou scandinave. De travailler sur des mythes avec les élèves ?**
6	A.	Oui ça m'est déjà arrivée. Je travaille sur la méthode « pas à page » comme mon collègue en lecture en CP. Il y a des histoires de Prométhée, d'Épiméthée et des histoires comme Ulysse. On travaille aussi d'autres légendes. Ça m'arrive aussi lors de visites au musée des Beaux-Arts à Caen, de voir des tableaux qui évidemment évoquent des légendes de la mythologie donc c'est arrivé oui.

7	R.	**Est-ce que ce sont des œuvres que vous travaillez pour des raisons particulières ou est-ce que… en interdisciplinarité… ou est-ce qu'il y a plusieurs disciplines que ça nourrit ? Quel intérêt ça a de travailler sur des mythes pour les élèves ?**
8	A.	La, c'était en lecture et c'était les supports qui étaient proposés pour la lecture et je me suis aperçue que c'était des thèmes qui accrochaient pour les enfants et on a toujours envie de lire d'autres légendes. Et puis il y a des illustrations. Dans ce manuel de lecture, il y a une page documentaire sur les créatures imaginaires comme les gorgones. Ça leur plaît énormément
9	R.	**D'accord. Donc l'intérêt, de ce que j'entends, c'est que ça fascine les élèves, ils rentrent facilement dans l'histoire c'est ça ? D'accord. Donc l'intérêt pour la motivation au moins. Et puis de faire des liens avec ce qu'ils peuvent voir au musée des Beaux-Arts par exemple, ça permet d'éclairer c'est ça ?**
10	A	Oui c'est ça. Une année j'ai fait un travail sur des animaux, créatures imaginaires. Les monstres qu'on avait construits.
11	R.	**Ah oui on prend plusieurs formes plusieurs parties de corps…**
12	A.	Oui et on a fait un gros album collectif ; on tourne les pages qui sont séparées en trois.
13	R.	**Oui oui, je vois bien. Et à partir des, des êtres fabuleux, des mythes ?**
14	A.	Oui c'est ça.
15	R.	**Rien d'autre sur ces textes ? Sur leur intérêt ?**
16	A.	… Non c'est tout…
17	R.	**OK. Je vais maintenant vous lire un extrait d'un conte qui s'appelle *Le Géant égoïste* je ne sais pas si vous connaissez ? De Oscar Wilde ?**
18	A.	Ah non je ne connais pas.
19	R.	**C'est un texte destiné à des cycles 2, des cycles 3 pourquoi pas. Moi je l'ai travaillé en tout cas avec des cycles 2. C'est l'histoire d'un géant qui vit dans un grand château avec un grand jardin, des enfants viennent régulièrement s'amuser dans le jardin à la sortie de l'école et à un moment donné le géant en a assez de tout ce bruit tout ce vacarme et il chasse tout le monde. Plus aucun enfant ne peut jouer dans le**

		jardin. Sauf qu'à partir du moment où il n'y a plus aucun enfant qui joue dans le jardin, l'hiver s'installe. L'hiver s'installe longtemps. Et il s'ennuie énormément. Il accepte enfin qu'un enfant vienne jouer dans son jardin. Sous un arbre. Et sous cet arbre le printemps revient. Il comprend que s'il autorise à nouveau tous les enfants à venir jouer dans son jardin, enfin le printemps va revenir. Le temps passe on devine que le géant vieillit et on devine sans que ce soit dit vraiment, on devine qu'il meurt. Au moment où il meurt, il voit l'hiver. Et voilà ce qui est écrit : « Dans le coin le plus éloigné du jardin se dressait un arbre tout couvert de belles fleurs blanches. **Ses branches étaient dorées, chargées de fruits d'argent, et en dessous se tenait le petit garçon qu'il aimait. Le Géant descendit l'escalier en courant, tout joyeux, et se précipita dans le jardin, vers l'enfant. En arrivant près de lui, il rougit de colère et cria : « Qui a osé te blesser ? »** **Car les mains du petit garçon portaient les marques de deux clous et ses petits pieds aussi.** **« Qui a osé te blesser ? cria le Géant, dis-le-moi, je prendrai ma grande épée et j'irai le tuer !** **- Non, répondit le petit garçon, ce sont les blessures de l'amour.** **- Qui es-tu ? » demanda le Géant.** **Une crainte respectueuse s'abattit sur lui, et il s'agenouilla devant l'enfant. Celui-ci sourit au Géant, et lui dit : « Un jour, tu m'as laissé jouer dans ton jardin, aujourd'hui, tu vas venir avec moi dans mon jardin, au paradis. »** **Quand les autres enfants arrivèrent dans l'après-midi, ils découvrirent le Géant, mort, qui gisait sous un arbre, tout couvert de fleurs blanches. »** **Je découvre en fait qu'il est dit explicitement qu'il était mort ! Ma première question est… Est-ce que c'est une œuvre que vous choisiriez pour le travailler avec votre classe ?**

20	A.	Pourquoi pas. Oui. Parce que, je ne sais pas… ça évoque pas mal de choses. Sans dire, sans nommer vraiment… Il y a des faits religieux que je ne connais pas beaucoup… Il me parle finalement… ça reste… Il y a un certain détachement par rapport à tout ça… Oui
21	R.	**C'est-à-dire un certain détachement… ?**
22	A.	Rien n'est nommé… Il y a des descriptions qui font penser à tout un tas de choses…
23	R.	**Oui. Si vous travailliez ce passage avec des élèves □… on arrive à ce moment-là… comment vous abordez les choses ? comment vous les apporteriez ? vous laisseriez les choses en suspend comme c'est choisi par l'auteur ? Est-ce que vous nommez les choses au bout du compte en disant qu'il y a de l'implicite mais c'est implicite… ?**
24	A.	Non dans un premier temps je nommerais de toute façon. Je pense qu'il y a peut-être des enfants qui feraient ressortir des choses. Je pense.
25	R.	**Il y a des enfants qui sauront ?**
26	A.	J'ai l'impression qu'il y en a moins. Les années passant il y a moins d'enfants qui ont des références… Quand j'ai commencé une grosse majorité d'enfants allaient au catéchisme. Ça venait souvent. Et puis maintenant on n'en parle plus du tout. Il y a même des questions qu'on entend que je n'entendais pas avant !
27	R.	**Comme quoi par exemple ?**
28	A.	Qu'est-ce que c'est que la religion ? Qu'est-ce que c'est que prier par exemple. Ce sont des choses qui reviennent. Alors qu'avant les enfants savaient plus ou moins. Ce sont des mots qui ne sont pas utilisés. Après forcément ce sont des cas particuliers mais il y a des familles où on pratique encore… mais je trouve que c'est très minoritaire. Je ne sais pas c'est une impression.
29	R.	**Alors justement ma question c'est en lisant ce passage aux élèves, est-ce qu'on va dire qui est cet enfant de qui il s'agit vraiment ? Est-ce que vous, vous le feriez ? C'est ça la question en fait ?**
30	A.	Oui peut-être qu'un moment il le faudrait. Je ne sais pas je découvre le texte. Oui c'est vrai. Parce que finalement moi, j'ai pas d'expérience. Ce sont des choses que je ne sais pas. Mais je vois par exemple quand on va

		au musée des Beaux-Arts, avec une conférencière, elle nomme les choses. Au début ça me gênait pas mal.
31	R.	**D'accord. Et pourquoi ?**
32	A.	Ça me gênait parce que tout ce qui était religieux, je pensais que ça n'avait pas à voir avec l'école. Surtout que c'était toujours la même religion qui était présentée. Et j'ai peut-être plus de recul maintenant. Je suis plus ancienne et je trouve que si, c'est bien. Oui c'est bien de nommer. Mais évidemment il faut arriver à ne pas être toujours dans la même religion, dans les mêmes présentations. Au musée avec les tableaux qu'on a, c'est, évidemment, c'est pas représentatif de toutes les religions. Mais bon, quand on voit les tableaux pourquoi ne pas… ne pas… nommer… vraiment… Faire les références comme elles doivent l'être quoi.
33	R.	**Tout à l'heure vous disiez que les enfants posaient de plus en plus de questions que vous n'entendiez pas avant. Qu'ils étaient en demande, ils voulaient savoir ce qu'était une religion. De votre point de vue, c'est un manque important, c'est un manque… Ce sont des questions auxquelles il faut répondre, auxquelles l'école doit répondre ?**
34	A.	Je n'en sais rien. Parce que si on doit y répondre on ne doit pas y répondre de manière… sur une seule religion… On devrait avoir… En présenter un plus grand nombre. Je suis quelquefois, confrontée… j'utilise par exemple l'agenda Géo : un agenda perpétuel, avec une image du monde chaque jour. Elles me permettent d'aborder des thèmes très variés : l'écologie, la préservation de la planète, l'architecture, et quelquefois la religion aussi. On voit des religions d'ailleurs. Et ça interpelle un petit peu. « Qu'est-ce qu'il fait le monsieur ? ». Qu'est-ce que c'est qu'un lieu de culte ? un moine ? On dit que ce sont des personnes qui prient, qui passent leur vie à prier bon. Et bien « prier », c'est un mot qu'ils ne connaissent plus.
35	R.	**En tout cas ce que j'entends, c'est que dans votre classe, ça a sa place, on peut montrer des gens qui prient ?**
36	A.	Oui. J'ai moi-même évolué là-dessus. Il y a quelques années je n'aurais peut-être pas été prête à le faire. C'est à force d'aller, de fréquenter le musée et de se retrouver face à des œuvres qui m'ont aidée, moi, à prendre un peu de recul et de connaître un petit peu mieux, et voir comment… Car

		j'ai vu la conférencière qui avait une attitude… C'était… Elle était à l'aise avec ça. Et puis ça m'a permis de comprendre comment on pouvait s'adresser aux enfants. Moi ça m'a aidée.
37	R.	**Vous avez entendu quelqu'un en parler, qui avait des précautions de langage sans doute, qui avait une manière de parler…**
38	A.	Ne pas se censurer et aussi parce que c'est quelque chose que j'aurais eu tendance à faire …
39	R.	**C'est très intéressant…**
40	A.	Quand on fait une visite découverte du musée, on passe souvent devant le tableau qui est le mariage de Marie, de la vierge… Et la conférencière, elle présente les choses très… très simplement. Et les enfants voient beaucoup de choses. Plus que ce qu'on pourrait voir en tant qu'adulte. Il voit les petits détails. C'est toujours très intéressant.
41	R.	**D'accord. Ça veut dire aussi, j'ai l'impression, c'est que si vous étiez préparée, ou si vous aviez une formation sur au moins… sur ces précautions de langage, peut-être que les choses se feraient-elles? Est-ce que je vais trop loin disant ça ?**
42	A.	Oui oui tout à fait. Moi je n'ai pas été éduquée dans la religion. Je suis d'une famille non croyante. Quand j'étais gamine… J'ai des souvenirs quand j'ai changé d'école j'étais la seule de la classe à ne pas aller au catéchisme, et j'ai des souvenirs dans la cour, des réactions d'enfants… Mes parents eux-mêmes qui étaient vendéens sont arrivés de Vendée et nous sommes arrivés dans une région où on vous attendait comme des gens croyants et en fait nous étions les gens qui n'allaient pas à l'église. J'ai ces souvenirs-là. Ma mère était enseignante. Évidemment la religion ce n'était pas à l'école. J'ai été éduquée comme ça. Donc petit à petit, j'ai appris à regarder les choses un peu autrement. Je n'ai pas une formation très très poussée, je n'ai pas beaucoup de connaissances et j'avais peut-être un peu de réticences un peu aussi parce que j'étais mal à l'aise avec tout ça.
43	R.	**Qu'il y ait un manque de culture ?**
44	A.	Oui un manque de culture oui et puis d'équité par rapport aux autres religions. Si on en présente une, on doit présenter des autres. Et c'est de plus en plus vrai maintenant de nos jours.

45	R.	**Je me permets de creuser cette idée-là. Qu'est-ce qui vous fait dire que si on en présente une il faut présenter des autres ?**
46	A.	Parce que tout le monde n'est pas catholique. On est dans des pays où d'autres religions sont présentes. Je ne vois pas pourquoi…
47	R.	**En fait, admettons qu'on travaille *Le Géant égoïste* et qu'on veuille expliciter un tant soit peu, au moins qui est ce personnage-là et pourquoi il a des marques de clous dans les pieds dans les mains, ma question c'est : si on fait ça est-ce qu'on est dans l'obligation de dire qui est Mahomet qui est Noé etc. ?**
48	A.	Pas forcément sur ce moment-là. Mais sur un autre… Utiliser d'autres documents, d'autres textes, d'autres références d'autres religions pour en parler aussi.
49	R.	**D'accord je comprends. À quel moment dans l'année… Déjà vous en avez dit quelques-uns, au moins pour les œuvres d'art et pour le calendrier perpétuel, mais est-ce qu'il y a d'autres moments dans l'année où vous étudiez des objets de transmission qui ont trait au religieux ? Est-ce qu'il y a d'autres moments où vous êtes dans l'obligation de devoir dire à des enfants que là on est dans quelque chose…**
50	A.	Peut-être avec les fêtes, les jours fériés et les fêtes religieuses…
51	**R.**	**Ça vous le faites ? C'est-à-dire que vous expliquez Noël, Pâques, la Pentecôte ?**
52	A.	Oui on parle de Noël mais si c'est pas moi qui en parle ce sont nécessairement des enfants qui vont en parler… À partir d'images.
53	R.	**Quelles sortes d'images par exemple ?**
54	A.	Ce qui va arriver… Des décorations de Noël. Des images de crèche… Peut-être moins fréquent actuellement c'est vrai.
55	R.	**On revient à ce que vous disiez tout à l'heure sur l'absence de culture des enfants… Mais ce n'est pas systématique que vous expliquiez les origines chrétiennes de Noël ?**
56	A.	Non. Non.
57	R.	**Vous me parliez des fêtes, alors c'est pour ça que je voulais savoir si vous nous…**

58	A.	Je ne vais pas le faire de façon systématique. C'est si la discussion… Et puis Pâques non du coup…
59	R.	**Pâques non ? Vous n'expliquez pas ce que c'est ?**
60	A.	Pâques, ça ne m'est jamais arrivé.
61	R.	**Est-ce que c'est parce qu'ils sont petits ? Avec des cycles 3 ?**
62	A.	Oui peut-être avec des cycles 3 je pense que dans les programmes on s'en rapproche plus… Il doit y avoir quelque chose maintenant pour les grands ?
63	R.	**Dans le programme, enfin dans le socle commun, il est écrit que les enseignants doivent le plus souvent possible et dès que possible initier les enfants aussi au fait religieux effectivement.**
64	A.	Oui
65	R.	**Est-ce que par exemple, j'ai un exemple qui me vient, quand on travaille sur les planètes, est-ce que les noms des planètes on peut faire des liens avec les dieux grecs ou bien le nom de nos jours… Par exemple que le dimanche c'est le jour du seigneur, est-ce que ce sont des choses du calendrier que vous explicitez ?**
66	A.	Oui ça m'est arrivé de le faire.
67	R.	**Le fait que nous soyons des semaines de sept jours, est-ce que vous l'expliquez ?**
68	A.	Non mais c'est vrai que c'est quelque chose que l'on pourrait faire… C'est intéressant en tout cas…
69	R.	**[*Rire.*] La question revient un peu au même mais… Est-ce que vous êtes attentifs à étudier la dimension religieuse de ce que vous enseignez ? Alors quand je dis dimension religieuse, je dis par exemple, j'avais le calendrier en tête mais nous en avons parlé, des vacances vous en avez parlé, enfin des fêtes religieuses… Je pensais par exemple les formes géométriques qu'on utilise ou les nombres en mathématiques, ils ont été utilisés par les religions et ils ont une dimension spirituelle aussi. Est-ce que ce sont des choses que vous montrez aux élèves ?**
70	A.	Non pas du tout. Ça paraît difficile. Faut avoir un moyen d'approche peut-être ?

71	R.	**Par exemple vous parliez des œuvres d'art, ça peut être un moyen de parler de la dimension religieuse des objets mathématiques ou visiter une église ou dans notre environnement. Ou la façon dont est organisée une ville aussi… réalisée sous certaines formes géométriques comme le cercle, carré, qui sont des choix spirituels ou religieux … C'était des choix au départ qui étaient religieux.**
72	A.	Je n'y suis pas sensible. C'est pour ça. C'est un manque de connaissance.
73	R.	**D'accord. Si vous aviez des connaissances, est-ce que ça vous semblerait une dimension intéressante à travailler en plus avec les élèves ?**
74	A.	Oui c'est vrai.
75	R.	**Est-ce que ça vous est déjà arrivé de refuser de travailler un élément du programme parce que ça vous semblait être pour le coup un parti pris trop important ou trop difficile à transmettre à cause de sa dimension religieuse ? Je pense en histoire par exemple.**
76	A.	Je ne vois pas quelle partie du programme …
77	R.	**Par exemple enseigner l'islam… Enseigner la période de la civilisation islamique. Ou la naissance du christianisme. Justement parce qu'on aurait peur d'un parti pris trop important.**
78	A.	Non… Ça ne m'est jamais arrivé en CP de l'aborder… Non je ne me suis pas censuré. Non ça ne m'est pas arrivé. En CP on parle de repérage dans le temps… Quelques repères historiques et c'est tout. Et c'est pas trop cela qu'on utilise.
79	R.	**Je vais vous soumettre des tableaux, et la question est de savoir comment vous… Le tableau que vous pourriez travailler avec vos élèves, soit en histoire des arts soit en histoire soit en arts visuels bien entendu. La question est de savoir parmi tous les tableaux tous ceux vers lesquels vous iriez spontanément et que vous travaillez, iriez assez facilement avec vos élèves, ceux que vous écarteriez, et me dire les raisons pour lesquelles vous feriez ces choix.**
80	A.	Ça c'est une sculpture de Michel-Ange (la piéta). Elle m'intéresserait. Le volume on ne le travaille pas énormément. Pour une activité de tri déjà. Faire la différence entre ce qui est les sculptures et des tableaux. Après ce

		qu'elle raconte… Je ne vois pas trop… Je les laisserais parler de toute façon. Il faudrait que je me renseigne pour leur expliquer.
81	R.	**Vous voyez les personnages qui ça peut être ?**
82	A.	C'est le christ
83	R.	**C'est après la descente de la croix.**
84	A.	J'ai besoin de me renseigner avant.
85	R.	**Et là c'est Marie.**
86	A.	... Oui avec les cheveux couverts, la pose… déjà il faudrait que je me renseigne. Je leur dirais aux élèves qui sont les personnages. Vous me dîtes après la descente de croix, ça je ne savais pas mais si je sais je peux leur dire. Et puis on se renseigne aussi.
87	R.	**Oui tout à fait je…**
88	A.	À côté je pense que c'est Jésus (*La Nativité* de G. de La tour). Les personnages je ne vois pas… Là c'est Marie. Il y a des jeux de lumière qui doivent symboliser la connaissance…
89	R.	**Oui ça représente aussi la sainteté et puis c'est un clair-obscur avec cette lumière qui vient du chaos, du noir.**
90	A.	Pareil, je leur ferais le décrire… Je vais encore dire la même chose mais il faudrait que je me renseigne davantage sur le tableau pour pouvoir leur en parler
91	R.	**Donc *La Nativité* oui, vous prenez pour en parler avec les élèves ?**
92	A.	Oui oui
93	R.	***Les Ménines* de Vélasquez ?**
94	A.	Oui mais je ne sais pas ce que c'est…
95	R.	**Oui, c'est un tableau qui représente la reine d'Espagne enfant…**
96	A.	Oui on pourrait travailler sur les costumes. Sur sa peinture assez sombre qui représente une certaine époque. Après je ne vois pas ce qu'il y a de religieux dans ce tableau ?
97	R.	**Non mais il n'y a pas de faits religieux dans tous. [*Rire*]**
98	A.	La liberté guidant le peuple, les enfants ont beaucoup à dire avec les armes le drapeau français oui je prends aussi voilà…
99	R.	**Jérôme Bosch, *La Tentation de saint Antoine*, il y a plein de petits détails à voir.**

100	A.	Ça, la conférencière du musée des Beaux-Arts saurait faire parler les enfants sur un tableau comme celui-ci. Moi je ne suis pas sûre d'avoir les éléments pour donner du sens à… Après pareil, je veux bien me renseigner… Mais là je sèche.
101	R.	**Mais le sujet en tout cas, vous ne l'écartez pas ?**
102	A.	Oui mais là franchement j'ai besoin d'infos. Matisse la nuit de Noël… Oui bien sûr c'est un vitrail. C'est un vrai vitrail ?
103	R.	**Oui un vrai vitrail dans une vraie église.**
104	A.	Oui c'est intéressant car dans les églises, ce ne sont pas des images qu'on a l'habitude de voir dans une église. Recherchez pourquoi on voit une étoile ou des étoiles, le ciel. Peut-être quelque chose qui peut faire penser à une croix ici.
105	R.	**Oui moi ça me fait penser à la marelle. Il y a une dimension religieuse très forte dans la marelle. Et je me demandais si ce n'est pas à cause de ça qu'on en voyait de moins en moins dans les cours de récréation ?**
106	A.	Oui je prends Matisse. Oui la cène, c'est quand même un tableau emblématique. Après… Ce serait intéressant de savoir si c'est un tableau qu'ils connaissent…
107	R.	**Vous parleriez des personnages ?**
108	A.	Les nommer oui… Enfin ce que je saurais… [*Rire*]
109	R.	**Sur Internet on peut trouver les noms des 12 apôtres.**
110	A.	Ce qui m'intéresse c'est aussi Léonard de Vinci. Parce qu'avec Léonard de Vinci on peut étudier aussi autre chose. Ils connaissent forcément la Joconde et toutes ces inventions. Ça fait une autre piste de travail… La *Vénus de Milo* oui pour les mêmes raisons que tout à l'heure c'est une sculpture. L'Antiquité. Le fait qu'elle ait perdu son bras dans le voyage, il y a toute une histoire dessus, sur son transport. Oui je prends tout. Parce que je pense qu'il n'y a rien à écarter. [*Rire.*] Et puis le fusain de Seurat, oui je ne vois rien de religieux du tout. [*Rire.*] Il m'intéresse pas mal parce que la technique est différente. Quand les dessins paraissent plus simples, les enfants trouvent que c'est trop simple… Dans ce qu'il y a de plus contemporain… Donc moi je veux bien montrer tout.

111	R.	**Très bien. Ce n'est pas si évident que ça de… Les gens ne répondent pas toujours ce que vous répondez.**
112	A.	C'est vrai ? Ma seule gêne c'est que sur certains tableaux je n'ai pas assez d'infos. Mais je suis capable de dire aux enfants « je ne sais pas ».
113	R.	**Toutes ces œuvres qui sont ici sont dans les œuvres préconisées par le ministère de l'Éducation nationale. Toutes.**
114	A.	D'accord
115	R.	**J'ai respecté la proportion… Mais c'est environ deux tiers d'œuvres qui ont une dimension religieuse pour un tiers d'œuvre comme Seurat, par exemple, qui n'ont pas de dimension religieuse évidente. On est dans cette proportion-là.**
116	A.	Ça représente les œuvres telles qu'elles sont…
117	R.	**Oui en fait ça paraît assez évident si on fait de l'histoire des arts on a au moins 2000 ans d'histoire très imprégnée de catholicisme ou de christianisme.**
118	A.	De toute façon la religion est très présente dans notre culture…
119	R.	**Oui par contre ce qui m'intrigue, il y a deux tiers des œuvres qu'on présente aux enfants qui devraient avoir une dimension religieuse et pourtant quand je regarde les couloirs des écoles, je vois la quasi-totalité des œuvres qui sont, ou affichées ou travaillées, sont des œuvres du XXe siècle. Kandinsky, Mondrian. Alors la question que je me pose c'est : vous ne les écarteriez pas, mais est-ce que ça vous est déjà arrivé de travailler ce genre œuvre ?**
120	A.	Oui oui j'ai une affiche qui représente la vierge de la collection permanente du musée des Beaux-Arts. Quand je travaille le portrait je l'affiche avec les autres portraits.
121	R.	**Est-ce que vous avez des retours des parents du coup ?**
122	A.	Jamais… Mais au départ ça m'a gêné de présenter ce tableau. J'avais une appréhension. Oui j'ai cheminé, j'ai évolué. Grâce aux visites au musée des Beaux-Arts.
123	R.	**Vous avez déculpabilisé de choisir des œuvres comme celle-ci ?**
124	A.	Oui tout à fait. Et c'est vrai quand j'y allais au début, je me disais : « Les enfants vont raconter à la maison, et les parents vont me demander… »

		C'est vrai que ça m'a… Et maintenant c'est une question que je me pose plus. Tout comme nous avons été voir la salle des impressionnistes, et là c'était une époque où on avait du temps, et on pouvait se permettre de prendre des petites planchettes pour faire des croquis des tableaux qu'ils avaient aimés. Il y avait beaucoup de nus. Mais il y a des enfants qui, qui prenait ces tableaux-là… La seule fois où ça m'a gênée, de petits jumeaux d'origine algérienne, le papa a été très très pénible… Et la petite fille était toujours habillée avec un pull et un sous pull, les bras couverts, et cette petite fille avait choisi un nu… Et là je me suis dit… mais je n'ai pas eu de problème.
125	R.	**Pourtant j'ai l'impression que dans les familles arabes la nudité n'est pas un problème quand les sexes sont séparés et jusqu'à un certain âge…** Est-ce que vous avez déjà travaillé sur des œuvres de l'Ancien Testament par exemple de montrer le déluge de Noé, Adam et Ève, Babel. Enfin des trucs qui sont un peu notre fonds commun de notre patrimoine ?
126	A.	Non jamais
127	R.	**Donc la mythologie oui mais l'Ancien Testament jamais ? Est-ce qu'il y a une raison à ça ? Est-ce que c'est un choix volontaire ? On voit bien que la mythologie grecque ou romaine fait partie d'un patrimoine qu'on a envie de transmettre parce que ça fait référence à beaucoup de… références… mais Noé, Babel, Adam et Ève plutôt pas ?**
128	A.	Non c'est vrai… Je ne vais pas dire que j'ai travaillé dessus… je ne le fais pas en effet.
129	R.	**Est-ce que par exemple, quand vous avez vu *La Prophétie des grenouilles*… ?**
130	A.	On n'a pas travaillé dessus c'était juste avant les vacances de Noël et c'était le film pour Noël. C'était bien.
131	R.	**Vous feriez des liens entre le déluge de Noé et *La Prophétie des grenouilles* ?**
132	A.	Non.
133	R.	**C'était simplement pour savoir car quelquefois on fait des choses et on oublie avec le temps. Est-ce que par exemple si je vous dis la semaine**

		prochaine, je serais prêt à venir dans la classe pour travailler avec les élèves sur Adam et Ève, Noé leur montrer ces histoires ou leur expliquer ces histoires qui font partie du patrimoine. Et montrer en quoi on en parle encore aujourd'hui dans les publicités, pour parfums par exemple où on voit encore Ève avec une pomme dans la main ou les Simpson qui sont représentés en Adam et Ève. Parce que souvent ils connaissent ces personnages-là par les Simpson ou d'autres dessins animés. Vous accepteriez ?
134	A.	Ah oui j'accepterais.
135	R.	**Pareil ? Pas de méfiance pour les parents ? Ça a sa place à l'école ?**
136	A.	Oui je m'arrangerai pour avoir une trace écrite sur ce qu'on a fait des… Je dirais que c'est pour la motivation.
137	R.	**D'accord. Est-ce que vous avez déjà lu des passages des Évangiles ?**
138	A.	J'ai essayé à une époque…
139	R.	**…en classe.**
140	A.	Ha ? en classe ? Non…Non…
141	R.	**Alors, j'ai une question. Si là vous acceptez de travailler sur une des œuvres religieuses présentées tout à l'heure… Par exemple travailler sur le tableau de Michel-Ange ou le tableau de George de La Tour, *La Nativité*, est-ce que pour expliquer d'où viennent ces tableaux et d'où vient la source de ces tableaux, est-ce que vous seriez prêts à lire le passage des Évangiles qui explicite précisément ces deux passages qui s'inspire des Évangiles en définitive ?**
142	A.	Pourquoi pas je n'y avais pas pensé mais pourquoi pas.
143	R.	**Est-ce que le fait de lire les Évangiles en classe est-ce que c'est compatible avec le principe de laïcité que vous vous faites ?**
144	A.	Oui. À la condition qu'à un autre moment de l'année je puisse lire des textes du Coran ou de l'Ancien Testament. Je crois qu'il faudrait que je me documente bien, savoir ce que je peux lire. Parce que ce n'est pas forcément évident comme ça de savoir qu'est-ce qu'on choisit. Est-ce qu'on a bien compris de quoi ça retourne. Je ne sais pas… C'est un peu délicat. Il faudrait être sûr de soi quand même. Il faudrait aussi. Pourquoi pas

146	R.	**Présenté un passage des Évangiles pour *La Nativité* par exemple ou *La Descente de la croix* comme une œuvre… Comme n'importe quelle œuvre littéraire après tout, et laisser les enfants s'exprimer dessus comme ils s'expriment sur un tableau, comme vous l'avez dit d'ailleurs quand ils vont dans un musée, il voit des choses que nous on ne verrait pas. Vous le feriez ?**
147	A.	Je le ferai. Soit juste après, soit à un autre moment de l'année je m'arrangerais pour présenter autre chose.
148	R.	**Si j'ai bien compris une des caractéristiques de ce qui est la laïcité, c'est d'être le plus universaliste possible, c'est d'être pluraliste ?**
149	A.	C'est être tolérant mais ne pas être tolérant avec une seule religion. Si on parle d'une on parle des autres.
150	R.	**Est-ce que être laïque, c'est encore autre chose ? Qu'est-ce que c'est qu'être laïque de votre point de vue. Là j'ai une caractéristique qui apparaît qui est vraiment forte chez vous, c'est d'être le plus pluraliste possible. C'est d'être tolérant vis-à-vis de toute forme de croyance ou de non-croyance.**
151	A.	C'est un peu contradictoire car la laïcité c'est justement, c'est un petit peu… Je ne vais pas dire l'absence de religion mais… Quasiment quoi… Vous me mettez face à des contradictions [*Rire*]. C'est pas facile je ne sais pas comment expliquer… Comment vous voyez ça vous ?
152	R.	**On en parlera en off… une dernière chose sur la laïcité ?**
153	A.	Non…
154	R.	**Merci beaucoup pour cet entretien très riche.**

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien effectué le 19 octobre 2015, avec Antoine, enseignant qui a 23 ans d'ancienneté, dans une ville située au nord de Caen, en bord de mer.

1	REGIS	**Je vais te poser des… quelques questions. Donc tu as une classe de CE1 ? C'est ça ?**
2	ANTOINE	Oui.
3	R.	**Est-ce que par exemple, si je te présente un livre, *Les 12 travaux d'Hercule*, un livre adapté pour les enfants de l'âge de ceux de ta classe, pas une version Walt Disney, mais une version pour les enfants, est-ce que c'est une œuvre que tu travaillerais avec tes élèves ? Est-ce que de manière générale tu travaillerais sur la mythologie grecque et en particulier sur les 12 travaux d'Hercule ?**
4	A.	Non seulement, oui, c'est quelque chose que je fais en plus. Oui, je travaille sur Ulysse
5	R.	**Ha ? Très bien !**
6	A.	Sur *Ulysse*, on travaille sur Prométhée, Épiméthée. Donc oui je… Et je trouve ça super intéressant. En plus les enfants adorent ça. Et puis je trouve qu'il y a de plus en plus de, enfin qu'il y a énormément de livres là, récemment qui, sur le thème de la mythologie grecque, et du coup, et on travaille… on travaille dessus aussi parce que dans la méthode de CP que j'utilise quand j'ai un CP-CE1, il y a une partie où, il y a un travail sur Ulysse… Il y a l'odyssée et du coup on travaille dessus. Mais comme j'ai

		que un CE1 je trouve ça tellement porteur d'idées intéressantes que je travaille dessus avec les CE1.
7	R.	**Quand tu dis que c'est très intéressant ? Qu'est-ce qui te semble intéressant ? Qu'est-ce qui est si pertinent dans ces œuvres à travailler avec les élèves ?**
8	A.	Il y a une quête, c'est des héros, le héros est très identifié, c'est manichéen quoi… Il y a les bons les gentils… Il y a une quête, et il y a plein de valeurs qui sont mises en évidence. Des valeurs humaines : le courage, je ne sais pas… la bravoure, l'honnêteté… Et du coup… Les méchants, c'est pareil, tu peux travailler beaucoup sur les caractères des… personnages qui sont mis en évidence… Leur côté méchant… C'est… je trouve que c'est parlant pour les enfants.
9	R.	**D'accord**
10	A.	Et puis c'est très héroïque quoi.
11	R.	**D'accord, donc pas de réticence pour ce genre de texte ?**
12	A.	Non pas du tout
13	R.	**Ni de ta part, ni de ceux des parents ?**
14	A.	Non pas du tout, en plus les enfants connaissent plein de choses
15	R.	**Oui, donc on peut faire des liens plus facilement ?**
16	A.	Alors là, ils connaissent à travers des films comme Percy Jackson, au travers de plein de dessins animés…
17	R.	**Narnia aussi ?**
18	A.	Oui Narnia aussi… mais par contre, il faut faire attention de ne pas dire de bêtises et de se cultiver un minimum par rapport à ça parce que sinon autrement … Par exemple si tu dis que le dieu des enfers c'était je ne sais plus qui, ils te reprennent…
19	R.	**Pluton ou… Hadès ?**
20	A.	Voilà… Hadès ? Tu vois, ma fille était en train de regarder Hercule !
21	R.	**Je vais te lire un extrait d'un livre d'Oscar Wilde qui s'appelle *Le Géant égoïste* écrit pour les enfants. C'est l'histoire d'un géant qui a un très grand jardin de chez lui. Il refuse que des enfants jouent dans son jardin. L'hiver s'installe alors dans son jardin éternellement. Après plusieurs années, le géant en a assez de cet hiver éternel et**

		accepte qu'un enfant vienne dans son jardin. Et sous l'arbre où joue l'enfant, le printemps revient. Tous les enfants reviennent et la joie s'installe. On devine plus tard que le géant meurt. Il voit un enfant dans son jardin. C'est celui qu'il a autorisé à venir jouer le premier.
22	A.	Je ne connais pas bien Oscar Wilde
23	R.	**Tu sais il a écrit *Le portrait de Dorian Grey*.**
24	A.	Non je ne vois pas.
25	R.	**Si, c'est l'histoire d'un homme qui achète un tableau à son ami. Et c'est le portrait du tableau qui vieillit à sa place, qui prend tout le trait de sa méchanceté, de ce qu'il fait de mal. Tandis que le personnage principal a la vie éternelle. Mais il découvre que ce qu'il pensait être un bienfait est en fait une calamité…**
26	A.	Oui ça me dit quelque chose…
27	R.	**Et voilà ensuite ce qui est écrit : « Dans le coin le plus éloigné du jardin se dressait un arbre tout couvert de belles fleurs blanches.** **Ses branches étaient dorées, chargées de fruits d'argent, et en dessous se tenait le petit garçon qu'il aimait. Le Géant descendit l'escalier en courant, tout joyeux, et se précipita dans le jardin, vers l'enfant. En arrivant près de lui, il rougit de colère et cria : « Qui a osé te blesser ? »** **Car les mains du petit garçon portaient les marques de deux clous et ses petits pieds aussi.** **« Qui a osé te blesser ? cria le Géant, dis-le-moi, je prendrai ma grande épée et j'irai le tuer !** **- Non, répondit le petit garçon, ce sont les blessures de l'amour.** **- Qui es-tu ? » demanda le Géant.** **Une crainte respectueuse s'abattit sur lui, et il s'agenouilla devant l'enfant. Celui-ci sourit au Géant, et lui dit : « Un jour, tu m'as laissé jouer dans ton jardin, aujourd'hui, tu vas venir avec moi dans mon jardin, au paradis. »** **Quand les autres enfants arrivèrent dans l'après-midi, ils découvrirent le Géant, mort, qui gisait sous un arbre, tout couvert de fleurs blanches.**

		Ma question est simple. Est-ce que cette œuvre-là tu la travaillerais dans le cadre de ta classe au vu de cet extrait et sachant que tout est de cet ordre-là… ?
28	A.	Écoute, oui, pourquoi pas …oui… oui… Ben je ne vois pas…
29	R.	**C'est un conte pour enfant. Il était sur le site « lire c'est partir »… Le site où tu peux avoir des livres à 80 centimes. Il était dans les listes de ce site pour enseignants.**
30	A.	Ouais… ouais…
31	R.	**Est-ce que le passage que je t'ai lu, tu le travaillerais… Comment tu traiterais ce passage, « car les mains du petit garçon portent des marques de clous et ses pieds aussi… »**
32	A.	Oui… c'est vrai que moi avec la culture… Je… je, voilà, on reconnaît que c'est… il parle de Jésus… Donc du coup, si tu veux que les enfants comprennent le texte tu es amené à parler de qui est ce personnage et pourquoi il a des clous…
33	R.	**Des traces de clous**
34	A.	Comment j'aborderais ça avec les enfants ?
35	R.	**Oui, est-ce que tu passerais ce passage ? Est-ce que tu en parlerais ? Comment tu dirais les choses ? Est-ce que tu leur dirais que …**
36	A.	Oui, je ne dirais pas… je ne dirais pas que c'est Jésus et tout ça… J'apporterais ça en demandant aux enfants ce qu'ils comprennent. Pourquoi ce petit garçon a quelque chose… Et faire… les faire verbaliser. Je suis persuadé que dans la classe il y a des enfants qui diront que c'est comme Jésus qui a été sur une croix et après je rebondirais par rapport à ça. Mais sur une classe entière il y a des enfants qui identifieraient qui est le petit garçon.
37	R.	**Tu amènerais les enfants à exprimer qu'il s'agit de …**
38	A.	Oui, et puis de dire pourquoi il a des traces au niveau des mains et des pieds.
39	R.	**Comment tu confirmerais ce que les enfants disent là ? tu laisserais en état d'hypothèse ?**
40	A.	À chaque fois que… quand on aborde… c'est arrivé il n'y a pas très longtemps… Je ne sais plus sur quel thème, il y a des enfants qui parlaient

		de Jésus… Il y en a un qui parlait de catéchisme et du coup c'est toujours la même… problématique que... qui m'interpelle… c'est-à-dire que je confirmerais en disant que oui effectivement que c'est Jésus… Dans l'histoire chrétienne c'est Jésus. Il y a dans ce cas-là toujours des enfants qui disent : « moi je vais au caté, c'est le fils de Dieu ». Et à chaque fois, j'essaye de dire : « dans l'histoire chrétienne, dans la religion chrétienne c'est le fils de dieu. Certains pensent que c'est vrai, certains pensent que c'est faux. » J'essaierais toujours de mettre en évidence…que le… le… côté, comment dire… croyance et… … pas faire de mélange entre la culture… culture chrétienne en ce sens où ce que connaissent les enfants, l'histoire de… l'histoire des religions et des croyances… de bien… comment dire… dire aux enfants que la croyance c'est pas quelque chose de… de figé… il y a des gens qui y croient et d'autres qui n'y croient pas. Tout le temps je fais ça. C'est vraiment… Voilà. Et puis après je dis… je dis toujours qu'il y a d'autres religions. Il y a des gens qui croient en autre chose. Et là, quand on parlait du catéchisme, c'est pas très souvent… Mais il y a 3, 4 enfants qui vont au catéchisme… mais c'est pas très souvent… ils ne m'en parlent pas, mais là ils m'en ont un peu parlé… Ils me disent qu'ils parlent de Jésus, c'est le fils de Dieu ils me disent ce qu'il a fait. Et donc après dans la discussion on dit que voilà c'est de la religion. Vous travaillez sur de la religion. Il y a des gens qui croient en cette histoire… enfin non, il y a des gens qui croient que c'était le fils d'un dieu. Et d'autres personnes qui pensent que ce n'est pas le fils de Dieu. Après il y a des débats : « oui mais c'est vrai, il a vraiment existé. » « Je ne dis pas qu'il n'a pas existé, je dis simplement que dans l'histoire, les gens disent qu'ils existent, c'est juste que certains pensent que c'est le fils d'un dieu, d'autres qui disent que ce n'est pas vrai. » Voilà. J'essaie de mettre ça en exergue quand il y a le débat sur la, enfin, sur la discussion autour de Jésus, de… mais si c'est un texte avec Allah ce serait la même chose.
41	R.	**Est-ce que tu prends autant de précautions quand tu parles de Hadès dieux des enfers ?**
42	A.	… Heu… alors quand je parle de l'Olympe… Je… je… je j'essaye… oui… enfin… je ne sais pas si je prends les mêmes précautions, mais quand je

		parle de l'Olympe je dis bien que c'est ce que pensaient les Grecs, ils pensaient qu'il y avait un royaume au-dessus… après… Est-ce que je prends les mêmes précautions, pas tout à fait... mais j'en prends quand même
43	R.	**D'accord, si je te dis comme un enfant… heu… mettons, que lui il fasse du caté, il est chrétien et il dit : « nous les chrétiens, on pense que Jésus est le fils de dieu. »**
44	A.	Oui… Qu'est ce que je réponds ?
45	R.	**Disons, comment dire ? Si j'ai bien compris à ce genre d'allégation, tu te sens obligé de nuancer ce que lui il croit.**
46	A.	Je dirais simplement, tu as tout à fait le droit de le croire et ce qui est important c'est que les autres te laissent le droit de le croire, tu peux l'affirmer mais tu dois reconnaître que d'autres ne le croient pas. Je nuance. C'est ce que tu dis. À chaque fois. Alors c'est vrai que pour les… Quand on parle de l'Olympe, je nuance peut-être un peu moins. Parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup moins de gens qui vont y croire ! [*rire*].
47	R.	**D'accord, pourtant on parle de religion et de dieux ? D'accord. À quel moment dans l'année et dans le programme tu étudies des éléments qui ont trait au religieux ?**
48	A	Oui, alors, la première fois… et quasiment à chaque fois… C'est lors de la galette des rois. Les rois mages
49	R.	**Ha d'accord. Tu profites des fêtes ?**
50	A.	Oui, la galette des rois… Noël ? … Peut-être un petit peu. Je n'en parle pas si les enfants ne m'en parlent pas. Voilà. J'en parle pas c'est vrai. Si les enfants n'en parlent pas, parlent que du côté cadeaux… je ne… mais en même temps j'en parle juste après avec les rois mages. Je prends un petit livre que ma femme me prête sur les rois mages… voilà, on apprend une poésie… donc Gaspar Melchior et Balthazar pour qu'ils connaissent les rois mages, qu'ils connaissent pourquoi on fait la galette des rois… Pourquoi on met une couronne et à quoi ça fait référence.
51	R.	**D'accord.**

52	A.	Et en prenant toujours le soin de dire que c'est une histoire qui est écrite mais bon, il y a des gens qui pensent que ça s'est réellement passé comme ça et d'autres gens pensent que ça ne s'est pas tout à fait passé comme ça.
53	R.	**Et d'autres qui savent que ça ne s'est pas tout à fait passé comme ça mais qui y croient quand même.**
54	A.	Voilà… [*rire*].
55	R.	**D'accord.**
56	A.	Et que ce petit bonhomme qui est né, certains pensent que c'était un dieu et d'autres non. Toujours nuancer. Tout le temps. Ce serait pour moi inconcevable de parler des rois mages sans nuancer. Et pourtant je n'ai pas forcément de petits musulmans dans la classe. Ça me paraît… C'est mon devoir quoi. Ça me paraît… c'est tellement naturel de le faire, que je n'y réfléchis même plus.
57	R.	**D'accord. Dans les programmes… par exemple, la galette ce n'est pas vraiment dans les programmes. Mais est-ce que tu vois dans les programmes, des moments où tu vas aborder la dimension religieuse de la culture que tu transmets… Mais par exemple en musique est-ce que ça t'arrive d'étudier des œuvres, des thèmes d'avant le XVIIIe siècle qui serait des musiques religieuses, de la musique classique religieuse ? Quand tu fais par exemple les planètes du système solaire, est-ce que tu montres la dimension religieuse de leur nom, de la manière dont on les percevait.**
58	A.	Non jamais.
59	R.	**D'accord [*rire*]**
60	A.	Non, c'est vrai même au niveau de la musique c'est très rare quand… Alors on a écouté…
61	R.	**Un requiem, un ave maria ? Tu vois c'est ça.**
62	A.	Non… Non
63	R.	**D'accord. Est-ce que c'est par choix ? Est-ce que tu l'écartes volontairement ?**
64	A.	C'est vrai que ce n'est pas une musique que j'écoute du tout…C'est vrai que… Non, c'est vrai… que c'est par choix… Voilà.
65	R.	**Par choix de goûts musicaux**

66	A.	Oui et puis, c'est surtout… je leur fais écouter des chansons qu'on apprend. C'est surtout des chansons… des musiques on en écoute mais des choses beaucoup plus modernes.
67	R.	**En maths est-ce que tu montres la dimension religieuse des nombres ou des formes géométriques. Par exemple quand tu étudies le cercle, le carré, le triangle, ces formes géométriques ont été construites dans un milieu très spirituel, très religieux. Ce n'est plus le cas aujourd'hui mais est-ce que tu prends le temps de montrer la symbolique.**
68	A.	Symbolique religieuse ?
69	R.	**Oui symbolique religieuse. Que ce soit la symbolique chrétienne, musulmane ou juive ?**
70	A.	Non, non… Mais justement, par rapport aux chiffres par exemple, ils m'ont posé des questions par rapport, ce que… on parlait de la numération chinoise, super intéressante… 47, c'est 4 dix sept, alors du coup pour bien instaurer la notion de dizaine et unité, c'est bien. Donc ils m'ont demandé qui c'est qui a inventé les chiffres ? Donc moi j'ai dit que c'est les arabes qui ont inventé… mais je n'ai pas parlé de la dimension religieuse. Peut-être parce qu'il me manque des connaissances par rapport à ça quoi …Non, du tout.
71	R.	**Alors, les chiffres arabes, ce sont en fait les chiffres indiens… ce sont les indiens qui les ont inventés.**
72	A.	Ha bon ? Alors tu vois ! [*rire*]. Pourtant énormément de gens disent les chiffres arabes ?
73	R.	**On dit : les chiffres arabes mais en fait ce sont les Indiens qui ont inventé les chiffres et ce sont les arabes qui les ont diffusés pendant le IXe et Xe siècle dans tout leur empire.**
74	A.	En Inde ?
75	R.	**Oui.**
76	A.	Ah d'accord.
77	R.	**Mais par exemple, sur le calendrier, tu expliques, par exemple pourquoi, la semaine est de 7 jours ? Surtout que tu es en cycle 2, on travaille beaucoup sur le calendrier. Est-ce que tu expliques l'origine de notre semaine de 7 jours ?**

78	A.	Non pas du tout… Pourtant je suis à fond dedans, mais non, là non. Du tout.
79	R.	**Et est-ce que ?**
80	A.	[*Rire*]… non…
81	R.	**C'est pas grave !**
82	A.	Oui je sais que ce n'est pas grave.
83	R.	**Si je t'en parle…Le fait que je t'en parle, tu te dis, oui pourquoi pas... ou non, ce n'est pas du tout le sujet. Est-ce que ça te semble saugrenu comme piste ?**
84	A.	J'aurais tendance à botter en touche…Plutôt en cycle 3… aborder la dimension religieuse… je ne sais pas…
85	R.	**Quand je dis ça… c'est montrer les origines religieuses de notre calendrier en fait.**
86	A.	… Enfin, le fait que dieu créa… voilà le monde
87	R.	**Oui c'est ça, on peut parler de cette origine-là pour parler de notre semaine Ouais… expliquer d'où ça vient quoi ? Tout simplement**
88	A.	Ouais mais pour moi j'aurais l'impression que… je n'expliquerai pas ça… expliquer d'où ça vient, c'est… encore une fois… j'y crois pas donc, quelque part…
89	R.	**Qu'est-ce que tu ne crois pas ? Tu ne crois pas que les 7 jours trouvent leur origine dans les 6 jours de la création plus le jour de repos ?**
90	A.	J'aurais peur de leur inculquer une espèce de... de... de croyance… complètement… farfelue… de leur dire qu'un dieu a créé le monde en 7 jours… et ils sont tellement petits. Si j'avais à aborder ça je le ferais avec des plus grands qui auraient un discernement plus important par rapport à ça. Je ne voudrais surtout pas véhiculer de fausses idées, en tout cas surtout pas, en tout cas ce que je considère moi comme des fausses idées, et qu'en même temps beaucoup de monde, même des croyants, considèrent comme des fausses idées quand même quoi ?
91	R.	**Donc tu ne pourrais pas transmettre une partie de notre culture, tu t'interdirais de transmettre une partie de notre culture à des petits en disant que les hommes ont cru que Dieu a créé, ils ont cru que Dieu a**

		créé le monde en 7 jours et que du coup, c'est sur cette croyance qu'ils ont divisé les semaines en 7 jours.
92	A.	Je prendrais alors beaucoup beaucoup de précautions en mettant beaucoup de nuances.
93	R.	**D'accord**
94	A.	Si tu veux je n'y ai jamais pensé et je n'ai jamais réfléchi à ça. Et puis la notion de dieu là-dedans. Je n'y vois pas trop l'intérêt finalement.
95	R.	**De comprendre pourquoi c'est 7 jours, tu n'y vois pas d'intérêt ?**
96	A.	Heu…j'insisterais plus sur le coté astronomique. Pourquoi 365 jours ? Parce que la terre met 365 jours pour tourner autour du soleil. On a parlé de ça. J'ai même dit « demandez à vos parents pourquoi c'est 365 jours »… Non… j'ai demandé… je ne sais plus la question… Pourquoi il y en a 365 pour… en tout cas c'était basé l'explication sur l'astronomie, sur quelque chose de rationnel… mais après, partir sur la dimension religieuse, je ne me sentirais pas très à l'aise.
97	R.	**Si j'entends bien, dire que la semaine est de 7 jours c'est pas… Parce que à un moment donné dans l'histoire les hommes ont cru que le monde a été créé en 6 jours plus le repos n'est pas rationnel ?**
98	A.	Soupir… si je disais, pourquoi pas… mais je n'irais pas plus loin que ça. S'ils me posaient des questions… comment ça s'est passé tout ça… j'aurais pas envie de rentrer dans ce genre de considérations qui me paraissent parfaitement farfelues.
99	R.	**Oui, mais le fait est qu'on a quand même des semaines de 7 jours ?**
100	A.	Oui..
101	R.	**Ce n'est pas farfelu ça ?**
102	A.	Non, mais l'explication de ça… Les élèves…
103	R.	**Les élèves ne doivent pas le savoir ?**
104	A.	Je ne dis pas qu'ils ne doivent pas le savoir, c'est pas ça, c'est que… si tu veux…
105	R.	**Mais si ce ne sont pas les enseignants qui l'expliquent ?**
106	A.	Plus tard peut-être.
107	R.	**Avec des plus grands …**

108	A.	Oui avec les plus grands… ou alors il ne faut pas aller trop trop loin… Pourquoi pas avec des petits… comme tu le dis, dire qu'à un moment donné les hommes ont cru que Dieu a fait le monde en 7 jours… Pourquoi pas mais pas plus que ça… Pas plus que ça.
109	R.	**OK… Le calendrier tu m'en as parlé… Noël…**
110	A.	Alors Noël pourquoi pas mais Pâques non ! [*rire*]
111	R.	**Ha bon ?**
112	A.	Non pour Pâques, je reste sur les œufs, voilà… je… D'ailleurs je ne donne pas d'explication par rapport à ça. Je laisse les parents faire. Je sais que dans certaines familles ils ne parlent que des œufs. Ils ne parlent pas de la dimension religieuse chrétienne. Et je n'ai pas du tout envie de parler de résurrection chez les chrétiens. Si je faisais ça, il faudrait que je me renseigne sur ce que font les autres religions à ce moment-là. Et j'aurais l'impression de faire du prosélytisme et ça je me l'interdis complètement.
113	R.	**De parler de toutes les religions, tu aurais l'impression de faire du prosélytisme ?**
114	A.	Que de pâques, oui. Autant j'en parle au niveau de la galette des rois, parce qu'en fait, c'est une tradition vraiment. Il y en a dans toutes les boulangeries. On ne peut pas passer à côté. Autant le Pâque chrétien, il n'est pas tout à fait… comment dire… Visuel… les enfants, le… il y a des enfants qui passent complètement à côté et qui ne savent pas du tout que des chrétiens fêtent Pâques… Et… le sens c'est la résurrection…
115	R.	**Et c'est une bonne chose ça… qu'ils l'ignorent ?**
116	A.	À leur âge, ça n'a pas tellement grand intérêt.
117	R.	**Pour des plus grands ?**
118	A.	Ah là oui, après c'est une question de culture. Ce serait dommage que des plus grands ne le sachent pas par contre.
119	R.	**D'accord. Donc si tu étais en CM2 tu le ferais volontiers**
120	A.	Oui CM2 peut-être. Ou au début du collège. Peut-être. Mais pas avant. Par contre si ce n'était pas fait au début du collège ce serait un manque. Qu'ils ne sachent à quoi Pâques correspond. Mais chez des 6, 7 ans, c'est des considérations de résurrection, de tout ça, je ne veux pas mettre des idées…
121	R.	**Trop dangereuses ?**

122	A.	Trop dangereuses non ? [*rire*]. Mais qui me paraissent, de mon point de vue, inutile de mettre ça dans la tête de certains enfants qui pourraient prendre pour argent comptant, même avec les nuances que je pourrais mettre.
123	R.	**Ils pourraient croire.**
124	A.	Voilà, il y a le catéchisme pour ça.
125	R.	**D'accord.**
126	A.	[*Rire*]
127	R.	**Est-ce que tu as déjà refusé un élément du programme parce qu'il y avait, que c'était non conforme pour toi, aux valeurs de l'école et en particulier parce qu'il y aurait une dimension religieuse trop évidente, trop importante… est-ce que ça t'es déjà arrivé d'écarter… ?**
128	A.	Non et je ne le ferais pas. Si ça fait partie du programme je le ferais sans problème parce que à partir du moment où c'est dans le programme, je fais suffisamment confiance aux gens qui réfléchissent… Mais est-ce que c'est vraiment vrai ça que… qu'on a une semaine de 7 jours à cause de la religion.
129	R.	**Oui bien sûr. À cause de ce qui est écrit dans la Bible.**
130	A.	Parce que dans toutes les civilisations c'est ça… C'est une semaine. Tu vas en chine c'est divisé en semaine ?
131	R.	**Ça je ne sais pas. En tout cas pendant la révolution française on a eu des semaines de 10 jours.**
132	A.	Ça je ne savais pas.
133	R.	**On a voulu tout mettre en base 10. On a des semaines de 10 jours, des jours de 10 heures, des années de 10 mois. Ça n'a pas duré longtemps parce qu'avoir un jour de repos tous les 10 jours… tu penses bien que ça n'a pas tenu longtemps. Donc on est revenu aux semaines de 7 jours. Parce qu'ils voulaient effacer la semaine de 7 jours qui était trop religieux.**
134	A.	Oui, avec les mois comme brumaire etc. Ils ont tout…Alors tu vois je leur dirais… Mais vraiment, je voudrais être sûr que… Tu vois les chinois comment ils font dans leur semaine… alors qu'ils ont pas de culture religieuse à la base…

135	R.	**OK**
136	A.	Donc, pourquoi eux c'est 7 jours et pourquoi …
137	R.	**Et en histoire comment tu dis quand tu dois poser une date ? Tu la dis comment ? Quand c'est avant…**
138	A.	Là je dis « avant Jésus-Christ ». Ça fait partie des références.
139	R.	**Là, ce n'est pas un problème pour toi ?**
140	A.	Non parce que c'est un choix qui a été fait…
141	R.	**Mais par qui ? Des religieux ?**
142	A.	Oui mais c'est possible de le dire parce que c'est un repère qui a été pris et qui n'a pas été cassé parce qu'il aurait pu être cassé après... en disant voilà on va faire autre chose.
143	R.	**Parce qu'il y a des enseignants qui ne disent pas ça. Ils disent par exemple : après notre ère, avant notre ère.**
144	A.	Je sais que mes collègues le disent aussi. Mon fils dans ses travaux écrits c'est avant J.-C. . Et il fallait qu'on lui dise… ça me paraît… normal… ça me paraîtrait pas normal de ne pas le dire.
145	R.	**Qu'est-ce que ça changerait de dire 300 ans avant notre ère ?**
146	A.	Ben 300 ans avant quoi ? Il faudrait bien quelque chose…
147	R.	**Je ne sais pas 300 avant zéro ?**
148	A.	Est-ce qu'on considère la naissance de Jésus-Christ ?
149	R.	**On met zéro par…**
150	A.	Parce que les historiens disent avant J.-C. ou après J.-C.…
151	R.	**Pas tous justement. Dans des musées, on ne met plus après ou avant J.-C.**
152	A.	Ha bon ? Mais on prend toujours le zéro ?
153	A.	Ouais mais pourquoi pas ?
154	R.	**Je sens que je t'ai donné une idée ? [*rire*]**
155	A.	Oui mais je ne le ferai pas, parce que ça va les embrouiller… Mais je ne serais pas contre.
156	R.	**Oui je vois. Mais c'est pour te dire ce que certains font.** Est-ce que tu peux me dire les œuvres artistiques qui ont été travaillé dans ta classe depuis le début de l'année ou ce qui a été travaillé l'année dernière ?

157	A.	J'ai ça en progression… Alors attends… Donc il y avait du van Gogh. Alechinsky, Hudertwasser, du Land Art…
158	R.	**D'accord.**
159	A.	Je n'en vois pas d'autres…
160	R.	**OK…**
161	A.	Ça c'est l'année dernière.
162	R.	**Je vais te proposer des œuvres… et tu vas me dire… quelles sont celles que tu travaillerais volontiers avec tes élèves ? Celles que tu écarterais d'emblée ? Celles que tu ne ferais pas ? Celles pour lesquelles tu hésiterais.**
163	A.	Celles que je travaillerais volontiers ? ça par exemple…
164	R.	**Seurat au fusain ? Tu peux me dire pourquoi tu la travaillerais volontiers ?**
165	A.	Parce que j'aime beaucoup le côté plastique de l'œuvre et ça me paraît abordable au niveau de la technique.
166	R.	**Quand je te dis les œuvres, ça peut être en histoire des arts, en histoire… cycle 2 ou cycle 3…**
167	A.	Oui oui.
168	R.	**Pas forcément qu'avec ta classe de CE2**
169	A.	Celui-là : *La Liberté guidant le peuple*.
170	R.	**Pourquoi ?**
171	A.	Parce que c'est la Révolution. Donc… pour faire le lien avec la révolution française.
172	R.	**OK**
173	A.	C'est pas la Révolution ?
174	R.	**Ce qui m'intéresse c'est pourquoi tu la choisirais et ce qui t'importe c'est sa dimension historique.**
175	A.	Non, mais c'est sûr que j'ai forcément un souci avec *La Cène* de Léonard de Vinci.
176	R.	**Pourquoi tu as un souci ?**
	A.	Ben la dimension religieuse quoi… c'est comment dire… c'est… avant de voir le tableau, je vois la dimension religieuse et si tu veux… le fait d'avoir

		été baigné dedans et d'avoir refoulé tout ça, ne me donne pas envie de travailler sur ce thème.
177	R.	**Donc tu l'écartes ?**
178	A.	Oui on peut dire ça. Si j'avais un choix à faire je l'écarte.
179	R.	**OK**
180	A.	C'est vrai que les tableaux religieux j'ai du mal.
181	R.	**On va aller dans l'ordre… *La Nativité* de George de La Tour ?**
182	A.	Je ne prendrais pas non plus…
183	R.	**D'accord. Pourquoi ?**
184	A.	La dimension religieuse quoi… C'est comment dire, symbole religieux très fort…
185	R.	**Où est-ce que tu les vois les symboles religieux très forts ici ?**
186	A.	D'avoir le petit bonhomme dans les bras comme si c'était le petit Jésus. Là elle ressemble à une bonne sœur la petite dame là devant en premier plan
187	R.	**D'accord**
188	A.	Et c'est vrai que ce n'est pas quelque chose vers lequel j'irais.
189	R.	**Ok… *La Piéta* de Michel-Ange ? Donc là c'est un marbre.**
190	A.	Ouais, pourquoi pas... celui-là… j'irais plutôt vers *Les Ménines* de Velasquez, ouais avec le peintre qui est représenté ici. Donc tu veux que je te dise ceux que j'écarte ?
191	R.	**Oui ou ceux que tu étudierais volontiers.**
192	A.	Ceux que j'étudierais : Velasquez, Delacroix, Seurat et pourquoi pas *La Piéta* de Michel-Ange.
193	R.	**Alors pourquoi *La Piéta* te pose moins de problème que *La Nativité* de George de La Tour ?**
194	A.	Je ne sais pas… alors attends je n'ai peut-être pas… C'est le côté statue qui... le fait de travailler sur une statue…
195	R.	**OK… Est-ce que tu vois qui sont les personnages ?**
196	A.	Non, justement je ne vois pas… c'est… ça ne serait pas Jésus non ?
197	R.	**Alors c'est Marie qui porte Jésus après la crucifixion.**
198	A.	Ha oui d'accord. Oui mais je ne sais pas pourquoi plus que *La Nativité*. Du fait que ce soit une statue je pense. Après, c'est vrai que j'ai un peu plus de mal avec les autres œuvres.

199	R.	**Et celui-là ? *La Tentation de saint Antoine* ?**
200	A.	Je ne connais pas du tout.
201	R.	**De Jérôme Bosch ?**
202	A.	Ha oui d'accord !
203	R.	**C'est un triptyque avec des détails succulents !**
204	A.	Mais c'est quoi, c'est vieux ? C'est XIIIe ?
205	R.	**Oui c'est vieux XVe siècle. Ça ? tu le travaillerais avec tes élèves ?**
206	A.	Soupir… pourquoi pas si c'était du programme et qu'il fallait prendre une œuvre dite... parlant de la religion... oui... autrement si j'avais une liberté je n'irais pas forcément.
207	R.	**Ok. Tu ne m'as pas parlé de Matisse et de la *Nuit de Noël* ?**
208	A.	Non c'est vrai… parce que j'ai tout de suite catalogué, j'ai tout de suite vu que c'était une œuvre religieuse, donc c'est vrai que je ne me suis pas dirigé vers celle-là.
209	R.	**D'accord. Très bien et la *Vénus de Milo* ?**
210	A.	La *Vénus de Milo* oui. Là oui. Parce que c'est tellement connu que, oui, ça ne poserait pas du tout de problème.
211	R.	**Plus connue que *La Cène* ?**
212	A.	Plus connue ? ha…
213	R.	**Parce que si tu choisis en fonction du fait que ce soit connu ou pas, on peut dire que *La Cène* est très connue non ? [*rire*]**
214	A.	Si tu veux… Je me situe aussi en primaire… Et c'est vrai que *La Cène*, je trouverais ça très intéressant mais au collège. Parce que voilà, il y a une dimension religieuse qu'il faut aborder dans son ensemble. Parce que dire simplement que c'est le dernier repas, ce que fait le Christ avec ses apôtres ça ne me semble pas du tout suffisant. Il faudrait…
215	R.	**Mais c'est ça. C'est déjà pas mal ?**
216	A.	Oui mais je pense qu'il faudrait détailler la vie... Rentrer plus dans la religion et c'est vrai que avec des petits, le fait qu'ils soient petits…
217	R.	**Même des cycles 3 ?**
218	A.	Alors des cycles 3 pourquoi pas ?
219	R.	**Mais si un des enseignants de tes propres enfants l'étudiait, qu'est-ce que tu en penserais ?**

220	A.	Heu… pas de mal du tout.. Mais si c'était remis dans un contexte… *A priori* si c'était dans une école publique, je ferais confiance au côté… comment dirais-je… étude de l'œuvre par… par son côté artistique, historique… Ouais… oui… sans dimension religieuse prosélytisme, tu vois ce que je veux dire ?
221	R.	**Et si cette œuvre était enseignée dans une école privée catholique ?**
222	A.	Je… je regarderais les autres œuvres qui seraient travaillées.
223	R.	**Imagine un enseignant de l'enseignement catholique qui décide de travailler toutes les œuvres qui ont une dimension religieuse présente dans le panel que tu as sous les yeux, à la suite…**
224	A.	Là, je me dirais qu'il y a un choix qui est trop orienté… ouais.
225	R.	**Et si je te dis que toutes les œuvres que tu as sous les yeux sont des œuvres préconisées par le ministère de l'Éducation nationale pour leur étude en histoire des arts ?**
226	A.	D'accord… … …
227	R.	**C'est-à-dire qu'elles sont au programme.**
228	A.	D'accord.
229	R.	**Parmi les œuvres proposées, tu en as environ 75 % qui ont une dimension religieuse. On part des grottes de Lascaux pour arriver aux œuvres actuelles. Donc un enseignant qui étudierait ces œuvres serait dans le programme. Ça peut être un choix programmatique de sa part. Montrer comment sont traitées les œuvres religieuses dans le temps ou de faire un projet interdisciplinaire qui prendrait en compte les œuvres religieuses chrétiennes et l'étude des textes fondateurs tels que les Évangiles.**
230	A.	J'aurais peur. Oui c'est vrai. Oui mais en même temps si c'est fait, s'il y a une dimension laïque, c'est-à-dire avec de la distance, neutre, heu… je trouverais ça très bien. Mais bon voilà. Si elle arrive à étudier tout ça en restant neutre, je trouve ça très très bien. Je trouverais ça idéal.
231	R.	**Faire de l'enseignement religieux c'est exactement ça en fait. C'est exactement ce que tu viens de dire.**
232	A.	D'accord. Je trouve ça très très bien. Mais ce n'est pas simple. Parce que on fait aussi avec ce qu'on est, avec notre vécu… Ce serait intéressant que

		tu rencontres une de mes collègues qui est issue d'un milieu très très clérical et qui adore les arts visuels… Mais je ne sais pas si elle irait vers ces œuvres religieuses. Je ne sais pas.
233	R.	**Oui très volontiers. Quelle attitude tu aurais si un élève veut montrer ses cadeaux de communion ?**
234	A.	Aucun problème. Aucun problème. Mais avec une mise en perspective de ce qu'est la communion et que c'est une fête religieuse chrétienne et qu'il y en a d'autres et que si quelqu'un avait une autre religion, il pourrait tout à fait montrer aussi ses objets religieux. Donc pas de problème. Mais ce serait remis dans un contexte de croyance. Parce qu'évidemment je lui demanderais de m'expliquer ce qu'est la communion. Forcément. Du coup, s'il y avait tout un discours autour de la religion, je mettrais ça en perspective en disant qu'il y en a qui croient et d'autres qui ne croient pas. Et j'ai même acheté un livre sur les religions, justement pour pouvoir parler de toutes les religions.
235	R.	**OK. Est-ce que pour toi ça à toute sa place d'étudier un passage de la Bible en classe ? par exemple en littérature ?**
236	A.	Si je le faisais... Ça ne me viendrait pas du tout à l'idée. Mais si je le faisais… Il faudrait que je fasse un passage du Coran. Je chercherais un équilibre. Coran ou … heu… non… juif… la Bible… un autre livre religieux. J'aurais trop l'impression d'être orienté sur une seule religion.
237	R.	**OK. Pourtant si tu travailles un texte de l'Ancien Testament, tu parles de prophètes qui concernent les trois religions monothéistes. Donc il n'est plus nécessaire de lire le Coran ?**
238	A.	Oui, parce que là tu me parles de l'Ancien Testament ?
239	R.	**Oui la Bible… Par exemple, est-ce que tu étudierais Noé, Adam et Ève, Babel ?**
240	A.	Non. Parce que pour moi il y a un lien entre une histoire qui me paraît complètement farfelue et le fait que des gens croient vraiment à ça. Et je… je… si on travaillait dessus ce serait dans le cadre d'un album où on raconte une histoire complètement inventée, complètement farfelue mais sans lien avec le fait que des gens pensent que c'est vrai quoi…

241	R.	**Une question me taraude… Pourquoi tu lis Ulysse qui est aussi une histoire complètement farfelue et pourquoi tu ne lirais pas Noé ? Qui, de ton point de vue, est une histoire farfelue.**
242	A.	Parce que personne ne pense qu'Ulysse et l'Olympe existent…
243	R.	**Certains l'ont pensé dans l'Histoire ?**
244	A.	Oui mais c'est du passé. Donc, alors que là il y en a qui pensent que les 40 jours de pluie a vraiment existé.
245	R.	**Tu penses ça toi ?**
246	A.	Oui je le pense vraiment.
247	R.	**D'accord.**
248	A.	Oui, je pense qu'au catéchisme c'est ce que les enfants apprennent. Alors il y en a… Il y a des personnes qui disent que c'est une histoire… Mais il y a une confusion.
249	R.	**D'accord donc pour la mythologie, pas de confusion, mais pour l'Ancien Testament oui.**
250	A.	Oui. Je n'ai pas envie que certains enfants pensent que c'est vrai et que ça fasse écho. « Ha oui, mon maître il m'en a parlé, alors toi tu penses que c'est vrai. Et puis ma tata ou mon tonton ils pensent que c'est vrai ». Alors j'aurais l'impression d'influencer un enfant à une pensée qui me paraît complètement, c'est de l'ordre d'une histoire inventée évidemment.
251	R.	**Mais tu ne penses pas que des enfants peuvent finir par croire que des minotaures peuvent exister ?**
252	A.	Si si. Si si… Du coup il y a un souci par rapport à tous les films qui sortent.
253	R.	**La Bible on n'étudie pas. Pourtant la Bible ça fait partie du socle commun. Il est écrit qu'on doit enseigner les textes fondateurs comme la Bible, le Coran, les mythes.**
254	A.	Ha oui, dans ce cadre-là oui. Il n'y a pas de problème, il y a le Coran. Donc étudier la Bible dans ce cadre oui. Pas de problème. Pour équilibrer. Si c'est inscrit dans les instructions, je n'aurais pas de souci pour le faire parce que je saurais que c'est équilibré. Il me semble que comme c'est un enseignement laïque, il n'y a pas de raison qu'ils aient pensé ça pour faire du prosélytisme vis-à-vis d'une certaine religion. Donc je n'aurais aucun problème pour le faire.

255	R.	**Dans ce cas-là, c'est moins problématique si c'est écrit dans les textes.**
256	A.	Et je suis quasiment catégorique là-dessus, si ça n'était pas écrit dans les textes je ne prendrais pas la liberté de le faire. Si c'est écrit dans les textes je trouve ça très très bien que ce soit fait. Mais je pensais que c'était plus pour le collège.
257	R.	**Oui on peut faire ça aussi au collège bien sûr.**
258	A.	Oui mais alors j'essaierais qu'il y ait un équilibre entre les religions abordées.
259	R.	**Est-ce que certains de tes choix d'enseignement sont conditionnés par des choix extérieurs. Est-ce que certains de tes choix se font en fonction de certains parents, certains collègues.**
260	A.	Non. Mais par contre quand je lis l'histoire des rois mages je ne suis pas très à l'aise quand j'entends du bruit dans le couloir, à côté, de mes collègues car je sais qu'il peut y avoir des jugements… Comment dire… on pourrait se poser des questions, on pourrait dire qu'est-ce qu'il lui prend. Je sais qu'il y a des discours très anticléricaux… et je trouve qu'ici on est dans le domaine de la culture. Disons que la première fois où j'ai lu l'histoire j'étais un peu gêné d'entendre du bruit à côté. Moins maintenant parce que je suis plus à l'aise. Mais ça me semblait être un devoir en tant qu'enseignant de le faire.
261	R.	**D'accord.**
262	A.	Partager la galette dans la classe sans parler des rois mages ça me paraissait aberrant.
263	R.	**Qu'est-ce que c'est qu'être laïque pour toi ?**
264	A.	[*Rire*]… oh la question !!
265	R.	**Tu enseignes dans un milieu laïque.**
266	A.	Ouais.
267	A.	C'est ouvrir les enfants à un maximum de connaissances et veiller à ce qu'il n'y ait pas pression. Que chacun puisse dire ce qu'il veut, puisse parler de sujet qu'il veut tout en respectant l'autre.
268	R.	**Alors tu dis : « ouvrir les enfants à un maximum de connaissances… »**
269	A.	Oui ça c'est vrai que ce n'est pas vraiment la laïcité ça, je me suis un peu vite emballé. [*Rire*].

270	R.	**Mais c'est intéressant ce que tu as dit, parce que dans notre entretien j'ai cru comprendre qu'il y avait quand même certaines connaissances qu'il valait mieux ne pas dévoiler aux élèves.**
271	A.	C'est lié… c'est pas vraiment… enfin des connaissances… par rapport aux 7 jours… ?
272	R.	**Par exemple tu m'as dit… Oui par exemple les 7 jours, tu ne souhaitais pas trop qu'ils le sachent.**
273	A.	Je ne voyais pas l'intérêt de leur dire parce que c'était lié… Quand c'est lié à une croyance… après moi si tu veux…
274	R.	**Donc ce n'est pas un maximum de connaissances ? Il y a des limites ?**
275	A.	Si tu veux moi j'ai été dans un milieu où lorsqu'on disait que le monde a été créé en 7 jours, quand je recevais ça, et quand je voyais mes parents dirent ça je n'étais pas du tout convaincu que mes parents n'y croyaient pas. Donc, si tu veux, ça me fait sourire. Et mes parents ils l'ont bien appris à l'école…
276	R.	**Ce serait étonnant ?**
277	A.	Non, mais enfin ils l'ont appris au catéchisme, dans une école religieuse. Et quand ils me disaient ça, je ne voyais pas de doute dans leurs yeux tu vois. Donc j'essaie de manier ça avec beaucoup de précautions. Un peu de prudence, parce qu'avec des enfants de six sept ans, on peut leur faire croire n'importe quoi.
278	A.	Donc la laïcité pour moi c'est de pouvoir parler de tout, de plein de chose et de ne pas obéir à certaines pressions religieuses ou autres.
279	R.	**C'est ce que Condorcet dit. Le principe de laïcité s'applique pour qui pour toi dans l'établissement ? Les élèves ? L'enseignant ?**
280	A.	Les deux.
281	R.	**De la même manière.**
282	A.	Au niveau religion ?
283	R.	**Religions, politique.**
284	A.	Les enfants peuvent exprimer leur religion s'ils le souhaitent mais ils doivent respecter leurs voisins. À partir de là… Et nous on doit avoir une vision plus neutre.
285	R.	**D'accord.**

286	A.	Nous on doit avoir une neutralité indispensable. Un élève peut dire « moi je pense ça » mais le voisin s'il dit autrement je le respecte. L'enseignant a une neutralité en disant… c'est compliqué ta question… Il faut qu'il soit neutre. Ils ont le droit de dire qu'ils croient en ce qu'ils veulent alors que nous on doit être neutre en tant qu'adulte.
287	R.	**Très bien merci.**

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien effectué le 2 novembre 2015, avec Armelle, enseignante qui a 32 ans d'ancienneté, dans une ville située à l'ouest de Caen, à une douzaine de kilomètres.

1	REGIS	**OK. Donc, je vais commencer d'une manière assez large. Si tu ne comprends pas, de t'inquiète pas. Tu me demandes de creuser les questions qui ne sont pas toujours très faciles. Je vais commencer par une première question.** **Est-ce que dans son expérience professionnelle, est-ce que tu as déjà travaillé des œuvres qui ont trait ou rapport à la mythologie grecque ou à la mythologie romaine ? Est-ce que tu as déjà traité ces sujets-là en littérature par exemple par d'autres biais ?**
2	ARMELLE	Oui certainement je pense. Certainement. Lors de textes, quand je m'appuie sur des textes, étude des textes pour arriver à une leçon de grammaire ou de conjugaison. J'ai dû rencontrer certainement… par une étude précise de la langue. Mais pour l'étude de la langue comme, je pioche dans des textes dans n'importe quel domaine. Donc c'est certainement arrivé.
3	R.	**Ulysse ?**
4	A.	Oui des choses comme ça. Mais ce ne sont pas des œuvres entières. Ce n'est pas des études de l'œuvre. Mais on peut l'aborder… Par des entrées voilà.

5	R.	**Est-ce que, si je comprends bien, ce n'est pas quelque chose vers lequel tu vas spontanément, ce n'est pas des œuvres que tu choisirais. Est-ce que c'est une décision délibérée ?**
6	A.	Non, ça ne s'est jamais présenté. Ce n'est pas parce que je n'ai pas envie de faire ça, au contraire. Ça peut être très intéressant mais c'est vrai que… En plus comme en histoire c'est pas au programme du CM2. Comme j'essaye de lier ce que je fais. Tu vois. Et du coup ça n'a jamais été. Mais pourquoi pas.
7	R.	**Tu as fait autre chose que du CM2 ?**
8	A.	Oui j'ai eu beaucoup de niveau. Mais là depuis un moment je suis en CM2.
9	R.	**Est-ce que, par exemple, quand tu étudies Louis XIV, est-ce que tu as été amenée à voir qui étaient Vénus, Mars, Apollon…**
10	A.	Alors, pas l'étude de Louis XIV mais quand on étudie les planètes.
11	R.	**D'accord.**
12	A.	À ce moment-là on explicite un petit peu les noms.
13	R.	**D'où ils viennent, qui ils sont ?**
14	A.	Voilà.
15	R.	**Mais pas directement par un texte ?**
16	A.	Non.
17	R.	**Je vais te dire un texte, peut-être deux. C'est un texte d'Oscar Wilde qui a écrit un conte pour enfants qui s'appellent *Le Géant égoïste*.**
18	A.	Ha ? je ne connais pas.
19	R.	**C'est un texte destiné à des cycles 2, des cycles 3 pourquoi pas. Moi je l'ai travaillé en tout cas avec des cycles 2. C'est l'histoire d'un géant qui vit dans un grand château avec un grand jardin, des enfants viennent régulièrement s'amuser dans le jardin à la sortie de l'école et à un moment donné le géant en a assez de tout ce bruit tout ce vacarme et il chasse tout le monde. Plus aucun enfant ne peut jouer dans le jardin. Sauf qu'à partir du moment où il n'y a plus aucun enfant qui joue dans le jardin, l'hiver s'installe. L'hiver s'installe longtemps. Et il s'ennuie énormément. Il accepte enfin qu'un enfant vienne jouer dans son jardin. Sous un arbre. Et sous**

		cet arbre le printemps revient. Il comprend que s'il autorise à nouveau tous les enfants à venir jouer dans son jardin, enfin le printemps va revenir. Le temps passe on devine que le géant vieillit et on devine sans que ce soit dit vraiment, on devine qu'il meurt. Au moment où il meurt, il voit l'hiver. Et voilà ce qui est écrit : « Dans le coin le plus éloigné du jardin se dressait un arbre tout couvert de belles fleurs blanches. **Ses branches étaient dorées, chargées de fruits d'argent, et en dessous se tenait le petit garçon qu'il aimait. Le Géant descendit l'escalier en courant, tout joyeux, et se précipita dans le jardin, vers l'enfant. En arrivant près de lui, il rougit de colère et cria : « Qui a osé te blesser ? »** **Car les mains du petit garçon portaient les marques de deux clous et ses petits pieds aussi.** **« Qui a osé te blesser ? cria le Géant, dis-le-moi, je prendrai ma grande épée et j'irai le tuer !** **- Non, répondit le petit garçon, ce sont les blessures de l'amour.** **- Qui es-tu ? » demanda le Géant.** **Une crainte respectueuse s'abattit sur lui, et il s'agenouilla devant l'enfant. Celui-ci sourit au Géant, et lui dit : « Un jour, tu m'as laissé jouer dans ton jardin, aujourd'hui, tu vas venir avec moi dans mon jardin, au paradis. »** **Quand les autres enfants arrivèrent dans l'après-midi, ils découvrirent le Géant, mort, qui gisait sous un arbre, tout couvert de fleurs blanches. »** **Est-ce que tu étudierais ce texte avec des enfants ? En classe**
20	A.	Spontanément… Moi pour ma part non. À la limite pourquoi pas à l'occasion, ça dépend ce qu'on recherche. Spontanément non. Je ne l'exclus pas du tout. Ça peut être une entrée vers l'histoire, la légende du Christ… Mais voilà… mais voilà… Je ne le ferai pas.
21	R.	**Qu'est-ce qui ? Quels sont les arguments pour dire non ça je n'ai pas envie ? Qu'est-ce qu'il y a derrière qui fait que tu n'irais pas vers ce texte ?**

22	A.	… Alors… Ou alors… En y réfléchissant un peu… Ça pourrait être étudié. Mais il faudrait trouver un texte qui nous parle un petit peu de la religion musulmane… Enfin d'autres religions tu vois ? Je ne voudrais pas mettre en avant uniquement la religion catholique. C'est simplement ça. Après ça ne me gêne pas d'étudier et puis d'en parler et après de dire que chacun a ses idées. Mais faire un parallèle. Mais pas simplement choisir une religion. Je le ferai dans le cadre d'une étude comparée des religions.
23	R.	**Pour un souci de… d'universalisme ?**
24	A.	Voilà si on parle d'une religion il faut en parler d'une autre.
25	R.	**Pourquoi ?**
26	A.	Pourquoi celle-ci ? Puisqu'on est dans une école laïque si on parle d'une religion on parle de plusieurs religions. Et pourquoi plus le catholicisme qu'une autre ?
27	R.	**Donc c'est ça ton idée ? Si j'étudie *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde…**
28	A.	Il faut étudier d'autres… On ne peut pas privilégier… Enfin ce n'est pas vraiment privilégier… On peut aussi avoir des questions d'enfants qui nous diraient pourquoi on ne fait pas… Moi j'ai des enfants qui seraient capables de poser la question pourquoi on fait ça et pas autre chose. Moi j'en suis sûr.
29	R.	**Tu répondrais quoi ?**
30	A.	Eh bien justement je dirais on fera… on en étudiera d'autres.
31	R.	**Je vais te lire un autre texte. Je ne te dis pas ce que sont ces extraits. Je ne te dis pas ce que c'est.** **« Alors, ces apprentis sorciers voulurent voler vers le ciel lui-même, pour se moquer aussi des anges et de Notre-Seigneur. Plus ils volaient haut avec le miroir, plus ils ricanaient. C'est à peine s'ils pouvaient le tenir et ils volaient de plus en plus haut, de plus en plus près de Dieu et des anges, alors le miroir se mit à trembler si fort dans leurs mains qu'il leur échappa et tomba dans une chute vertigineuse sur la terre où il se brisa en mille morceaux, que dis-je, en des millions, des milliards de morceaux, et alors, ce miroir devint encore plus dangereux qu'auparavant. »**

		« Grand-mère était assise dans le clair soleil de Dieu et lisait la Bible à voix haute : “Si vous n’êtes pas semblables à des enfants, vous n’entrerez pas dans le royaume de Dieu.” Kay et Gerda se regardèrent dans les yeux et comprirent d’un coup le vieux psaume : ***Les roses poussent dans*** ***les vallées*** ***Où l’enfant Jésus vient*** ***nous parler.*** **Ils étaient assis là, tous deux, adultes et cependant enfants, enfants par le cœur...** **C’était l’été, le doux été béni. »**
32	A.	Je pense que ça c’est issu de… je pense que ça vient de… C’est religieux… Ce sont des psaumes ?
33	R.	**Non pas du tout. Ces textes sont extraits du conte *La Reine des Neiges*.**
34	A.	Je ne connais pas. J’en ai entendu parler mais je ne connais pas.
35	R.	**Ce sont les frères Grimm. C’est un conte comme tous les autres contes qu’ils ont écrits.**
36	A.	Est-ce que c’est dans le conte original ?
37	R.	**Mais les enfants ne le connaissent pas puisqu’ils connaissent davantage Walt Disney. Comme souvent d’ailleurs. Mais ça c’est le texte original. Sachant que c’est les frères Grimm, sachant que c’est un conte et que c’est *La Reine des Neiges*… Pour les mêmes raisons que tout à l’heure, si tu le travailles est-ce que tu aurais les mêmes exigences que *Le Géant égoïste* ? C’est-à-dire si tu travailles *La Reine des Neiges* il faudrait que…**
38	A.	… Peut-être pas forcément. Comme là c’est un conte… Je ne lirais pas forcément le passage ou alors on explique aux enfants. Mais pas forcément là tu vois.
39	R.	**Plus quand c’est le conte d’Oscar Wilde ?**
40	A.	C’est un peu difficile à dire parce que là tu m’as lu qu’un passage…
41	R.	**Oui c’est dans Oscar Wilde c’est là où on découvre que c’est clairement Jésus…**

42	A.	Après à y réfléchir, je me dis que si ça fait partie d'un conte, pourquoi pas… Si c'est juste pour étudier ce passage-là quand on parle du premier passage… Là c'est ciblé… Là je ne le ferai pas comme ça. Mais si tu étudies le conte… Ce texte-là, prit tel quel, ce serait dans le but d'étudier plusieurs choses. Mais si c'est l'intégralité d'un conte, non pourquoi pas… En expliquant aux enfants le pourquoi… C'est un choix de l'auteur après…
43	R.	**Si je reformule ce que tu dis, puisque c'est un conte écrit par Grimm, dedans il y a des références religieuses, mais puisque c'est un conte tu ne vas pas travailler un texte sur l'islam ou un texte sur…**
44	A.	Si tu étudies un texte dans l'intégralité ici… Ça nous est déjà arrivé dans une chanson peut-être j'en sais rien… Si tu étudies un texte dans l'intégralité, là voilà tu étudies le texte et puis bon tu as des passages religieux bon bah voilà. Mais je ne prendrais pas ce texte-là tel quel brut pour le… Là je ne vois pas l'intérêt… C'est comme lorsque tu étudies une lecture suivie complète, il peut y avoir des références quelquefois… Donc placées dans l'œuvre… Tu ne vas pas couper, tu ne vas pas censurer. C'est dans l'œuvre. Mais je ne prendrais pas le texte tel quel, pour l'étudier en tant qu'extrait. Je ne le prendrai pas. Ou alors dans un but justement d'étudier… De parler de religion.
45	R.	**Comme on a le choix des œuvres à étudier en primaire, d'un texte qui aurait des références religieuses et l'autre qui n'en aurait pas, est-ce que ton choix irait plutôt vers celui qui n'en a pas ?**
46	A.	Oui clairement vers celui qui n'en a pas.
47	R.	**Pour être clair dans ta classe des textes comme ceux-là sont rares parce que justement il y a des passages comme cela ?.**
48	A.	… Ou oui… Oui… C'est vrai le fait que… Mon… Si tu veux on est un peu pris par le matériel qu'on a. Par exemple les livres que j'ai dans la classe, je les étudie pour des questions financières, on ne rachète pas à chaque fois des livres. C'est vrai, je ne me suis jamais penché sur la question. Il est vrai que normalement je vais acheter une série pour les enfants. Et c'est vrai que de moi-même je n'irai pas vers un livre comme ça. Mais s'il avait existé dans la classe… Si j'avais eu la possibilité…

		Peut-être pourquoi pas. Mais mon choix moi n'irait pas vers ces œuvres-là. Moi je vais te dire, on est dans une école laïque, c'est laïque… Alors voilà. Après c'est vrai que ça apporte une culture de parler de ça. Je ne le censurerais pas mais je n'irais pas moi faire ce genre de texte.
49	R.	**Quand tu dis qu'on est dans une école laïque, on sent bien qu'il y a une hésitation à faire ces textes parce que tu es dans une école laïque. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est qu'être laïque ? Qu'est-ce qui fait qu'être dans une école laïque fait qu'il faut prendre des précautions par rapport à ce texte-là?**
50	A.	Laïque, on n'a pas de religion… Enfin la religion… On n'affiche pas sa religion, il n'y a pas de religion, il n'y a pas d'études de religion… Donc le plus confortable pour un enseignant c'est de rester en dehors de toute référence religieuse. Après moi je pense que dans les textes etc. c'est plus confortable que… on ne va pas heurter… Par exemple une enfant qui serait d'origine musulmane… Des choses comme ça… Après c'est pas pour ça qu'on ne va pas en parler en histoire etc. mais c'est vrai que c'est plus confortable pour l'enseignant de préserver un peu voilà. D'éviter… Parce que moi j'ai une petite fille de religion musulmane, ce sont des gens très ouverts, mais je sais qu'il y aurait des questions. Pourquoi vous avez fait plus ça ? Je pense qu'il y aurait…
51	R.	**Je comprends bien. Alors je vais te proposer des œuvres. Quelles sont les œuvres que tu étudierais volontiers avec ta classe. Ceux que tu écarterais de toute façon par principe. Ce que tu garderais parmi toutes les œuvres qui sont ici. Je te les présente tel quel. Ici il y a *La Pietà* de Michel-Ange. Là Georges de La Tour, ici un Vélasquez etc. Est-ce que ce sont des œuvres que tu travaillerais ?**
52	A.	Alors, on a parlé de Léonard de Vinci… En classe… La *Vénus de Milo* on l'a vue au Louvre. Mes enfants l'ont vue.
53	R.	**Là cette année ? Tu as été au Louvre ?**
54	A.	Oui nous sommes allés deux jours au Louvre avant les attentats. Seurat, pas cette année mais ça m'est déjà arrivé de travailler. Pas Michel-Ange mais pourquoi pas. *La Pietà*… Pas cette année mais pourquoi pas ça ne me dérangerait pas. *La Nativité* de Georges de La Tour pourquoi pas

		aussi. Ça évidemment non… Eugène Delacroix évidemment non de ne pas le mettre de côté.
55	R.	**Est-ce que…**
56	A.	À la limite ce serait peut-être le triptyque de Bosch qui ne m'inspire pas trop, peut-être avec des enfants plus âgés.
57	R.	**D'accord. Parmi toutes ces œuvres, est-ce qu'il y en a une que tu as travaillée?**
58	A.	La *Vénus de Milo* on l'a vue on en reparlera ça c'est sûr. *La Cène*, c'est un peu vague… On a travaillé sur Léonard de Vinci. Quand on travaille sur un peintre, je leur demande de chercher un petit peu d'autres œuvres. Ils ont une petite feuille qu'ils remplissent. C'est un aide-mémoire. On cherche des œuvres. À un moment il y a quelqu'un qui me parle de *La Cène*. Donc on a expliqué ce que c'était. Parce qu'il y en a qui pensait que c'était la Seine comme on allait à Paris il pensait que c'était le fleuve. Et ça s'est arrêté là.
59	R.	**Et qu'est-ce que tu leur as expliqué sur l'œuvre ?**
60	A.	Alors j'ai dit que c'était Léonard de Vinci… On y voyait donc… Jésus avec ses apôtres. Alors je dis que c'est ceux qui connaissent la religion catholique… En ont déjà entendu parlée. Les autres n'ont pas… voilà. Voilà je dis que dans la religion… Je fais toujours attention donc je dis que chaque religion a un petit peu une histoire, on se raconte une histoire, et après les gens y croient ou pas.
61	R.	**Donc tu expliquais qui était Jésus, tu as expliqué qui étaient les autres ?**
62	A.	Enfin pas précisément
63	R.	**Est-ce que tu as expliqué le moment du tableau ?**
64	A.	Non. Non non non parce que c'était un moment très furtif, ce n'était pas l'étude de la Cène. J'ai remis… Quand j'ai parlé de Léonard de Vinci j'ai remis dans le cadre religieux la Cène en disant que c'était dans la religion catholique mais c'est tout. Ça s'est arrêté là.
65	R.	**Donc tu n'as pas expliqué ce que c'était que la Cène ? Tu n'es pas rentrée dans le repas.**

66	A.	Si j'ai dit que c'était un repas le dernier repas mais c'est tout. Je ne suis pas allée très loin…
67	R.	**Dans l'explication du moment… Tu n'as pas dit que pour les chrétiens c'était un moment important… Tu n'as pas dit que les chrétiens pensent que le pain était le corps du Christ et que le vin était son sang ?**
68	A.	Ah non non non non je ne suis pas rentrée là-dedans non non
69	R.	**C'est un choix volontaire ?**
70	A.	Oui parce que oui c'est volontaire parce que… Je ne sais pas si les enfants ont toutes les clés. Parce que ça vient un peu comme ça… Sans expliquer la religion ça devient un peu… Je ne suis pas sûre qu'ils comprennent… Tu as ceux qui… Je n'ai même pas demandé qui était catholique qui allait à la messe. Il y en a à qui ça doit parler mais d'autres c'est un peu…
71	R.	**Tu as senti que certains en savaient un peu plus ?**
72	A.	Non non non pas du tout.
73	R.	**Tu penses qu'il y a une ignorance de leur part ?**
74	A.	Oui à moins qu'il y ait quelques enfants qui… Font leur catéchisme peut-être qu'il y en a mais ils ne se sont pas manifestés.
75	R.	**Mais pour parler de *La Pietà* de Michel-Ange, est-ce que tu nommerais les personnages ? Est-ce que tu resterais à distance ?**
76	A.	Oui je resterais à distance. Mais ça dépend… C'est un peu difficile… Parce que ce n'est pas vraiment une étude. C'est simplement parce qu'on en a parlé.
77	R.	**Mais là aussi tu resterais à distance ?**
78	A.	Oui je pense. Ça peut dépendre…
79	R.	**Est-ce qu'il y a d'autres œuvres comme celle-ci que tu as travaillées avec eux ou que tu vois avec eux en arts visuels ou en histoire qui ont une dimension religieuse ?**
80	A.	Je pense qu'il n'y en a pas tant que ça…
81	R.	**Peux-tu me dire l'année dernière où cette année, les œuvres que tu travailles en arts visuels par exemple. Est-ce que ce sont des techniques à partir de peintre ? Est-ce que ce sont des artistes à partir desquels tu fais tes séances d'art visuel ?**

82	A.	Oui par exemple ça peut être Miró, Kandinsky, on a beaucoup travaillé sur les impressionnistes l'année dernière. Ça reste un peu éloigné quand même de la religion. Ça reste… Ça peut arriver qu'il y ait des aspects religieux mais déjà j'en ai pas souvenir. On reste… Par prudence… Mais aussi par… Par prudence on reste un petit peu en dehors des faits religieux.
83	R.	**D'accord.**
84	A.	Enfin moi. Je ne sais pas trop de…. On ne risque pas grand-chose. On ne risque pas de heurter. Bon ceci dit, quand l'occasion se présente, moi je ne censure pas du tout. Mais ce n'est pas moi qui irais leur présenter… Mais bien sûr en histoire on est bien obligé d'en parler.
85	R.	**En histoire de l'art ? Il y a des œuvres qui ont une dimension religieuse en histoire des arts ?**
86	A.	Mais tu vois là par exemple… *La Cène* c'était l'occasion… Est-ce qu'on a vu… Qu'est-ce qu'on a vu… On a vu deux/trois œuvres importantes au Louvre… Mais ce n'était pas…
87	R.	**Les œuvres qui sont là, ce sont des œuvres qui sont dans la liste officielle du ministère de l'Éducation nationale…**
88	A.	Même celles-ci ?
89	R.	**Oui toutes. J'ai essayé d'avoir la même proportion d'œuvres qui ont une dimension religieuse que du nombre d'œuvres qui n'ont pas. On est à peu près à deux tiers un tiers. C'est à peu près la proportion d'œuvres qui ont une dimension religieuse qui sont dans la liste officielle de l'Éducation nationale. Et de fait, ce qui est remarquable, c'est que dans les classes, dans les écoles, on enseigne beaucoup les œuvres du XXe siècle mais très peu le reste.**
90	A.	On peut… voir par exemple un tableau comme *La Liberté guidant le Peuple* on l'enseigne forcément…
91	R.	**Oui quand on dépasse le XXe ce sera Arcimboldo… Et quand c'est Léonard de Vinci c'est *La Joconde*.**
92	A.	En fait, moi, je demande à mes élèves d'autres œuvres de Léonard de Vinci. Quand *La Cène* est arrivée j'ai bien dû expliquer. Il n'avait pas

		compris que c'était un repas. On en a parlé. Mais c'est vrai qu'on n'a pas fait l'étude. Mais on en a parlé.
93	R.	**D'accord. Est-ce qu'en histoire tu as déjà refusé de traiter un élément du programme parce que ça peut sembler trop périlleux ou trop difficile ? Un élément du programme qui aurait eu une dimension religieuse trop importante ?**
94	A.	Non.
95	R.	**Je pense à l'étude de l'islam, ou de la civilisation islamique. Les origines du christianisme…**
96	A.	…
97	R.	**Comment nommes-tu les dates ?**
98	A.	Avant ou après Jésus-Christ… Sauf qu'en CM2. Mais ça m'est déjà arrivé d'avoir des petits et de leur dire quand même avant et après Jésus-Christ… On est quand même dans une civilisation… [*Rire*…]
99	R.	**Est-ce que c'est quelque chose que tu as expliqué aux enfants pourquoi on dit ça ?**
100	A.	Oui. De toute façon oui.
101	R.	**Est-ce que dans d'autres classes, pas forcément CM2, est-ce que tu as déjà expliqué aux enfants par exemple la raison pour laquelle on a des semaines de sept jours ?**
102	A.	Non jamais.
103	R.	**Quand tu travailles le temps ?**
104	A.	Non c'est vrai.
105	R.	**Pendant la Révolution française… Les révolutionnaires ont voulu faire des décades et…**
106	A.	Non, c'est un peu des détails. Enfin non pas des détails mais je ne rentre pas dans ces détails-là.
107	R.	**Est-ce que tu as déjà travaillé des œuvres de l'Ancien Testament… Noé, Adam et Ève, le déluge, la tour de Babel…**
108	A.	Non… [*Rire*]. Non
109	R.	**Tu veux mettre à distance ces œuvres-là ? Ça ne se présente pas ?**
110	A.	Ça ne se présente pas. Après… Après c'est facile de dire ça je pourrais aller chercher toute seule.

111	R.	**Est-ce que tu aurais l'impression de respecter le programme en choisissant des œuvres comme ça ? Est-ce que tu aurais l'impression de respecter les textes officiels.**
112	A.	Le programme. Oui. Honnêtement je ne sais pas. [*Rire*]
113	R.	**Pour oser faire un tel travail il faut peut-être savoir si on est dans les clous ? Dans le socle commun il est écrit que les élèves doivent avoir une première approche du fait religieux en s'appuyant entre autres sur les textes fondateurs en respectant la laïcité et les convictions.**
114	A.	Après comment faire ? C'est plus difficile…
115	R.	**Est-ce que pour travailler une œuvre comme la descente de la croix, la Cène, est-ce que tu serais prête à lire le texte qui est à l'origine de ce tableau-là ? Oserais-tu lire un texte des Évangiles pour comprendre l'origine de ce que Léonard de Vinci a voulu faire ?**
116	A.	Oui pourquoi pas…
117	R.	**Prendre le texte des Évangiles puis de le dire aux enfants pour leur expliquer ce moment particulier qu'est la Cène ?**
118	A.	Ah oui oui oui je pense même que ce serait plus facile pour nous… à expliquer… Après avec nos mots de… de… peut être simplifier s'il y a besoin… de l'adapter.
119	R.	**Ça te semble cohérent comme démarche ? Même si c'est dans une école publique laïque ?**
120	A.	Oui.
121	R.	**Est-ce que si tu le fais comme tu l'as dit tout à l'heure, tu te sentirais gênée de ne pas travailler sur d'autres religions ?**
122	A.	Oui, je pense que c'est une certaine culture… Si on veut l'aborder il faut aussi aborder d'autres choses. Il n'y a pas que… Je pense que dans les textes il n'y a pas que la religion catholique. Donc il y a les religions. Donc il faut pouvoir en parler. Il ne faut pas se centrer sur une religion. Justement parce qu'on est une école laïque.
123	R.	**D'accord. Quand tu étudies une œuvre comme celle-ci tu as l'impression de faire une œuvre religieuse ? de faire de l'art ? Qu'est-ce que tu penses faire ?**

124	A.	Je fais de l'histoire de l'art. Je dis alors que Léonard de Vinci est né à telle époque, j'essaie de situer l'œuvre.
125	R.	**OK je comprends bien. Je vois la raison pour laquelle tu agis comme ça. Mais la question que je me pose… Si à chaque fois on fait quelque chose.**
126	A.	Si tu centres sur la religion musulmane… Tu peux étudier peut-être… Pas forcément par le biais de l'art. Tu peux entrer dans la religion chrétienne par l'art. Mais je ne dis pas qu'il faut rentrer tout de suite après dans la religion musulmane. Mais dans ta programmation, tu prévois à un moment de parler de la religion musulmane. Ça peut être de l'actualité… On en parle régulièrement. On est abonné à un journal. Forcément il y a des références aux musulmans etc. On en parle. Je ne dis pas qu'il faut tout de suite derrière, parce qu'on a parlé du catholicisme… Il faut que dans la classe on entende parler de tout. Que les parents et les enfants n'aient pas le sentiment qu'on est dans une école catholique. C'est ça que je veux dire. Il faut faire attention à ça. Sinon il n'y a aucun souci. Et ce n'est pas parce qu'on utilise, qu'on étudie une œuvre chrétienne qu'il faut aussitôt… Enfin une œuvre d'art à connotation chrétienne… Il faut faire attention… Les programmes… Ne nous disent pas… ce n'est pas parce que je… L'état d'esprit dans lequel je suis. Ils savent que je ne vais pas les inciter à… Ça arrive très librement que dans la classe on parle de religion… Il n'y a aucun souci. Enfin je pense qu'il n'y a aucun souci. Il faut faire attention de ne pas trop axer…
127	R.	**Le problème c'est que notre culture est axée ? Non ?**
128	A.	C'est ça..
129	R.	**C'est là que je vois un problème on ne veut pas axer. C'est normal de ne pas parler… de vouloir parler de toutes les religions. Voire même de ceux qui n'en ont pas. Mais on doit transmettre une culture qui elle est axées sur la religion chrétienne.**
130	A.	Moi, les enfants je leur ai déjà dit maintes et maintes fois que notre, notre civilisation c'est vrai, est basée sur le catholicisme. On n'y peut rien. Enfin le christianisme ça on n'y peut rien. On parle de l'histoire avant Jésus-Christ après Jésus-Christ.

131	R.	**Quelle attitude tu aurais si un enfant venait avec des cadeaux de la communion en classe ? C'est par exemple la médaille autour du cou, la gourmette ?**
132	A.	Non, je pense… Je pense que je n'accepterai pas. Ce sont des signes ostentatoires. Et voilà.
133	R.	**S'il dit : « je veux montrer mes cadeaux de communion au Quoi de neuf » par exemple, tu dirais non non, on ne montre pas c'est ça ?**
134	A.	Je ne sais pas… On pourrait dire : « dans la religion catholique quand on fait sa communion on peut avoir des cadeaux » mais après c'est tout. C'est la coutume d'offrir une médaille… On peut le dire ça mais voilà.
135	R.	**Tu éviterais que ce soit montré ?**
136	A.	Ou trop montrer. On demande à ce qu'il n'y ait pas de signes ostentatoires.
137	R.	**Est-ce que dans ta classe des élèves peuvent exprimer leur point de vue religieux ou a-religieux à certains moments ? Est-ce que ça arrive qu'il y ait des élèves qui expriment leur religion ? Ou d'autres qui expriment leur athéisme ? À l'issue par exemple de l'étude d'une œuvre par exemple ?**
138	A.	Est-ce qu'il y a eu des petits débats ? Oui ça a pu arriver effectivement je pense.
139	R.	**Tu laisses la parole s'exprimer ?**
140	A.	Je laisse, mais… J'ai même demandé qui allait à la messe, je ne sais plus à quelle occasion. Ou qui pratiquait sa religion. Et puis on voit que quand on voit la déclaration des droits de l'homme que chacun peut avoir sa religion. On en parle que chacun peut avoir sa religion ou pas…
141	R.	**Est-ce que tu pourrais me donner une définition, on en a parlé un petit peu, qu'est-ce que c'est pour toi être laïque ? À la fois pour les élèves et pour les enseignants ? Est-ce que c'est différent pour toi pour les élèves et pour les enseignants ? Qu'est-ce que le principe de laïcité pour toi ?**
142	A.	… Je pense que la laïcité c'est la même chose pour les élèves que pour les enseignants. La laïcité c'est l'absence de religion. On vit à l'école, on

		est citoyen, mais la religion c'est une opinion qu'on peut avoir mais elle est en dehors de l'école. Pour moi c'est ça.
143	R.	**Que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants.**
144	A.	Oui tout à fait. Quand je dis que c'est en dehors je ne veux pas dire ça… La laïcité c'est : on est à l'école, on est citoyen à l'école, mais on n'est pas religieux à l'école. On n'est pas en tant que religieux à l'école. On est les citoyens à l'école. On ne s'occupe pas des religions. Enfin on ne s'occupe pas… On ne cherche pas à savoir si tel enfant est catholique ou musulman. On le sait mais…
146	R.	**Est-ce que ça induit des choix d'enseignement, des choix d'objets d'enseignement comme des œuvres littéraires ou des œuvres artistiques est-ce que ça induit quand même un certain, une certaine attention ?**
147	A.	Je pense que ça induit un enseignement particulier. On essaie de faire attention à ne pas heurter les familles qui ne s'attendent pas à voir parler de religion. Si tu parles trop de la religion catholique tu peux avoir quelquefois des parents qui viennent te voir en te disant… Voilà… Après il y a aussi notre personnalité qui fait aussi. Si déjà l'enseignant est croyant… Est-ce que ça change quelque chose ? je n'en sais rien quand on n'a pas de religion. C'est plus facile d'être athée laïque que chrétien laïque. On a moins peur d'influencer les enfants.
148	R.	**D'accord.**
149	A.	Je pense qu'il y a quand même je ne dirais pas une barrière. Je peux en parler librement mais j'essaie dans les textes d'éviter qu'il y ait trop de références religieuses. C'est vrai qu'on a ce réflexe-là de se dire : « tiens ? il y a Dieu dans la poésie, et bien tiens on ne va pas prendre cette poésie-là. Souvent ça m'est déjà arrivée, tu sais, quand on voit : « ô Mon Dieu » ou dans une chanson… tiens on va se dire : « celle-là on ne l'étudie pas parce qu'il y a : ô mon Dieu ». C'est déjà arrivé je pense.
150	R.	**Oui en effet j'ai des exemples comme ça comme dans une fable de La Fontaine « Le Poisson et le pêcheur » où il y a le mot *Dieu*. Cette fable a été écartée par des enseignants. Ou alors la chanson d'Édith Piaf**

		dans laquelle elle dit aussi le mot *Dieu* qui a été écartée par des enseignants au Canada.
151	A.	Oui c'est ça voilà. Eh bien moi j'ai eu ce réflexe-là. C'est marrant, j'ai moi aussi mis de côté la fable du pêcheur et du petit poisson…
152	R.	**Donc une référence ponctuelle à la religion c'est déjà trop ?**
153	A.	Ce n'est pas que c'est déjà trop mais à la limite…Tu te dis, je peux faire autre chose…
154	R.	**Si je comprends bien mes textes du début n'ont aucune chance !**
150	A.	Non ! Je ne suis pas d'accord. Si dans un conte… Je ne suis pas sûre… C'est parce que là une poésie c'est facile d'en choisir une autre… Il y en a 30… C'est plus facile.
151	R.	**Par contre, tu me dis qu'il n'y a pas de problème de lire un texte des Évangiles mais pas une fable où il y a Dieu...**
152	A.	Oui, parce que c'est peut-être plus facile pour expliquer une œuvre… mais pas l'étudier ou l'apprendre par cœur.
153	R.	**Une question me vient… Si on travaille les Évangiles, est-ce que tu te verrais travailler une trentaine d'extraits des Évangiles comme un texte littéraire comme un autre ? Et l'étudier en littérature ?**
154	A.	Non, je ne m'y lancerais pas… non. Je ne ferais pas. C'est trop risqué et puis honnêtement, pour moi… il faut avoir cette culture-là… Mais ça n'incombe pas à l'enseignant.
152	R.	**De lire une trentaine d'extraits ?**
153	A.	Non, non. Après….
154	R.	**Je comprends. Est-ce que tu te sentirais armée culturellement pour le faire.**
150	A.	Oui, parce que nous on a été élevées… On a quand même été élevées dans une culture chrétienne.
151	R.	**Si je comprends bien tu as cette culture-là.**
152	A.	Oui j'ai cette culture.
153	R.	**Tu remarques que les élèves ne l'ont pas. Est-ce que tu remarques que c'est un atout pour toi d'avoir cette culture ?**
154	A.	Oui, c'est un atout et je pense qu'il faut que les enfants l'aient.
152	R.	**Mais alors qui leur donne ?**

153	A.	[*Silence. Rire.*]
154	R.	**Dans la mesure où ils ne vont pas au caté.**
150	A.	Mais est-ce à l'école ?
151	R.	**Dans les années 70 les enfants étaient à 90 % au caté, aujourd'hui c'est 15 %**
152	A.	Oui mais est-ce que c'est à l'école de prendre le relais. Parce que l'école…
153	R.	**Bonne question. C'est pourquoi il y a le socle commun. Toi quand tu vas au Louvre tu as la chance d'avoir la culture...**
154	A.	Oui oui, d'avoir les clés…
152	R.	**Mais les élèves n'ont rien du tout… qui prend le relais ? Merci beaucoup. Armelle.**

XXXX : autocensure.

xxx : déreligionalisation.

xxx : externalisation

xxx : dosage homéopathique

xxx : privatisation

xxx : sous-traitance pédagogique

xxx : universalisme impératif

XXX : dilution

xxx : informalisation

Entretien avec Marc enseignant dans une école publique dans la périphérie de Caen. Milieu favorisé. 25 ans d'ancienneté.

REGIS : Le sujet de ma thèse tourne autour de l'enseignement du fait religieux. Alors première question, si tu avais à travailler avec tes élèves un texte sur *Les 12 travaux d'Hercule*, adapté en album, est-ce que c'est un texte que tu travaillerais avec tes élèves ?

MARC : Oh oui oui oui sans problème. Ce n'est pas un texte qui me semble… ça reste, on va dire historique, oui, c'est historique c'est la mythologie et étant donné qu'il y a une certaine origine, notamment au niveau étymologie sur… Moi je fais souvent référence à l'étymologie avec les mots qu'on peut rencontrer dans la langue française quand notamment je fais du vocabulaire. « Chronologie » par exemple, on fait référence au dieu, le dieu Chronos. Voilà. Oui non…

R. : Ce n'est pas un texte que tu mettrais de côté ?

M. Non du tout. Du tout, du tout. Si je devais aborder …Oui c'est ça en plus moi je fais l'Antiquité, ça pourrait …pourquoi pas.

R. Oui d'accord. Là en ce moment tu fais la préhistoire et après tu fais l'Antiquité et c'est un texte que tu mettrais en réseaux ?

M. Tout à fait. Oui oui.

R. : Avec ce que tu fais en histoire

M. C'est vrai qu'on n'aborde pas la Grèce antique en elle-même, même si avec les romains tu peux le prendre en compte avec Hercule. Mais pourquoi pas.

R. : D'accord. Donc ça ce n'est pas un frein.

M. : Non, non ça c'est pas un frein, non.

R. : OK, Je vais te lire un texte d'oscar Wilde, le Géant Égoïste.

M. : Ok, je ne connais pas.

R. : C'est un conte pour enfant d'Oscar Wilde, et assez rapidement c'est l'histoire d'enfants qui veulent jouer dans un jardin. Le jardin d'un géant qui finit par chasser tous les enfants de son jardin. Alors l'hiver s'installe pour toujours. Il finit par accepter qu'un enfant vienne jouer. Alors le printemps revient. L'enfant et le géant deviennent amis. Le géant vieilli, puis on devine qu'il meurt et là commence mon passage : « Brusquement il se frotta les yeux, émerveillé. Il regarda et regarda encore, le spectacle était vraiment magnifique.
Dans le coin le plus éloigné du jardin se dressait un arbre tout couvert de belles fleurs blanches.
Ses branches étaient dorées, chargées de fruits d'argent, et en dessous se tenait le petit garçon qu'il aimait. Le Géant descendit l'escalier en courant, tout joyeux, et se précipita dans le jardin, vers l'enfant. En arrivant près de lui, il rougit de colère et cria : « Qui a osé te blesser ? »
Car les mains du petit garçon portaient les marques de deux clous et ses petits pieds aussi.

M. : D'accord…

R : « Qui a osé te blesser ? cria le Géant, dis-le-moi, je prendrai ma grande épée et j'irai le tuer !
– Non, répondit le petit garçon, ce sont les blessures de l'amour.
– Qui es-tu ? » demanda le Géant.
Une crainte respectueuse s'abattit sur lui, et il s'agenouilla devant l'enfant. Celui-ci sourit au Géant, et lui dit : « Un jour, tu m'as laissé jouer dans ton jardin, aujourd'hui, tu vas venir avec moi dans mon jardin, au paradis. »

M. : Hum, hum.

R. : Quand je te lis ça, un texte adapté à des CE2, largement adapté même. Est-ce que c'est un livre que tu étudierais, comment tu réagis par rapport à un texte comme ça ?

M. : Hum … ce n'est pas forcément un texte que j'étudierais, que j'étudierais d'emblée, si tu veux, voilà je pense que… ouais… disons qu'il y a quand même beaucoup de références à Jésus-Christ… après, après, c'est peut-être primaire de voir ça comme ça… heu… Je te dirais que par rapport aux parents qu'on a en classe, parce que on va en arriver là, parce que si tu veux avec les parents qu'on a dans la classe, par exemple il y a deux ans j'avais une petite fille, on va dire, de confession musulmane, mais assez, assez marquée, je ne saurais pas, je ne saurais pas. Après avec une classe comme celle que j'ai cette année pourquoi pas. Même si, même si je pourrais m'attendre à certaines remarques de certains parents notamment, certains parents qui sont enseignants. Vu la mère en question je pense que oui elle pourrait me voir et me dire : « pourquoi vous avez pris ce texte-là et pas autre chose » voilà.

R. : Quand tu dis que tu peux avoir des enfants de confession musulmane dans ta classe, qu'est-ce qui… qu'est-ce qui… comment dire… C'est au nom d'un idéal que tu t'empêcherais d'utiliser ce texte-là ? Est-ce que ce sont des peurs, est-ce par un souci d'équité ; enfin…qu'est-ce qui te pousserait à ne pas le travailler en fin de compte ?

M. : Ah bah là en l'occurrence, ce serait par rapport à la réaction des parents notamment du père, si tu veux pour lui, le laïque, c'est aucune référence à aucune religion. Voilà pour prendre un exemple c'est la seule qui au moment des attentats en début d'année si tu veux a dit : « c'est bien fait » quoi. En fait elle avait entendu ça à la maison. Mais je pense que le père est très, très pointilleux pour qu'il n'y ait pas de référence à la religion mais la petite elle ça ne la dérange pas. Si tu veux, dans l'absolu oui pourquoi pas mais je ferais attention au public.

R. : D'accord, donc ce texte par son côté, qui fait référence implicite au…

M. : Voilà ce n'est pas celui-là que je prendrais d'emblée.

R. : Voilà, tu en choisirais un autre.

M. : Voilà,

R. : OK.

M. : Un truc totalement… enfin… un truc sans équivoque. Voilà quelque chose de sans équivoque.

R. : Sans équivoque. D'accord. À quel moment de l'année, dans les programmes tu étudies ce qui a trait aux religieux ? Est-ce que tu vois des points dans le programme dans lesquels tu vois des points qui ont trait au fait religieux ?

M. : Oui en début de trimestre tu as le deuxième trimestre par rapport on va dire à la progression en histoire quand on fait les Romains quand on fait l'Antiquité, la Rome antique, on parle un peu de religion avec les dieux romains. Et puis au moment des jours fériés, les ponts du mois de mai et juin voilà on en parle c'est assez récurrent, les enfants demandent pourquoi on est en férié.

R. : Tu explicites certaines fêtes ?

M. : J'explicite certaines fêtes voilà, sans entrer dans le fait que ce sont des fêtes chrétiennes, mais voilà je dis que légalement dans les autres religions, juive, musulmane, il y a aussi des fêtes qui sont bien souvent les mêmes, elles ne portent pas le même nom mais ce sont souvent les mêmes. Enfin on fait des similitudes.

R. : Ce que j'entends dans ce que tu dis, c'est que si tu te permets de parler d'une religion ou d'une fête qui est plutôt chrétienne, tu essayes de faire tout de suite le pendant avec d'autres.

M. : Je fais toujours un rapport avec les autres. Je fais toujours un rapport, voilà est-ce que j'ai peur d'une question ou voilà pas forcément mais c'est une manière de me dédouaner d'un certain parti pris si tu veux.

R. : Donc si tu travailles sur la Rome antique tu parles de religions des dieux romains par exemple, tu explicites certaines fêtes de l'année du calendrier ?

M. : Voilà. On parle de dieux, notamment en Antiquité on parle de dieux, et on explique en quoi c'est une religion polythéiste mais en rapport avec les autres religions, les autres grandes religions, on parle de polythéisme et de monothéisme si tu veux.

R. : OK

M. : Qu'il y a des religions qui croient en un seul dieu et d'autres en plusieurs dieux.

R. : D'accord. Qu'est-ce… apparemment dans ce que j'entends ça ne te pose aucun problème de parler de religion dans lesquelles il n'y a plusieurs dieux, mais pourtant, un texte qui ne fait allusion qu'à une religion où il y a un seul Dieu, pourquoi est-ce plus compliqué dans un cas et plus simple dans l'autre ?

M. : Et bien parce que dans un cas, il y en a une qui n'existe plus, et l'autre est toujours, enfin est toujours présente si tu veux. Il y a moins, à la limite, il y a moins d'ennuis à soulever si tu veux, mais toujours tenté de faire attention en rapport avec les parents que tu as en face de toi.

R. : Donc la maman, dont tu me parlais tout à l'heure, tu penses que ça lui poserait moins de problème que tu parles des dieux plutôt que tu parles d'un seul dieu et celui des chrétiens ?

M. : Oui, c'est certain.

R. : Alors qu'on parle pourtant toujours de dieux ?

M. : Oui oui.

R. : Tu as toujours ça en arrière-pensée, comment vont réagir les parents ?

M. : Oui.

R. : Ok. Tu vas peut-être voir d'autres points du programme, si ça te revient pendant la conversation, tu n'hésites pas à le dire.

M. : Si, on parle un peu de religion notamment en histoire quand tu expliques : « avant Jésus-Christ, après Jésus-Christ », voilà je leur dis que… on prend en fait la naissance de Jésus-Christ comme l'année zéro si tu veux. Et que ma foi, c'est entendu et que de toute façon on retrouve ça dans tous les livres d'histoire en Europe. Voilà si tu veux alors après est-ce que Jésus-Christ a existé ? ça c'est une autre histoire mais on l'entend comme ça.

R. : Est-ce que de ton point de vue c'est une attitude laïque que de parler de la chronologie du point de vue de Jésus-Christ ? Est-ce que, pour dire les choses autrement, que penses-tu du fait que certains enseignants ne disent plus « avant Jésus-Christ » mais avant notre ère ? Est-ce que tu penses que de parler de Jésus-Christ pour parler d'une date de ton point de vue est laïque.

M. : Non, ça ne me dérange pas… ça pourrait être gênant si, mais non non non voilà moi je m'entends avec ça et avec les enfants dans ce sens où c'est écrit dans les livres d'histoire. Peu importe les classes dans lesquelles ils vont passer, au collège ou au lycée, on parlera toujours d'avant ou après Jésus-Christ, voilà c'est comme ça, c'est un fait, on s'en sert comme ça et les historiens parlent comme ça donc, entre guillemets, autant s'y habituer maintenant. Voilà

R. : D'accord. Est-ce que tu es attentif ou pas du tout à étudier la dimension religieuse de certains objets d'études comme par exemple, on n'est pas sans ignorer que des formes géométriques, le carré, le cercle, triangle, ont aussi une dimension religieuse, c'est un cercle, soit, mais sa compréhension et sa construction étaient très liées au spirituel, aux religions, est-ce que quand tu fais des maths tu fais des maths et tu te permets de montrer la dimension religieuse de ces objets-là. Je pense par exemple au calendrier, par exemple, le fait que nous soyons des semaines de sept jours… est-ce…

M. : Non. Non pas du tout.

R. : Pas du tout.

M. : Non jamais. Parce que l'histoire des sept jours, oui encore, on pourrait… mais non je ne rentrerai pas dedans. Mais je te dirai que la symbolique, la dimension symbolique du cercle, du carré etc., à la limite comme je ne la maîtrise pas totalement, autant ne pas rentrer dedans. Et comme je te disais tout à l'heure, je fais toujours référence à cette petite, si tu veux, je me souviens d'un collègue qui à côté disait : « on a fait la guerre des religions, elle en savait plus que moi à 10 ans sur les guerres de religion ». Alors tu vois, entre guillemets, jamais en défaut, jamais se faire prendre en défaut, jamais se faire questionner sur quelque chose que tu ne connais pas. Bon pourquoi pas mais c'est vrai que tout ce qui a trait au religieux, on va parler franchement, ça peut être casse-nez, on peut se casser le nez sur une question… ou tu peux, tu peux avoir une mauvaise interprétation de ce que tu dis. Je te dis la petite fille de 10 ans qui connaissait toutes les guerres, enfin toutes les croisades, la date… bon d'accord c'est assez rare comme type d'enfants, mais elle connaissait toutes les croisades avec les années. Donc voilà. Il faut savoir, c'est extrêmement rare mais on peut tomber sur ce genre de chose. Et après ça peut être mal interprété.

R. : Mais ce que tu dis, est-ce que ça ne peut pas être vrai dans toutes les autres disciplines ? Un enfant qui pourrait être plus érudit que toi dans n'importe quel autre domaine, par exemple, on peut imaginer un enfant qui soit passionné par la Seconde Guerre mondiale et qui en sache plus que toi. Est-ce pour autant que tu n'enseignerais plus la Seconde guerre ?

M. : Non tout à fait mais à la limite ce serait, mais oui comme tu dis les conséquences seraient moins… les conséquences seraient moins graves voilà, tu… le comment je te dirais bien, ce qu'on pourrait penser de toi par rapport à ça, si tu veux pourrait avoir des conséquences.

R. : Je vois que tu travailles les planètes… Est-ce que tu travailles la dimension religieuse des planètes ?

M. : Non non.

R. : Ou est-ce que tu leur dis simplement c'est Jupiter Saturne, ou est-ce que tu leur signifies…

M. : Oui, alors oui on fait référence aux dieux parce que ça fait référence à la mythologie, là c'est possible.

R. : OK il faudrait que le christianisme disparaisse pour pouvoir en parler ?

M. : Dans l'absolu ça ne me dérangerait pas.

R. : Est-ce que tu peux me citer des points du programme que tu hésites à traiter, justement parce qu'il y aurait une trop grande dimension religieuse ?

M. : Là, à la limite, je verrais ça par la fenêtre de l'histoire. Et comme j'étais celle de, début du cycle 3, on a découpé le programme en trois, voilà je suis au début Préhistoire Antiquité donc…

R. : Mais dans ta carrière… est-ce que tu as déjà été face à ce genre de décision… en disant, ça non, je n'étudie pas… la dimension religieuse est bien trop importante, je ne fais pas.

M. : Peut-être au moment, peut-être au moment des grandes oui oui, au début, quand j'avais à traiter des grandes invasions, et c'est vrai que j'avais toujours le souvenir à l'école primaire de mon instit de CM1 qui parlait de Charles Martel qui les avait arrêtés à Poitiers, ça ça peut oui, oui à ce moment-là j'avais fait l'impasse, j'étais passé outre, je suis passé à autre chose. On ne va pas dire pour prendre une mauvaise expression que c'était un détail de l'histoire, mais ça n'avait pas un caractère ultra. J'avais parlé des invasions des Normands, des grandes invasions, plus les invasions des Sarrasins par le sud mais j'avais parlé de ça de manière générale.

R. : Très bien. Des textes que tu aurais mis de côté ?

M. : Je ne m'en souviens pas.

R. : Des tableaux ?

M. : Non peut-être des cartes pour montrer des mouvements…

R. : Ha oui d'accord. Heu… C'est un peu la même question, est-ce que tu as refusé de traiter des points du programme parce que c'était contraire à, non conforme à l'idée que tu te fais de la laïcité ?

M. : Non c'est pas que ce n'était pas conforme parce que malgré tout, ça reste l'histoire, mais nous, les nouvelles générations, on n'a pas vécu on ne vivait pas à cette époque-là on n'était pas en prise on n'était pas responsable, mais que tu relates l'histoire de manière objective, non c'était plus… c'était plus on va dire que je trouvais que c'était un détail dire : « Charles Martel les a arrêtés » en plus « les » pourquoi « les ». Il pouvait y avoir un côté péjoratif dans le « les ». Mais je ne trouvais pas que c'était important. Bon j'aurais pu rebondir en montrant qu'ils avaient laissé dans notre culture, qu'ils avaient laissé voilà…

R. : Bon, si je comprends bien, tu as fait l'impasse sur la civilisation islamique ?

M. : : Oui, voilà, c'est ça. Oui. Mais comme, tout comme je n'avais pas parlé de la civilisation viking ou les autres si tu veux.

R. : OK ; Quels sont les autres, les œuvres en arts visuels que tu penses étudier cette année, ou que tu as déjà travaillées avec tes élèves ?

M. : En général je travaille, soit sur des œuvres du XXe soit du XIXe. Soit… qu'est-ce que j'ai fait l'année dernière ?... Ça reste beaucoup d'œuvres contemporaines, comment je te parle… de Mondrian mais aussi Kandinsky, Dubuffet, des choses très géométriques, pour que ça leur dise. Là on aurait dû commencer aujourd'hui, on va faire la marque à l'encre. L'encre et les ombres chinoises. Des ombres avec un parapluie, mais c'est plus pour travailler la manière, la technique, c'est plus de toute manière en arts visuels, je suis plus dans le : «À la manière de » et exceptionnellement, l'architecture, la construction de la ville…

R. : D'accord. Qu'est-ce qui fait que tu choisisses davantage des œuvres du XIXe, XXe siècles et pourquoi tu ne t'aventures pas dans les XVIII, XVIIe siècles, XVIe siècle ?

M. : Oui. Il y a le côté, c'est, je trouve, que pour les enfants ça leur parle plus voilà le fait d'assembler des cubes ou d'assembler… je ne sais plus on a fait un travail je ne me souviens pas de l'auteur mais il y avait des lignes des ronds des triangles. Voilà on reste dans le côté géométrique dans le côté technique, je ne me souviens plus exactement de la symbolique mais en effet il y avait ici une symbolique dans le cercle, le carré, le triangle mais je ne me souviens plus. Mais ce n'était pas de caractère religieux c'était un message spirituel oui spirituel.

R. : D'accord. Heu… [*Je montre quelques œuvres cf. Annexe*] Parmi les œuvres qui sont ici, quelles sont celles que tu étudierais volontiers avec tes élèves et quelles sont celles que tu n'étudierais de toute façon pas.

M. : Alors celle-ci, Sylvie l'a étudiée avec sa classe (*La Cène* de Vinci). Dommage tu aurais pu demander. Moi j'aime bien celle-là mais pour le côté symbolique : *La Liberté guidant le Peuple*.

R. : Ça tu le ferais volontiers avec tes élèves ?

M. : Oui oui. Tu as celui-là de Seurat au fusain oui… là celui-là, de Matisse ça me fait penser à un vitrail. Après on pourrait faire tout ce qui est cathédrale au Moyen-Âge, parler des vitraux, des couleurs, des choses comme ça. Les autres, mais celui-là *La Cène* de Vinci, pourquoi pas, pourquoi pas, pourquoi pas… Mais plus par le regard par le biais de Léonard de Vinci. Plus par le personnage, je prendrais comme entrée le personnage Léonard de Vinci plus que l'œuvre. La personne en lui-même. Le génie du personnage, tout son côté visionnaire, tout ce qu'il a pu imaginer. Et après prendre cette Cène-là. Est-ce que je rentrerais dans la dimension religieuse peut-être… mais de manière très… très succincte… juste pour situer. Mais je parlerai davantage de perspectives… Les points de fuite.

R. : Plus les techniques pour la réaliser que le sens de l'œuvre ?

M. : Mais voilà mais après entrer dans la désignation des personnages… et encore…très peu… mais à la limite si tu veux celui-là me parles plus [*La Pietà*], *La Nativité* oui et encore ça ne saute pas aux yeux que c'est une nativité, tu peux juste penser que c'est un enfant avec sa mère voilà.

R. : Et là on pourrait penser quoi [*La Piéta*] ?

M. : Là on pourrait voir Marie qui tient son fils. Mais bon... quoique c'est pas trop trop, c'est pas trop trop… marqué on va dire. Donc on peut penser que… Mais on peut toujours avoir comme question de la part des enfants : « qui sont ces personnages ? »

R. : Et tu répondrais quoi ?

M : Comme ça de but en blanc ?... Je ne sais pas.

R. : D'accord. *Les Ménines* de Velasquez ?

M. : Oui alors celle-ci oui je crois que c'est la reine d'Espagne ? Là oui mais plus dans le sens où ça ne me parle pas du tout. Le côté… oui je vois bien le côté artistique si tu veux mais je ne vois pas comment présenter ça aux enfants.

R. : Et *La Tentation de saint Antoine* de Bosch ?

M. : La tentation… Non celui-là non plus. Peut-être uniquement d'un point de vue artistique qui caractérise une époque, c'est un tableau en triptyque. Donc voilà c'est plus caractéristique d'une époque. S'ils sont confrontés à ça dans un musée qu'ils sachent que ça correspond à une époque le triptyque mis comme ça. C'est une symbolique, c'est caractéristique d'une époque.

R. : Mais tu ne rentrerais pas dans le détail de ce qu'on y voit ? Le sens de l'œuvre ?

M. : Non du tout. Par rapport à la maîtrise que j'aurais du tableau, du sujet…

R. : Et la *Vénus de Milo* ?

M. : Alors la *Vénus de Milo* on en parle, on en parle un petit peu quand on fait la fin de la Préhistoire. On parle des Vénus préhistoriques, des sculptures que les hommes préhistoriques faisaient à la fin de la Préhistoire. Moi je fais toujours un parallèle entre les Vénus préhistorique et la *Vénus de Milo* mais on ne va pas plus loin si tu veux. Et puis Georges Seurat au fusain oui.

R. : Ce ne sont pas des œuvres que j'ai choisi par hasard. Ce sont toutes des œuvres qui sont dans une liste d'œuvres recommandée par le ministère de l'Éducation nationale et toutes ces œuvres-là font partie de la liste.

M. : D'accord. Oui mais tu vois tu devrais demander à Sylvie pour demander comment elle a fait pour travailler la Cène. Je ne suis pas, je ne suis pas certain…

R. : Ce qui est étonnant tu vois, c'est qu'on puisse se contenter du XIXe XXe… or, en fait, toutes les œuvres d'avant, il y a énormément d'œuvres et… très très peu sont en fait étudiées dans les classes. Le XXe est souvent étudié, en effet, mais le reste on hésite à s'y aventurer.

M. : Oui, mais je te dirais que c'est un manque de… Maîtrise, maîtrise du sujet, voilà… j'étais à une animation d'art visuel. Elle nous présentait un tableau voilà, alors là oui elle, elle est conseillère pédagogique en arts visuels alors si tu veux elle sait décrire, décrypter le tableau donc…

R. : Et tu penses que le vitrail de Matisse, qui s'appelle la *Nuit de Noël*, tu penses que c'est plus accessible pour toi que *La Cène* de Léonard de Vinci ?

M. : *La cène*, encore si tu veux, *La Piéta* à la limite oui ou *La Nativité*. Mais tout dépend de l'entrée que tu prends. Si c'est pour parler des cathédrales oui, Matisse fait plus référence à un vitrail, à la nuit de Noël, mais tu retrouves les formes de Matisse mais aller expliquer Noël…

R. : Un petit aparté, moi je serais beaucoup plus à l'aise avec *La Cène* qu'avec le vitrail de Matisse. Je me dis qu'est-ce que je vais dire là-dessus ? À part peut-être l'étoile du berger… le reste j'aurais le plus grand mal !

M. : Oui oui. Mais moi ce serait plutôt la technique. *La Nativité* de Georges de La Tour par exemple quand tu parles de nativité tu peux faire référence à la naissance et sans parler du côté religieux.

R. : La question que je pourrais te poser alors, c'est si tu ne rentres pas dans le côté religieux, est-ce que tu ne dénatures pas l'œuvre et l'intention de l'artiste ?

M. : Probablement oui c'est sûr. Mais à côté de ça quand tu regardes le tableau [*"La Nativité" de Georges de La Tour*] que tu retrouves à la même époque, il y a beaucoup de noir foncé et d'ombre comme ça. Je prendrais plus ce tableau dans le sens où il est caractéristique d'une technique du clair-obscur, d'une époque.

R. : Quelle attitude tu aurais si un élève voulait montrer ses cadeaux de sa communion ?

M. : …

R. : Ses cadeaux, comme sa gourmette, une petite chaîne avec une croix.

M. : Ha oui, là… Non c'est pas la tablette, l'appareil photo ? Sincèrement je lui dirais qu'on ne les fait pas voir. S'il y a un sens religieux comme une médaille, une gourmette, encore une gourmette mais une médaille je lui dirais… ça m'est arrivé déjà de dire une fois ou deux à des élèves de mettre leur croix dans son T-shirt mais pas par-dessus.

R. : D'accord, donc on ne montre pas ses cadeaux de communion, surtout s'il y a une connotation religieuse ?

M. : Pas là oui. D'accord parce que là c'est religieux pas parce que… si tu veux, ça désigne son appartenance à une communauté mais parce que c'est religieux et à l'école, on ne présente pas d'objets religieux, d'objets religieux tout du moins en ce sens-là… à la limite

présenter des objets religieux si on travaille sur les… Et encore… je ne pense pas que j'aborderais ça… de présenter par exemple des objets de différentes religions.

R. : Oui par exemple si tu travailles le début du christianisme, tu apporterais une Bible pour la montrer. Mais ça non ?

M. : là non.

R. : Ok. Et si il te dit lors d'un Quoi de neuf, « c'était ma communion je voudrais dire aux autres que j'ai fait ma communion », sans aucun objet, il veut simplement dire ce qu'il a fait. Est-ce que tu lui accordes ?

M. : Là oui. Non c'est juste l'objet qui va pas. Le témoignage oui, mais pas d'objet. Après je ne suis peut-être pas dans les clous, mais peut-être après quelqu'un me dirait : « il fallait pas. » Par rapport à l'image que j'ai de ce qu'on doit dire ou pas dire dans l'enceinte de l'école, voilà je ferais comme ça.

R. : Est-ce que tu autorises des élèves à exprimer leurs croyances religieuses ?

M. : Oui oui ça ça ne me… voilà mais justement en reprenant toujours derrière. En disant que la laïcité c'est le fait de laisser la liberté à chacun. Mais toujours, toujours en concluant derrière. Qu'un enfant le dise, oui, mais entre guillemets, que moi, j'ai toujours le dernier mot derrière pour bien expliciter pour bien rappeler les choses. Et le dernier mot c'est : « on est tous libres de croire en ce qu'on veut mais on n'a pas le droit de dire ce que les autres doivent croire. »

R. : Est-ce que c'est envisageable d'étudier pour toi un passage de la Bible en classe ?

M. : Il faudrait voir lequel… à la limite …

R. : Par exemple le déluge et l'histoire de Noé ?

M. : Pourquoi pas… pourquoi pas… je veux dire quand on fait Gulliver, il y a un certain rapport… enfin je vois une certaine ressemblance on va dire. Le personnage qui se retrouve tout seul parmi un certain nombre d'autres… avec cette histoire de la tempête, pourquoi pas. Ou alors à la limite étant donné qu'on est beaucoup dans la morale en ce moment… quoi que, ce serait peut-être un peu casse-gueule de parler… de prendre un épisode des Évangiles ou Jésus-Christ enfin… je sais pas… tu vois quand il dit tendre la joue gauche voilà pour faire référence à une maxime sur la morale en éducation civique je sais pas.

R. : Pour étudier un tableau que tu aurais choisi, comme par exemple *La Cène*, est-ce que tu te permettrais de lire le passage des Évangiles sur lequel s'appuie l'œuvre de Vinci ? Ou pareil pour *La Nativité* puisque ce sont deux œuvres qu'éventuellement tu aurais choisi…

M. : Le lire non, en parler oui. L'interpréter peut-être.

R. : Tu peux me dire quelle distinction tu fais entre le lire et en parler ?

M. : C'est par rapport au sens que pourraient donner les enfants au passage. C'est vrai que, enfin… c'est personnel, mais j'attache plus d'importance quand on fait une poésie par exemple ou un texte un peu compliqué, à ce que chacune des phrases soit bien comprise. On relit souvent on explicite. Je suis toujours à la recherche toujours vigilant à ce que les enfants aient bien compris le sens. Et donc là en l'occurrence et là on ne lirait pas je raconterais l'histoire le moment, le moment du passage. Mais sans lire le passage dans la Bible.

R. : Donc tu cacherais le texte ?

M. : Oui.

R. : Tu leur cacherais volontairement.

M. : Oui. Bon après c'est perso.

R. : Tu estimes que ce texte n'est pas un texte culturel, mais un texte cultuel, qu'il appartient à un culte ? C'est un objet de culte pour toi plus qu'un objet de culture ?

M. : Oui oui. Je ne le traite pas comme un objet de culture.

R. : ça te semble impossible en classe de travailler un texte comme ça ?

M. : C'est pas que ça me semble impossible, ça m'ennuie, ça ne m'ennuie pas dans le sens où ça m'embête, ça me dérange, que ce soit lu tel quel, et que, à la limite, la lecture qui peut en être faite par les enfants, qu'ils aient leur interprétation et que, à la limite, tu essayes d'expliciter les choses mais qu'en fait leur première compréhension reste gravée.

R. : Tu as peur que ça t'échappe. Par contre, le déluge Noé, ça c'est pas pareil pour toi ? L'approche est différente ?

M. : C'est moins un problème parce que ça on peut l'aborder. Parce que même s'ils ne l'ont jamais lu ils connaissent les grandes lignes de l'histoire. Après, est-ce qu'ils perçoivent la dimension religieuse du texte quand c'est Noé non… ça peut leur être présenté comme un compte comme *Le Petit chaperon rouge* et *Les Trois petits cochons*. Pour eux c'est une

histoire. Est-ce que derrière on va dire, la méchanceté de Dieu enfin le fait qu'il… qu'il se venge sur les hommes, ça c'est différent. Tu vois ?

R. : Oui tout à fait. J'ai encore deux questions. Dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture c'est écrit « on demande à ce que les élèves comprennent la diversité des religions par une approche du fait religieux en France et en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur les textes fondateurs dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions. »

M. : Les textes fondateurs, c'est les droits de l'Homme ?

R. : Heu, non, c'est la Thora, le Coran, la Bible, les textes fondateurs religieux.

M. : Hum hum.

R. : C'est intéressant comme tu l'as compris !

M. : Oui, parce que moi si tu veux, voilà si tu veux, quand je franchis la porte de la classe ou la grille de l'école si tu veux, tout ça c'est abandonné derrière… Tout le côté religieux, même si c'est inscrit dans le socle commun, ça me dérange qu'on soit livré comme ça… Qu'on soit, voilà, qu'on nous demande ça. Autant d'autres choses je peux comprendre complètement… mais ça, qu'on nous le demande comme ça… sans que ce soit préparé, sans nous en donner des clés, des directives : « attention quand vous allez faire ça il ne faut pas parler de ça ». « Attention il faut en parler de cette manière-là. » Moi ça me semble gênant. Alors pour éviter… c'est toujours le problème. On te confie ça comme mission. Après si tu te prends les pieds dans le tapis, on te le reprochera et est-ce que tu seras soutenu ? Pas sûr. Donc plutôt que de te prendre les pieds dans le tapis, on n'en parle pas parce que… L'année dernière j'avais une élève qui était russe et on avait parlé des religions au moment de la Rome antique et donc on avait dit qu'on trouvait, on avait parlé des chrétiens orthodoxes. Donc si tu veux on avait fait une relation, on avait dit qu'il y avait une religion dans tel endroit ou dans tel autre mais j'ai dit que, lorsque je suis allé en Grèce, je suis rentré dans des églises et c'était chrétien orthodoxe et pas chrétien catholique. Donc si tu veux j'en parle, toujours d'une manière neutre d'une manière objective. En disant : « si vous allez dans ce pays vous allez voir des églises qui ne ressemblent pas aux églises de France » mais sans aucun parti pris tu vois. Mais je ne rentre pas aussi franchement là-dedans.

R. : Et ce sera ma dernière question. Est-ce que tu as déjà eu des formations sur le fait religieux ?

M. : Non jamais. Je m'appuie uniquement sur ce qui reste du catéchisme si tu veux.

R. : Du coup il peut y avoir confusion entre ce qui reste du catéchisme et le fait religieux ?

M. : Bien sûr tout à fait. Ça me permet d'expliciter certaines fêtes religieuses. Quand un enfant me demande : « le vendredi saint ou le lundi de Pâques qu'est-ce que c'est ? » Alors moi je leur présente toujours ça comme une histoire de la religion chrétienne et puis je fais le rapport avec les Romains qui colonisaient la région tout ça. C'est plus facile de parler d'une religion qui est éloignée comme de parler d'une langue morte.

R. : Eh bien écoute merci beaucoup l'entretien est terminé

ANNEXE 9

LES DISCOURS SELON LES CATEGORIES DE LA TYPOLOGIE

Typologie	Extraits des entretiens.
La déreligionalisation ou aseptisation du religieux	AUDREY : Les Évangiles, c'est une œuvre littéraire. PIERRE : Mais on en avait parlé de ça... Du fait religieux… On en avait parlé... À l'I.U.F.M. on nous en avait parlé... de comment parler de religion... En parler sur le plan historique. Ne pas dire voilà... Ne pas entrer dans la théologie. Dire plutôt : « dans cette religion, elle est née comme ceci parce que... voilà ce qu'ils pensaient ». Son évolution, ce qu'il leur est arrivé... Voilà pareil pour l'islam, d'expliquer de tout ce qui est historique et de ce qui s'est passé. De dire voilà la religion musulmane, parler de ses bases, parler de son caractère sociétal... J'avais vu ça aussi en histoire. Dire qu'elle est basée sur ça peut-être... et pas d'entrer dans tout ce que raconte le Coran des choses comme ça... Voilà... rester sur les faits historiques. " PIERRE : Mais je me demandais... « Les gestes du Christ »... Mais... enfin je me dis... Il me semblait que... c'est peut-être un peu tordu Mais il faudrait dire : « Jésus » tout court pour que ça rentre bien dans les cordes. Parce que pour moi dire « le christ », il y a un engagement... Les gestes du Christ... oui... J'aurais mis : « décris soigneusement les gestes de... Jésus... » Oui... VERONIQUE : Moi ce que j'avais choisi comme vitraux je les avais choisis par rapport aux couleurs. Moi je travaille dans ma classe je travaille beaucoup sur les couleurs. Donc on cherche les complémentaires… Les couleurs naturelles, après les couleurs dans les arts plus les couleurs primaires. Alors on ressort Mondrian… VIRGINIE : Et puis c'est quelque chose qui est ultra complexe. Ce n'est pas quelque chose dont on parle. Ces sept jours <u>pour nous</u> c'est normal quoi. Il n'y a pas de lien avec la religion. Sept jours de la

	semaine… C'est le temps… Ce n'est pas quelque chose qui est assimilé à la religion. Moi je pense que ce n'est pas quelque chose auquel on va penser… On ne pense pas la création… On ne pense pas la religion… VERONIQUE : Les sept jours pour la création c'est ça… Moi j'explique toujours… En CE1 il y en a plein qui écrivent lundi : « L.I.N.D.I. … » Alors je dis que l'indice c'est le jour de la Lune… Mardi de Mars mercredi de Mercure... je me suis arrêtée au jour d'école comme ça c'est facile. Sauf que la question est venue : « et samedi et dimanche ? ». Pourquoi le « di » et au départ de dimanche ? Donc du coup… aaah... Eh bien je leur dis que dimanche c'est le jour… C'est le jour du seigneur comme on dit. Alors moi j'aime bien aussi les jours en anglais comme c'est *sunday* c'est plus facile. » VIRGINIE : Ça ne pose pas de problème puisque c'est un fait historique exposé [*avant et après Jésus-Christ*]... C'est des faits historiques qui ont eu lieu... Donc ça ne pose pas de problème. VERONIQUE : Moi je travaillerais les couleurs. Les reliefs... [*de "La Cène"*] Justement le fait qu'en plus on voit comment les personnages ressortent justement parce que le reste... Les points de fuite. C'est fabuleux... **REGIS : Avec les grands, est-ce qu'on explique la dimension religieuse de l'œuvre comme par exemple : *Jésus que ma joie demeure* ou un requiem de Mozart. Explique-t-on la dimension religieuse ?** VERONIQUE : C'est sûr que non. On va plutôt travailler les timbres des différents instruments, les paramètres que l'on connaît... Intensité, longueurs des notes... Pour les plus grands... Je ne suis pas sûre que les collègues le fassent. En formation, en musique... On n'abordait pas les... ça l'origine des chansons... ça ne me dit rien du tout.

	VERONIQUE : J'imagine qu'il y a eu un travail préalable avant... [*réflexion*]... je pense que... ça je pourrais le donner [*Décrire les gestes du Christ d'une sculpture*] parce que c'est plus s'intéresser aux formes et puis voilà... « décris les gestes du christ »... c'est « décris les gestes du personnage » en fait. C'est plus un travail sur l'analyse... ça ne fait l'apologie quelconque, je pourrais peut-être... ça ne me choquerait pas... **REGIS : Pourquoi tu dis « du personnage » ?** VERONIQUE : Du personnage parce que c'est... pas... parler de tout ce qu'il y a derrière le christ... on ne parle pas... on évoque une description... On ne fait pas d'amalgame avec ce que représente... C'est une description sans parler des valeurs de la chrétienté... Faire une description des formes ça ne me gêne pas... Mais là c'est les gestes... SANDRINE : Tu vois j'ai écrit « fêtes nationales, fêtes religieuses »... C'était surtout pour faire un tableau et organiser les données. SANDRINE : Non, et puis tu vois, j'ai discuté avec David, un collègue, qui m'a raconté qu'il y avait un collègue je ne sais plus où qui avait été suspendu parce qu'il a lu des textes bibliques dans sa classe alors non. Pas de problème. Je sais bien que ça peut être problématique avec certains parents alors je ne veux pas me lancer dans des trucs qui risquent de me poser problème. J'aime pas ça du tout. SANDRINE : Sur les œuvres on a travaillé sur la Renaissance. Je leur ai montré les tableaux qu'il y avait au musée des Beaux-Arts de Caen. Mais en fait je ne leur apporte pas vraiment une connotation religieuse. SANDRINE : C'est une chanson qu'on entend, donc il n'y a pas de problème. Je pense que parce que c'est en anglais, ce n'est pas grave. Mais si c'était en français non, je ne serais pas d'accord. Par contre si c'était en français je ne le ferais pas. Je ne pense pas. En

	français vis-à-vis des parents... Ils diraient : « la maîtresse qu'est-ce qu'il lui arrive ! ». **REGIS : Et un autre Gospel... *Let my people go* : ça parle de Moïse qui doit quitter l'Égypte...** SANDRINE : Je ferais cette chanson oui. C'est une chanson que les gens connaissent. Ce n'est pas quelque chose d'inconnu... Mais parce que c'est en langue étrangère. **REGIS : Si on dit « Jesus » [*avec accent anglais*], ça va ? Mais si on dit : « Jésus » [*accent français*], ça ne va plus ?** SANDRINE : C'est ça. SANDRINE : Et puis de toute manière on peut très bien faire le chemin de Compostelle sans être religieux. **REGIS : Tu profites d'aller dans cette église pour leur parler d'objets de culture chrétienne ?** SANDRINE : Non, pas chrétien, on parle surtout de l'art gothique et de l'art roman... le tombeau... Je décris l'architecture mais je n'explique pas la religion la dimension spirituelle. Mais on rentre quand même dans une église. SANDRINE : Je suis allée aussi au musée des Beaux-Arts... On a travaillé sur l'Annonciation. On a travaillé ce tableau-là... Mais on ne l'a pas travaillé pour la religion, on l'a travaillé pour la perspective. En fait, on utilise le tableau mais pas pour parler de religion. C'est la forme qu'on travaille. Le fond, on le survole c'est tout. **REGIS : Il y en a d'autres si tu veux. Là par exemple on propose une lecture des Évangiles.** : Non, mais non... Si le texte explique le tableau pourquoi pas... En fait, je pourrais le lire mais... après... ce qui me gêne c'est que ce soit écrit : « Évangile selon saint Matthieu ». Il faudrait cacher ça pour que je puisse le lire. Moi je veux bien expliquer le tableau mais

	le texte... tu vois c'est écrit « Évangile de saint Matthieu »... Mais en même temps si je lis un texte et je ne leur dis pas d'où ça vient c'est un peu... Donc... ce qui me gêne le plus c'est « Évangile selon saint Matthieu ». Le tableau il fait plus culturel mais le texte-là ça fait messe. Quand je lis « évangile selon saint Matthieu », j'ai l'impression d'être à la messe et d'entendre le curé. CAROLINE : si c'est dans le projet alors je ne suis pas réticente... à raconter l'histoire de la Cène... Il n'y a pas de problème. Voilà simplement en disant les choses... que c'est une histoire et voilà. C'est l'histoire racontée là... sur la Cène... C'est écrit avec des apôtres... Voilà... raconter... voilà... raconter comme je raconte la mythologie grecque, comme l'histoire d'Hermès voilà. Sans mettre quelque chose de religieux, en croyance... Certains disent que c'est une histoire et... que... cette histoire de la Cène a aussi été peinte par Léonard de Vinci parce que c'est un moment important dans la vie du christ. C'est comme ça. **REGIS : Et le fait que dans le texte on parle de Jésus, ça ne pose pas de problème...** CAROLINE : C'est en anglais… ["*Oh, Happy day"*], en anglais je suis à l'aise. Mais ce n'est pas moi qui l'ai chanté. Mais ça ne m'a pas perturbé. C'est pareil… après... c'est comme *Douce Nuit*, la chanson, le refrain ça va... et puis les couplets c'est un peu trop, quand c'est un peu trop... religieux... et bien on ne chante pas forcément toute la chanson non plus. Voilà. [*Rire…*]. **REGIS : On censure...** CAROLINE : heu... **REGIS : On coupe ?** CAROLINE : On coupe une partie... parce que c'est compliqué et puis voilà... Le refrain, le refrain il va bien mais pour le reste... [*rire*]. CAROLINE : Saint-Jacques-de-Compostelle... oui ça peut être intéressant. On peut leur demander de dire pourquoi il ferait le

	pèlerinage parce qu'on peut le faire pour plein d'autres raisons que des raisons religieuses... Mais la question est très fermée... Je dirais plutôt : « Est-ce qu'aujourd'hui tu ferais le pèlerinage ? »... CLAIRE-MARIE : C'est vrai que je n'aborde pas Noël… C'est vrai je dis que c'est une fête chrétienne mais je ne dis pas que c'est la naissance de Jésus etc. J'aborde, je ne suis pas allée jusqu'au bout de ce que j'aurais pu faire dans une école privée. Dans l'école publique c'est vrai je ne vais pas aussi loin. C'est un choix. CLAIRE-MARIE : En histoire quand on aborde les protestants il y a forcément une trace écrite pour faire la différence entre une église et un temple. Donc là il y a une trace écrite par le biais d'histoire. Je n'ai aucune trace écrite de… religieux. Aucune trace écrite qui parlerait du religieux. CLAIRE-MARIE : J'essaie d'expliquer un peu la scène : Jésus, Marie, les rois mages tout ça. J'essaie. Marie c'est la mère de Jésus, les rois mages sont venus pour... ça fait partie de l'histoire. Par contre à chaque fois que je traite ça je... entre guillemet... je me construis moi-même ma propre barrière protectrice en restant dans le fait culturel. Par exemple... Pour moi, dire que Marie est la mère de Jésus c'est un fait culturel. De même que de parler d'Athéna et Zeus... C'est un fait culturel. CLAIRE-MARIE : Sauf que... quand même, ce n'est pas la même scène qui est présenté. C'est vrai que c'est quand même... pour moi ça [*La Cène*] me semble encore plus dans la religion parce que c'est l'eucharistie, alors que l'entrée à Jérusalem c'est un épisode qui n'a pas la même intensité. Présenté comme ça l'entrée du christ à Jérusalem tu peux le présenter comme n'importe quel personnage important qui entre dans n'importe quelle ville. C'est hors contexte. Quelqu'un qui n'a pas de culture religieuse, il pourrait voir ça comme ça.

	REGIS : Voici un extrait de manuel dans lequel est représenté un marbre d'un Christ en gloire dans la cathédrale de Toulouse. On voit ici les 4 évangélistes. On dit : « décris soigneusement les gestes du Christ ». CLAIRE-MARIE : Déjà dire « Christ », c'est déjà induire... « Soigneusement »... ça voilà. Après « le Christ »... Ce n'est pas dérangeant de décrire par contre la consigne formulée comme ça. « Christ » c'est problématique. À la place je dirais « décris les gestes du personnage ». J'aurais parlé de ce qu'il a derrière la tête parce que ce n'est pas n'importe qui. Le « Christ » je n'aurais pas mis ça comme ça. « Du personnage » ça va. À partir des gestes, deviner qui est le personnage. C'est le Christ pour les chrétiens. Mais dire le « Christ» c'est gênant. CLAIRE-MARIE : Je pense que dans le public ce n'est pas une culture laïque... c'est une culture antichrétienne. Le mot *paradoxe* correspond tout à fait à la situation parce que je pense qu'il n'y aura jamais aucun ministre de l'Éducation qui empêchera une enseignante de présenter un texte religieux ou une œuvre mais j'ai le sentiment que le fait religieux surtout s'il est chrétien pose problème. PAULINE : Alors effectivement, j'ai des élèves de plusieurs religions. J'ai musulman, catholique, athée. J'enseigne à Lagny-sur-Marne. C'est dans la banlieue parisienne. Du coup, c'est vrai que j'imagine... Ils ne me le disent pas d'emblée. En CE2 à 8 ans, la religion... on n'en parle pas... Les élèves et puis les collègues et moi-même on n'en parle pas. C'est vrai. On n'en parle plus vraiment. Enfin dans la classe non. PAULINE : Ouais... [*rire*]... décrire les gestes du Christ... c'est un peu comme la Cène... on décrit ce qu'on voit... oui c'est faisable... « soigneusement »... là ça sous-entend qu'il faut parler de Christ, qui est Christ... oui... mais je passerais par l'étude de qui est Jésus...

	I. A. : Éviter toute forme de parole dogmatique évidemment. Rester sur le factuel, le descriptif. Rester dans la démarche artistique, historique ou éventuellement littéraire. Rester, bien être conscient et très rigoureux et très attentif à rester dans la dimension soit créative soit scientifique soit littéraire, c'est plus difficile, et pas dans une dimension dogmatique. KARINE : Là la réponse, tu vas te cacher en disant : c'est un chant qui fait partie d'un répertoire de chant et tu vas le regarder comme ce qu'il est : un chant. Comme quand tu regardes une sculpture, tu diras : c'est une sculpture. Sans les codes comme tu disais tout à l'heure.
L'externalisation.	AUDREY : Après, si j'ai fait une lecture des Évangiles pour expliquer la Semaine sainte mais là c'était en lien avec la préparation d'une célébration. PIERRE : Oui et par exemple le coup de savoir quand on était musulman ou quand on était… Ah oui non… En fait il pensait que l'islam c'était un pays. C'est ça. C'est ça. L'islam c'est un pays… « C'est quel pays…? » Et là j'ai senti que c'était trop compliqué de leur en parler comme ça moi tout seul et je leur ai dit : « nous reviendrons dessus plus tard ». Je vais leur en parler. Je ne sais pas encore comment je vais faire. PIERRE : C'est pour ça que plus tard je voudrais faire une séquence bien précise avec trace écrite cette fois-ci. Pour voir tout ça. VERONIQUE : Et quand ils se font plus curieux et ils veulent en savoir plus mais c'est vrai qu'on a déjà du mal à boucler les programmes… Par contre je leur dis que ce serait intéressant que tu en parles avec papa et maman. Je pense qu'il y a besoin d'une ouverture à l'école. VERONIQUE : Oui je pense que c'est plus tard qu'ils doivent apprendre les jours et leur origine religieuse. Il faut qu'ils soient plus outillés. Ils le sauront peut-être plus tard. Je n'ai pas appris ça

	en primaire. L'enseignement des religions ça ne commence qu'au collège. VIRGINIE : C'est pourquoi il faudrait le faire en Histoire au collège. Avoir un enseignement spécifique... Parce que nous on a toutes les matières et on n'est pas au point sur les détails... Et puis est-ce qu'on a le temps de voir tout ça... de faire autant de recherche. SANDRINE : Je n'ai jamais pensé à ça. Je me dis qu'il y a le catéchisme pour ceux qui veulent parler davantage de leur religion. Mais maintenant que tu me le dis... Peut-être que je vais y réfléchir différemment ! SANDRINE : Ils le développeront plus tard s'ils veulent vraiment entrer là-dedans. S'ils veulent faire des études d'histoire ils approfondiront ces tableaux et le côté religieux. Enfin qu'ils seront plus matures. SANDRINE : Moi j'ai fait une formation à Tours dans le privé. C'est là qu'on m'a parlé ou appris à développer les différentes religions. Mais avant jamais. Donc je me dis qu'ils peuvent faire comme moi plus tard. Apprendre par eux-mêmes. Mais ce n'est pas le rôle de l'école. SANDRINE : Et je me demande même si j'aurais aimé que mes enfants qui ont été dans le privé chantent ça... Bon en même temps, ils étaient dans le privé. Donc c'est normal. Dans une école privée on peut plus le faire. Si on les met dans le privé on sait que c'est plus religieux. On n'a rien à dire sur le fait que vous fassiez travailler des choses religieuses. SANDRINE : Tu vois j'ai étudié une descente de croix mais je vais l'étudier simplement pour dire qui l'a peint mais c'est tout. Je ne suis pas gênée qu'il y ait beaucoup de choses religieuses, parce que c'est la culture. Ce qui me gêne c'est qu'il y ait des termes comme ça : *évangile*, *saint Matthieu*... Tu vois s'il y avait une peinture avec Hercule ou Zeus, ça ne me gênerait pas de décrire les gestes...

	CAROLINE : Après ça fait 2 ans que j'aime bien travailler le feuilleton d'Hermès en fin de journée. Ils adorent. Ils sont bien là-dedans. Je leur dis que la mythologie grecque c'est de l'histoire. C'est une histoire, c'est une légende grecque, ceux en quoi croyaient les grecs. Cela me permet quand il y a des questions autour de la religion de dire que les chrétiens ont une histoire aussi... alors on y croit ou on n'y croit pas mais c'est comme les dieux grecs même si aujourd'hui il n'y a plus grand monde qui croient aux dieux grecs... CAROLINE : Et en même temps il faut se sentir capable, ou apte à faire ça... Mais peut-être que dans le secondaire c'est plus adapté. Ils le font. Donc, les élèves le verront, ils ne passeront pas à côté puisque ce sera fait plus tard. CLAIRE-MARIE : On en parle aussi par le biais de l'anglais. Par contre je ne vais pas rentrer dans la manière dont on fête Noël en France. Mais par contre je vais expliquer comment on fête Noël aux Royaume-Uni. Mais je le traite par le biais de la culture anglaise. CLAIRE-MARIE : En anglais, on a travaillé sur le Royaume-Uni. On a parlé de l'hymne national. Le titre, on a expliqué ce que ça voulait dire. Je vais leur donner le texte en anglais avec la traduction. Les références religieuses sont énormes. C'est du lourd. C'est quasiment un chant religieux. Je vais en parler. C'est plus facile pour moi parce que c'est un autre pays. CLAIRE-MARIE : Non... alors là peut-être le fait que ce soit dans un manuel me dédouanerait d'une certaine responsabilité. Présenté comme ça, ça me semble faire sens. Ce n'est pas hors-cadre par rapport à ce qu'on nous demande dans l'Éducation nationale. La Bible c'est d'abord un livre. Les chrétiens en font un livre religieux et les autres non. Là je n'aurais pas de problème. [*au début de l'entretien :* "*Je n'irais pas jusqu'à leur lire un passage de la Bible, ça c'est clair. C'est une de mes limites'*"']

	I. A : Si à l'inverse comme je l'ai déjà vu, on cite un texte *in extenso*, même de 5 lignes sur la parabole de la femme adultère, là je pense qu'on a passé la borne. Vous voyez là on a manqué de discernement et on n'a pas été capable de voir que ce n'est pas un texte de cycle 3. Éventuellement pourquoi pas en terminale littéraire je n'en sais rien mais certainement pas en cycle 3. Il n'y a pas que l'origine du texte. Il y a aussi son contenu. Il y a toute une série comme ça de... Ce n'est pas que le fond soit choquant mais inapproprié et inaccessible pour des enfants de 10 ans. D'abord le concept d'adultère, pardon mais je suis père de famille, je suis maintenant grand-père, c'est vous dire... je serais bien embêté pour expliquer à des enfants de 9 ans le concept d'adultère. KARINE : alors ça dépend de la tranche d'âge. Avec des petits, je trouve que... pas la création... mais par exemple le Déluge avec l'arche de Noé ça va leur parler. Mais après avec des plus grands... Mais après je n'ai pas essayé. Tu vois en même temps que tu me parles ça me fait réagir, ça me soulève plein de choses dans ma tête... Tu vois... Ben oui...
L'universalisme impératif	AUDREY : Parce que... Enfin il faut que ça arrive dans un contexte. Je ne vais pas forcer l'œuvre si elle n'arrive pas dans le programme. Mais à partir du moment où le programme permet de travailler des œuvres de diverses religions je trouve que c'est important de bien le faire pour toutes. AUDREY : Oui il faudrait [*travailler des œuvres de différentes religions*] mais ce n'est pas encore quelque chose que je pense, que j'anticipe mais oui. GAËLLE : Et il y a Laura qui a présenté une image comme quand moi j'étais petite avec une image de la vierge. Et derrière il y avait une prière. Elle est venue me la présenter au Quoi de neuf. Elle a dit qu'elle avait eu à sa communion. J'ai lancé un débat sur : oui sa communion pour les chrétiens mais pour ceux qui ont une autre

	religion ça se passe comment ? Et du coup on a eu une discussion sur ça. Ça peut être amené par le questionnement des enfants. GAËLLE : Donc on a parlé de Coran et des manuels sacrés de toutes les religions. PIERRE : Je leur expliquerai aussi sans doute qui est le personnage au centre. Je pourrais aussi m'en servir pour mes projets de dictée. Et une semaine parler d'un tableau qui parle de la religion catholique. Et une autre fois un tableau qui représente une autre religion. Même si avec la religion musulmane c'est un peu plus compliqué parce qu'il n'y a pas de représentation. Je ne sais pas comment je m'arrangerais. VERONIQUE : J'ouvre aussi en disant, parce que j'enseigne dans une école laïque. Laïque c'est… C'est pas qu'on refuse la religion parce qu'on doit être ouvert à toutes les religions mais on n'a pas à faire la promotion d'une religion plutôt qu'une autre. Donc quand on parle de Dieu je dis bien qu'il existe d'autres religions et que Dieu peut porter d'autres noms. VIRGINIE : Là pour l'instant à chaque fois quand tu parles des enseignements, c'est surtout la religion catholique… Dans ce cas-là, on parle des vitraux il faut qu'on parle aussi des autres… VIRGINIE : Mais… Il faut… À l'école souvent quand on parle d'une religion c'est vachement basé sur la religion chrétienne. Sur les textes de… … Il faut aussi aborder toutes les religions quoi. Pour ne pas favoriser une religion plutôt qu'une autre. Pour que les enfants comprennent bien qu'il y a plein de religion. VERONIQUE : Si on a des musulmans dans la classe, les parents pourraient dire... Qu'on privilégie une religion plutôt qu'une autre. VIRGINIE : moi ça ne me pose pas de problème [*d'étudier "La Cène" de Léonard de Vinci*] si c'est au programme. À partir du moment où on étudie aussi d'autres œuvres. Mais pas que des œuvres qui sont connotées religions chrétiennes. Derrière pour moi

	il n'y a aucun problème si on traite de n'importe quelle religion. Il ne faut pas étudier que des œuvres qui parlent de la religion chrétienne. VIRGINIE : Il faut que ce soit équilibré dans l'ensemble de l'enseignement par forcément à travers un tableau. Il faut aussi qu'on parle des juifs et tout ça. Il faut qu'il y ait un équilibre. Après j'aime bien l'art. Ça reste de l'art. Je ne sais pas… Avec le plus grand nombre possible de religion en fonction de ce qu'on peut faire. Par exemple on pourrait voir un bouddha… Par exemple on pourrait parler de l'étoile juive... des choses comme ça. Dans un autre domaine dans le temps... on parle de religion chrétienne mais il y a autre chose aussi. Le calendrier chinois ou musulman. Après je ne sais pas dans le programme comment on pourrait aborder telle ou telle chose mais... VIRGINIE : Ça ne pose pas de problème puisque c'est un fait historique exposé [*avant et après Jésus-Christ*]... C'est des faits historiques qui ont eu lieu... Donc ça ne pose pas de problème... ce qui poserait problème c'est si tous les supports qu'on utilisait dans les différentes matières ne soient basés que sur une seule religion : les poésies, les tableaux... si tout était basé sur une seule religion. Après dans l'histoire, les faits religieux c'est comme ça... ça fait partie de notre histoire. SANDRINE : Parce que si après je dois faire un tableau d'une autre religion et que je ne maîtrise pas les tableaux des autres religions. Et, je ne vois pas pourquoi je ferais plus celle-là qu'une autre... Je ferais en sorte qu'ils maîtrisent l'ensemble des religions que de travailler un truc en particulier. Au moins les différentes religions. SANDRINE : Ou alors, il faudrait faire quelque chose sur la Mecque à côté pour faire la comparaison. Il ne faudrait pas qu'il n'y ait qu'un pèlerinage chrétien. Je ferais aussi les pèlerins de la Mecque : ça ne fait qu'une religion. Il faut parler des deux. Je ne ferais pas qu'une seule religion. Après ils pourraient choisir.

	REGIS : Comment tu expliques « avant et après Jésus-Christ » ? SANDRINE : Je leur explique la naissance de Jésus rapidement. Mais je vais aussi parler de Mahomet pour expliquer qu'il y a un autre calendrier. CAROLINE : ... après si on demande d'apprendre une chanson... est-ce que ça a sa place à l'école et surtout dans une école laïque... ou alors il faudrait parler de toutes les religions et alors pourquoi pas ? Après c'est vrai en France c'est la religion chrétienne qui est dominante, elle est à l'origine de beaucoup de chose dans notre histoire, c'est sûr alors qu'elle a plus sa place... CLAIRE-MARIE : Et puis dans les textes il y a beaucoup de références religieuses chrétiennes. Alors c'est important que les enfants d'origine musulmane voient qu'il y a des textes qui parlent de cette religion dans des textes de langue française. C'est important qu'ils trouvent des repères en tant que Français mais avec la culture musulmane. C'est comme ça que je vois l'intégration de ces enfants qui ont une double culture. C'est le rôle pour moi de l'école. CLAIRE-MARIE : Mais moi je ne la ramène pas. Ou alors si je le fais je ramènerais aussi la Thora, le Coran. Mais pas un livre religieux seul. PAULINE : Je vais aborder la culture, en musique des chants qui viennent de partout, dans différentes langues. Et puis les costumes. Passer par la diversité. Leur faire ouvrir leur horizon. Et je pense que c'est important. Du coup c'est vrai qu'on ne peut pas rester enfermer juste à la France ou à ce que la majorité croit. PAULINE : c'est possible de parler de religion parce que bien sûr dans les programmes on nous parle d'enseigner le fait religieux. Après il ne faut pas prendre position auprès d'eux et dire que ça

	c'est mieux que ça… Il y a plusieurs religions. C'est un fait. On en étudie quelques-unes. PAULINE : Après j'aurais peur de me heurter aux autres religions. « Mais pourquoi maîtresse tu lis la Bible. Pourquoi tu ne lis pas le Coran ? Dans le Coran il y a aussi des explications. » J'aurais peur de ça. Après si j'enseignais des passages de la Bible, il faudrait aussi que l'Aïd, la fête de l'Aïd... pourquoi... il faudrait que j'en donne un peu à chacun quoi. **REGIS : Si tu lis les Évangiles, il faudrait que tu expliques une fête musulmane, que tu expliques une fête juive...** PAULINE : Tout à fait. **REGIS : Ça ça te conviendrait.** PAULINE : Oui parce que du coup il n'y aurait pas une religion mise en avant dans la classe. Parce que dans ma classe j'ai une diversité d'élèves et il faut que cette diversité d'élèves puisse être reconnue. Il ne faut pas se cantonner à une seule religion. Même si elle explique beaucoup de choses en France. Parce que c'est vrai qu'en France… **REGIS : et pour expliquer avant et après Jésus-Christ ? D'ailleurs est-ce que vous dites « après et avant Jésus-Christ » ?** PAULINE : bonne question. Je sais qu'il y a une frise… Est-ce qu'on parle de Jésus avant ou après…? Oui je pense, oui c'est vrai pourquoi on ne parle pas avant ou après Mahomet…? Voilà... Mais parce que en France on est encore très ancrée… **REGIS : Il y a une enseignante qui un jour m'a montré cette poésie [*Poésie : « LeTigre et le curé » de Jean-Luc Moreau*]. Elle m'a dit : « je trouve ça très drôle mais jamais je ne donnerai ça mes élèves ». Qu'en penses-tu ?**

	PAULINE : oui c'est drôle. C'est drôle. Après le proposer aux élèves. Je ne sais pas. Parce qu'il y a quand même beaucoup beaucoup de religion. Beaucoup de chrétienté. Il faut parler du curé. De l'abbé. Ça reste très centré sur une seule religion finalement. Un curé… Non je ne le ferai pas. C'est peut-être idiot je ne sais pas. J'ai peur que ce soit très centrée sur le catholicisme. Avec le curé… **REGIS : Ça appartient à l'Église ou à la culture ? [*La Cène*]** PAULINE : De notre culture... c'est dans des musées publics. **REGIS : Mais alors pourquoi vouloir parler des autres religions quand on étudie un tableau à dominante chrétienne ?** PAULINE : Je pense que c'est une peur d'aller trop loin. Et de dire finalement j'ai... Même si ça reste des œuvres, ça fait partie de la Bible et du coup on culpabilise... c'est assez naturel en fait... On n'a pas envie de prôner une religion plutôt qu'une autre... et on n'a pas envie de... Alors on sépare et on dit je vais faire un peu de ça, un peu de ça. PAULINE : Ha oui, ça les églises, les cathédrales, il y en a dans toutes les villes. On peut se rendre avec les élèves dans ces lieux-là. Et je sais que ça pose problème pour certains parents parce qu'ils voudraient qu'on aille dans des mosquées et pas encore une fois privilégier une religion. Mais ça c'est de la culture aussi. **REGIS : Ce tableau peut être accompagné d'une lecture d'Évangile ? [*La Cène*]** PAULINE : Oui, mais comme je l'ai dit tout à l'heure, si j'étudie quelque chose comme ça, après... je vais aller sur d'autres représentations d'autres religions... je pense... **REGIS : Et quelles autres religions tu montrerais ?** PAULINE : Alors là bonne question... je ne sais pas... [*rire*] celles que j'ai dans ma classe ou pas...

	PAULINE : Mais c'est difficile... Mais c'est parce que je suis en banlieue parisienne et que j'ai plein de culture et j'aurais peur de ne pas les représenter en fait. J'aurais l'impression de les délaisser... I. A. : Et puis, à ça s'ajoute une autre dimension... un autre aspect du problème pardon, c'est qu'évidemment aujourd'hui en 2017 en France, on ne peut plus se limiter au seul univers catholique ou chrétien du problème. Les enfants doivent avoir une ouverture sur le monde. Elle passe par l'explication de l'existence d'univers religieux qui sont différents. Dans les peuples et dans l'histoire. **REGIS : Des enseignants qui sont face à ça [*au pèlerinage de Saint-Jacques-de-Compostelle*], disent qu'ils auraient mis en parallèle le pèlerinage à la Mecque.** I. A. : Qu'ils le fassent ! C'est une réaction saine, de mise en perspective avec une démarche de neutralité. Qu'ils le fassent. Les manuels sont souvent mal faits ça je vous le confirme ! Ils ont raison ! KARINE : Je dirais que la démarche est la même... Je vais le dire à l'oral mais pas à l'écrit. **Je vais parler de la Mecque**. Mais à l'oral. Après... si j'avais un truc comme ça à faire [*pèlerinage*], je partirai pour dire ce qu'est un pèlerinage, pourquoi on le fait mais sans travailler dessus j'ouvrirai avec la Mecque. Mais sans apprentissage systématique.
La dilution.	GAËLLE : Non je trouve que ça fait trop... Trop religieux [*L'étude de : « Le Monde meilleur » de Antonin Dvorak*]. Après si c'est dans le cadre d'un projet pour travailler différentes œuvres classiques et que tu veux présenter plusieurs œuvres je pense que ça s'intégrerait. [...] puis il y aurait d'autres œuvres classiques présentées en même temps. Voilà. PIERRE : Comme je le disais tout à l'heure pour chaque religion [*j'étudierai un tableau*] si c'était tout au long de l'année sur des tableaux mais pas forcément religieux. Avoir un thème cette année

	avoir plusieurs sortes de tableaux et j'aurais moins de difficultés en tout cas dans mon esprit, à condition que ce soit dans un projet plus global avec toutes sortes de tableaux certains religieux et d'autre pas. CAROLINE : Non... enfin... je... Si on me propose de là travailler un tableau religieux autour d'un projet, moi je ne suis pas contre, je ne suis pas réticente. Tu vois je peux raconter plein de choses... En primaire on est libre de choisir ce qu'on veut, de parler de ce qu'on veut. Si c'est un projet et que dans le projet on doit parler de la Cène et qu'on doit voir le tableau, si c'est dans le projet alors je ne suis pas réticente... à raconter l'histoire de la Cène... Il n'y a pas de problème. Voilà simplement en disant les choses... que c'est une histoire et voilà. CAROLINE : Par ailleurs, j'ai jeté un coup d'œil sur la poésie « Le Tigre et le Curé » et ça je ne ferais pas. C'est trop religieux. C'est sûr. Alors aller dans une basilique oui mais montrer la poésie de Jean-Luc Moreau non... sauf si on lit toutes les poésies de Jean-Luc Moreau... **REGIS : *La Cène* de Léonard de Vinci...** PAULINE : oui, ça je le ferais. Passer par l'art ça me dérange moins [*rire*]. C'est bizarre hein... les mots sont plus rédhibitoires que l'image, ça ne fait pas le même effet. Je le ferai sans problème. I. A. : Il n'est pas question de travailler les guerres de religions sans être capable d'expliquer pourquoi il y avait deux communautés et en quoi ces deux communautés coexistaient ou ne coexistaient pas. Sur le plan politique, économique, sur les intérêts catégoriels, corporatistes mais aussi sur le plan spirituel. I. A. : Maintenant un gospel en soit, n'est pas condamnable. D'abord c'est en anglais. [...] Dès lors qu'on est bien dans une dimension artistique et que les enfants sont capables d'étudier le gospel et de permettre aux enfants de découvrir le commerce triangulaire, la condition des esclaves sans entrer dans le détail.

	Dire pourquoi il y a tant de noirs aux États-Unis. Que les noirs ne sont pas là pour rien, qu'ils ne sont pas tombés des arbres, qu'il y a une histoire, elle est sociale et politique et économique et on peut comparer avec les chants des Hébreux... on est vraiment dans la culture et pas dans un dogme.
La privatisation.	AUDREY : Il y a eu vraiment la partie histoire de l'art qui était dans le cahier d'histoire et quand on a plus creusé la signification religieuse de l'événement on l'a mis dans le cahier de culture religieuse. GAËLLE : Et là je suis en train de penser en te regardant, les arts visuels. On peut voir des images quand on étudie des peintres, des peintures enfin on peut aussi avoir ces images bibliques. Et expliquer d'où ça vient. Mais je ne rentre pas dans le truc. Je reste très très *soft*.... Je ne vais pas, je ne sais pas comment expliquer. Je ne vais pas insister, insister, et en rajouter une couche. Je vais essayer de rester quand… Par exemple en arts visuels on va en parler mais on ne va pas déborder, prendre le pas sur le travail d'art visuel. Je ne vais pas empiéter sur le travail d'art visuel. [...] Je ne suis pas prof de Caté. Je ne veux pas faire de Caté. **REGIS. – D'accord j'ai compris. C'est ça la limite. Et qu'est-ce que c'est qu'être prof de catéchisme par exemple ?** GAËLLE : Alors là par exemple ce serait de parler de religion avec... Alors que c'est une œuvre qu'on aurait vue en histoire. Alors que le but c'est de parler d'histoire. Je ne sais pas si c'est bien ce que je fais… GAËLLE : Oui c'est ça. Parce que je ne voudrais pas avoir l'impression de leur [*aux enfants de confessions musulmanes*] imposer [*l'étude d'œuvres religieuses*]. C'est ça. Dans le choix de ce que je dis. J'essaye de ne pas aller trop loin de ne pas en faire trop.

	GAËLLE : J'ai beaucoup écouté Mozart, Beethoven… Il arrive qu'il y ait de la musique religieuse… Et bien tant pis… Ça fait partie de la culture musicale. Et donc voilà. GAËLLE : Moi je pense que ça [*l'étude d'Antonin Dvorak : « Un Monde meilleur »*] c'est plutôt à préparer pour préparer un temps religieux. Oui je pense que ça fait partie… Il devrait y avoir plus de préparation de champ comme ça religieux pour les célébrations. Pour animer les célébrations on ne prépare pas assez des chants. Je trouve ça mieux quand on prépare des chants et des textes comme celui-là. GAËLLE : J'imagine que les parents quand ils inscrivent leurs enfants ils savent qu'on est dans une école catholique et que de toute façon la dimension religieuse sera travaillée. PIERRE : Mais il y a peut-être aussi des parents qui vont venir et qui vont dire : « pourquoi vous avez parlé de la Cène ?, pourquoi vous ne parlez pas d'autre chose. Dans la classe. » **REGIS : il y a la consigne suivante : « J'explique à un ami pourquoi je fais un voyage à Compostelle ? » C'est un jeu de rôle. On se met dans la peau d'un pèlerin. Comment tu te positionnes par rapport à ça ?** PIERRE : ... Je ne sais pas... ça me fait penser... parce que quand j'étais petit j'étais dans le privé au collège et dans le primaire. Et je pense à ce qu'on faisait en caté en fait. Je suis sûr que j'aurais pu faire ça en caté. **REGIS : Tu trouves qu'on franchit la limite ?** PIERRE : Ça me fait penser aux retraites qu'on faisait où on faisait des petits jeux comme ça. Donc je ne pense pas... Je me dis ça, c'est trop catéchétique. VIRGINIE : Il y avait un livre comme ça qu'on a trouvé… Dans lequel il n'y avait que des tableaux religieux. Justement elle avait

	dit que c'était trop connoté. Donc ça été mis de côté parce qu'on faisait du tri. VERONIQUE : c'est une œuvre ["*La Cène" de Léonard de Vinci*] que je n'ai jamais travaillée. Je ne crois pas avoir vu un seul de mes collègues l'avoir travaillée. Par contre moi je vois ça je trouve que c'est très connoté. Donc rien que ça je pense… Je m'interdirais… Mais pas parce que… C'est plus pour dire qu'est-ce que je pourrais amener… J'aurais l'impression de faire la promotion d'une religion par rapport à d'autres. VIRGINIE : Moi ça ne me pose pas de problème [*d'étudier "La Cène" de Léonard de Vinci*] si c'est au programme. À partir du moment où on étudie aussi d'autres œuvres. Mais pas que des œuvres qui sont connotées religions chrétiennes. Derrière pour moi il n'y a aucun problème si on traite de n'importe quelle religion. Il ne faut pas étudier que des œuvres qui parlent de la religion chrétienne. VERONIQUE : Moi je ne pourrais pas donner ça sans explication et donc à partir du moment où il y a explication… Le tableau m'évoque des choses. Je l'ai dit j'ai une éducation religieuse. Par contre j'imagine une autre œuvre qui vienne d'une autre religion que je ne connais pas, ça m'obligerait à creuser davantage pour que je puisse ne pas la donner comme ça. Et c'est ça qui me gênerait à chaque fois c'est la chrétienté qui revient. VERONIQUE : J'en reviens au temps... Dans les manuels il n'y a pas ce côté expliqué... C'est énorme tout ce qu'il faut savoir... donc après... Mine de rien, on ne peut jamais être complètement neutre parce qu'on ne peut pas faire abstraction de l'histoire chrétienne... la simple question du calendrier déjà... On ne peut pas faire abstraction du religieux de toute manière.

	SANDRINE : C'est pas mon rôle à l'école d'étudier des tableaux religieux. Il y a des choses à l'extérieur. Comme le catéchisme. Ce tableau il aurait plus sa place au catéchisme quoi. SANDRINE : Il y a des structures religieuses à l'extérieur pour faire la religion. Quand on fait *La Cène* par exemple on travaille de la religion. Mais je pense qu'un enseignant du privé pourrait tout à fait le travailler dans sa classe... mais ici... SANDRINE : ha non... je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ? C'est un manuel pour le privé ? Il est de quelle année... 2002... J'aurais pris un autre manuel... CAROLINE : Pour moi clairement si je dois parler de Léonard de Vinci on va parler de *La Joconde*, on va parler de Léonard de Vinci sur ce qu'il a fait dans la peinture ou sur les objets techniques mais j'irai pas travailler sur *La Cène* de Léonard de Vinci de moi-même... Parce que c'est trop religieux [*rire*] ça amène à parler de plein de choses trop religieuses. CAROLINE : Aller dans la basilique, oui c'est une sortie que je ferais. Mais aller dans une cathédrale avec les élèves ce n'est pas neutre... quand tu rentres dans une cathédrale, c'est clairement de la religion. Après pour être moins dans le religieux on peut rester à l'extérieur et décrire l'architecture montrer comment elle est construite. Bon c'est vrai qu'il y a des croix, ce n'est pas neutre. CLAIRE-MARIE : C'est vrai que je n'aborde pas Noël… C'est vrai je dis que c'est une fête chrétienne mais je ne dis pas que c'est la naissance de Jésus etc. J'aborde, je ne suis pas allée jusqu'au bout de ce que j'aurais pu faire dans une école privée. Dans l'école publique c'est vrai je ne vais pas aussi loin. C'est un choix.

	CLAIRE-MARIE : Moi j'ai une question pour le manuel avec Saint-Jacques-de-Compostelle : c'est un manuel qui est fait spécifiquement pour le privé ou pas ? **REGIS : Et le Nouveau Testament est ce que tu te verrais lire des extraits en classe ?** PAULINE : Non. Ça je me dis que c'est le rôle de l'église de le faire si on veut plus se pencher dessus. Les Évangiles ça c'est non. Pire encore que l'Ancien Testament. Là c'est au-dessus. Parce que là il faut tout lier. Pour moi ça appartient à l'église. Après toute l'histoire, Adam et Ève, Moïse ça plus... **REGIS : il y a une enseignante qui un jour m'a montré cette poésie [*Poésie : « LeTigre et le curé » de Jean-Luc Moreau*]. Elle m'a dit : « je trouve ça très drôle mais jamais je ne donnerai pas ça mes élèves ». Qu'en penses-tu ?** PAULINE : Oui c'est drôle. C'est drôle. Après le proposer aux élèves. Je ne sais pas. Parce que il y a quand même beaucoup beaucoup de religion. Beaucoup de chrétienté. Il faut parler du curé. De l'abbé. Ça reste très centrée sur une seule religion finalement. Un curé… Non je ne le ferai pas. C'est peut-être idiot je ne sais pas. J'ai peur que ce soit très centrée sur le catholicisme. Avec le curé… **REGIS : Ce tableau peut être accompagné d'une lecture d'Évangile ? [*La Cène*]** PAULINE : Oui, mais comme je l'ai dit tout à l'heure, si j'étudie quelque chose comme ça, après... je vais aller sur d'autres représentations d'autres religions... je pense... **REGIS : Et quelles autres religions tu montrerais ?** PAULINE : Alors là bonne question... je ne sais pas... [*rire*] celles que j'ai dans ma classe ou pas...

	REGIS : Si tu veux parler d'autres religions, c'est parce que tu considères que parler de *La Cène* de Léonard de Vinci c'est enseigner une religion en fait ? PAULINE : C'est enseigner du fait religieux... mais du coup... c'est enseigner aussi une religion. C'est très complexe la barrière... entre... On a une prof d'arts plastiques qui nous a amené au Louvre. Elle nous fait découvrir un premier tableau. Elle nous fait asseoir par terre et nous montre *La Crucifixion* du Christ. Donc une œuvre... très... très ancienne pour le coup. Je ne sais plus de quelle année il datait. Avec des enluminures. Et la question s'est posée... On a décrit ce qu'on voyait. Je vois... voilà un homme... Et du coup une question s'est posée en fin d'analyse : « mais madame vous croyez que c'est possible d'enseigner ça à des enfants. C'est très connoté, c'est Jésus quand même... c'est un passage de la Bible... etc » Et la prof nous a répondu que oui pourquoi pas, c'est de l'art ! **REGIS : est-ce que tu envisages d'étudier Noël, Pâques ou d'autres fêtes de façon institutionnelle, dans le cadre de la classe ? Pour institutionnaliser un savoir ? Si j'ai bien compris, ces moments-là que tu organises, ça reste quelque chose... Peux-tu l'intégrer dans la classe ? Ou as-tu des freins ? Est-ce que ça peut devenir un apprentissage ?** KARINE : C'est ponctuel. Et puis le problème, je veux bien, mais je ne sais pas comment. Après je ne vais pas être fermée. Au contraire. KARINE : Oui... et pour les Évangiles, moi je suis quelqu'un de croyant... même quand j'en parle sur les temps forts de l'année c'est... quelque chose qui vit en moi et finalement j'ai peur de dépasser les limites et là on ne serait plus dans l'apprentissage mais dans le témoignage. On ne serait plus dans la transmission et sincèrement je n'ai jamais vu ça sous forme d'apprentissage. **REGIS : Tu aurais peur de ta propre foi qui déborderait...**

	KARINE : Je ne serais pas dans les clous. Mais après si tu as des pistes à me donner ! KARINE : La mythologie ça reste de la littérature. C'est un domaine plus cartésien, plus carré. On est dans un domaine d'apprentissage, c'est de la littérature. Moi les Évangiles, je ne peux pas l'aborder sous forme de littérature parce que c'est trop... c'est trop... c'est réducteur d'un côté... Mais pour les enfants pourquoi pas... mais je ne saurais pas comment m'y prendre. Moi je me dis que c'est quelque chose qui se vit. Mais en même temps. Quand on travaille l'EMC, parfois je fais des parallèles en disant quand on dit à l'église ou je ne sais pas où, ou dans nos temps forts, c'est une façon d'être, d'agir, c'est une philosophie c'est même au-delà de ça. On n'est pas obligé de dire on va travailler sur les Évangiles, c'est l'essence, c'est transversal. Quand on fait les règles de classe des choses comme ça. Le regard sur l'autre, la bienveillance... on pourrait faire la passerelle là mais moi je ne la fais pas. KARINE : Il y a le texte, la peinture... Les deux... là... oui... les deux se lient. La démarche est intelligente et non confessionnel. Là ça rentre dans la peinture. L'entrée n'est pas religieuse à proprement dit même si c'est un tableau religieux... KARINE : ça reste un texte. Mais ma peur à moi c'est d'aller trop dans l'émotion ou le ressenti. Et il faudrait cadrer et dire que c'est un simple texte comme le prendrait quelqu'un de l'extérieur. **REGIS : tout à l'heure tu disais qu'un texte des Évangiles c'est beaucoup trop engageant. Il vaut mieux... C'est quelque chose qui se vit...** KARINE : Oui mais tu vois tu me prouves le contraire. De dire que ça reste un texte. Et on peut le percevoir comme un simple texte mais si moi je peux le percevoir autrement. Vraiment j'y penserais. KARINE : Là pour le coup les paroles sont hyper... on est dans la foi... là... la voie du seigneur... tout est porté vers le Seigneur. Là ça

	devient plus compliqué pour le coup. Pour moi je vais être plus gênée. Sauf dans le cadre voilà... quand on fait une célébration et qu'on va dans l'église d'à côté... là pas de problème ! Mais dans une chorale ! non... Ou alors il faut que ça soit en anglais ! [*rire*]
La sous-traitance pédagogique ou l'élève-maître.	AUDREY : Effectivement un enfant qui s'absente pour une fête musulmane, et bien quand il revient, il explique à ses camarades ce qu'il a fait, en quoi ça consiste. GAËLLE : Généralement ce n'est pas moi qui explique, apporte. Je profite des différentes religions de la classe pour savoir ce qu'ils vivent réellement. [...] sachant que moi je ne donne jamais mon opinion. Voilà. Même si les enfants me demandent, j'esquive. Je n'ai pas à imposer mon point de vue ou à donner mon point de vue par rapport aux religions. J'essaye de rester très neutre. Ça m'arrive que les enfants me demandent. GAËLLE : Je pense à les questionner eux sur leur religion, de faire des parallèles. GAËLLE : J'en ai parlé [*du Coran*] parce que je faisais un travail avec les enfants au tout début où j'ai enseigné. C'était dans une école où il y avait plus d'enfants de nationalités différentes… J'étais dans la classe d'un collègue et il y avait un travail de fait où les enfants devaient expliquer leur religion et les enfants musulmans venaient avec leurs tapis et ils expliquaient comment ils faisaient la prière. **REGIS : ce n'est pas quelque chose que tu as renouvelé ?** GAËLLE : Le fait est que je ne me suis jamais retrouvée avec des enfants musulmans. Après je n'avais eu que des enfants qui pratiquaient la religion catholique. Donc c'est plus difficile. PIERRE : ... D'autres savaient qui il était, d'autres savaient « Jésus-Christ » mais ne savaient pas qui c'était. Donc j'ai dû leur expliquer rapidement... enfin non… J'ai demandé à un élève de le faire. Quelqu'un qui savait et qu'il a expliqué. Il a expliqué qui il était

	Jésus-Christ. J'ai préféré que ce soit un élève qui le fasse. Et comme c'était bien je n'ai pas repris. En résumé, schématiquement c'était bien. Oui. SANDRINE : C'était parti de pourquoi on ne travaille pas le 8 mai. On a dit qu'il y avait différents types de fêtes. On a surtout parlé de fêtes chrétiennes parce que personne n'a parlé d'autres choses. De l'Aïd et tout ça... donc on n'en a pas parlé. SANDRINE : Pour la pentecôte je ne me souviens pas de ce que j'ai dit... Pour Pâques... Qu'est-ce qu'on a raconté ?... [*longue pause de réflexion*]... tu vois je me sers de ce que disent les enfants mais... je ne me souviens plus... J'interroge les enfants... Je m'appuie sur ce qu'ils savent. CLAIRE-MARIE : J'aime bien quand j'explique quelque chose, ne pas donner de fausses réponses, si je veux traiter ce sujet-là je veux le traiter complètement et pouvoir répondre à leurs questions. C'est pour ça que je ne vais pas **forcément** jusqu'au bout de l'explication religieuse. CLAIRE-MARIE : Oui quand on travaille sur le plan il y a des édifices qui sont notés et **forcément** on en parle. Ils vont me poser des questions donc on va en parler. Si les enfants ne me posent pas de questions je ne vais pas leur dire ce que c'est qu'une synagogue ou un temple ou qu'est-ce que c'est qu'une mosquée. CLAIRE-MARIE : Le fait de rentrer dans plusieurs églises, ils avaient plusieurs questions. Je réponds autant que je peux le faire. Parfois je n'ai pas toutes les réponses. Quand je vais voir un orgue je n'ai pas toujours toutes les réponses. J'ai été frappée par l'appétence de certains enfants par rapport à ces questions-là. Qu'est-ce que ça veut dire ? Pourquoi il y a ça ? CLAIRE-MARIE : Quand j'ai travaillé il y a trois ans sur la naissance de l'islam, un enfant a ramené son Coran et ça ne m'a pas dérangé. Un enfant a ramené une Bible. Si c'est un enfant qui le fait ça va.

L'informalisation et invisibilité	AUDREY : On en a parlé, mais ce n'est pas venu comme quelque chose qu'on a étudié. AUDREY : Juste qu'il sache ce que veulent dire les fêtes et pourquoi les célébrer. On a pu parler des rois mages à la rentrée au mois de janvier. C'est plus, on mange la galette, on fait des liens avec la galette, vous savez pourquoi ce jour-là ? Il n'y a pas trace de ce qu'on a dit. AUDREY : Je n'anticipe pas ce que je vais faire en début d'année dans ce cahier. Ça peut être au fil de l'actualité, au fil des questions des enfants. AUDREY : Alors pour le moment ce n'est pas encore un enseignement [*le fait religieux*] que je pense à l'avance. C'est plutôt, ça arrive en travaillant autre chose... AUDREY : Oui il faudrait [*travailler des œuvres de différentes religions*] mais ce n'est pas encore quelque chose que je pense, que j'anticipe mais oui. GAËLLE : Ou un enfant pose des questions et ça amène à... GAËLLE : Et du coup on a eu une discussion sur ça [*communion*]. Ça peut être amené par le questionnement des enfants. **REGIS : Ah d'accord. J'ai compris. Tu préfères que ce soit un événement qui surgit dans la classe c'est ça ?** GAËLLE : Oui c'est ça. Parce qu'il faut que ça intéresse les enfants. Et puis ici on a des cultures différentes. On a des religions différentes... GAËLLE : Il ne faut pas que ce soit un cours, on ne fait pas la classe, ce n'est pas la même chose. Il faut que ce soit plus une discussion, un questionnement. S'il faut apporter quelque chose j'apporte des documents pour compléter ce que disent les enfants. Mais ce n'est pas un cours. Parce que ça ne va pas être quelque chose qu'on va

	apprendre par cœur, ça fait partie de la culture… Il ne faut pas que ce soit imposé. Chacun peut prendre ce qu'il a à prendre. PIERRE : Ça n'a souvent rien à voir avec ce qu'on est en train de faire et j'ai la question. Ou bien quand j'ai des élèves qui ont un rapport avec la religion mais ce n'est pas très très fort mais ils vont dire arriver en classe : « salam alikoum »... Et là il y en a d'autres qui vont lever la main et vont me demander pourquoi ils disent ça. Alors que ça n'a pas forcément à voir avec la religion. Mais pour eux quand ils le disent les petits c'est ça... Parce qu'après ils enchaînent sur le halal. Ils vont dire par exemple... Par exemple j'avais un frelon dans la classe et je l'ai tué. Il y en a un dans la classe qui va me dire : « non, mon dieu il m'a dit qu'il ne fallait pas tuer des bêtes. » Du coup j'ai des questions... Et j'explique… Enfin j'en parle… PIERRE : J'avais donné une phrase et dans cette phrase il y avait le mot *pape*. Et quelqu'un m'a demandé ce que c'était. C'était une phrase que j'ai prise dans un manuel. Un manuel de Français. Et donc j'ai eu la question de savoir qui était le pape et il y en a eu aucun qui savait qui était le pape. **REGIS : D'accord et toi tu en penses quoi le fait que aucun ne sache qui est le pape ?** PIERRE : Oui ça m'a un peu choqué. C'est quand même un peu… Pourtant c'est quand même quelque chose qu'on voit très souvent à la télé… Je pensais au moins qu'ils en avaient entendu parler même sans savoir qui il était. Souvent je leur demande : « est ce que vous en avez entendu parler au moins ? »... et là : « non non non »... Qu'est-ce que je leur ai dit… Je n'ai pas dit directement qui c'était... Je leur ai posé des petites questions par rapport aux chrétiens, aux catholiques… Pour essayer de leur faire deviner que c'était peut-être le chef… Le chef… **REGIS : Tu as préféré qu'il devine plutôt que de leur dire ?**

	PIERRE : J'ai dû leur dire : « vous savez qu'il y a des chrétiens, des catholiques ?» ça ils savent... « Si je vous dis en fonction de la phrase c'est le pape des chrétiens »… « Le pape des chrétiens » « c'est quelqu'un d'important, qui ça pourrait être ? » J'ai dû avoir une réponse mais au bout de plusieurs minutes. J'ai essayé. Alors ils m'ont dit le roi. Le chef c'est moi qui ai dû l'apporter. J'ai dit « le chef ». **REGIS : Est-ce que ce genre d'échange sur le pape, les musulmans, le halal, enfin tout ce que tu as pu dire, est-ce que tu en profites pour en faire une trace écrite par exemple est-ce qu'il y a une structuration de savoir ?** PIERRE : Non. Mais c'est dommage. Parce que ça vient… À chaque fois c'est des questions qu'ils me posent comme ça. PIERRE : Je pourrais en parler [de *La Cène*] parce que il n'y a pas si longtemps, ils m'ont demandé, je n'arrive plus à me souvenir. Ça devait être en histoire. Il y avait un texte de la Seconde guerre mondiale et dedans il y avait le mot *apostolique*. Ça devait être un texte… Je ne sais plus… Mais en tout cas il y avait *apostolique*. Et les élèves m'ont demandé ce que ça voulait dire nous avons cherché et nous avons découvert que ça parlait des apôtres. VERONIQUE : S'il y avait besoin oui on prendrait le temps. Mais ce n'est pas quelque chose que l'on programme à l'avance. VERONIQUE : Mais il n'y aura pas de structuration de savoir… D'autant plus que sorti du contexte j'aurais peur que les parents… Alors parce que sans doute c'est aussi l'époque qui veut ça… J'aurais peur que les parents s'imaginent que j'essaie de faire une espèce d'endoctrinement. Donc non, non, c'est plus une réponse que je donne. Une réponse informelle. Je me dis que ça pourrait facilement être détourné du contexte par les parents. Une trace écrite… Surtout ici on a des parents…Donc on se protège

	VERONIQUE : Non pas de trace écrite pour l'étymologie des jours de la semaine. Je ne crois pas. Nous des traces écrites que l'on fait en CE1 c'est parce qu'il faut qu'ils arrivent à mémoriser les jours dans l'ordre. Peut-être par une trace écrite. Mais au moins que ce soit dit et répété. Il y a beaucoup de choses… SANDRINE : Je n'ai pas de trace écrite mais au tableau j'écris des choses. Mais ce n'est pas des traces écrites pour les élèves. C'est plus de la culture générale. CAROLINE : Je n'en fais pas une trace écrite... pour la Tour de Babel j'avais pris sur Wikipédia ce qu'était la Tour de Babel et j'ai mis deux phrases dans leur cahier. Et ils ont fait leur dessin de cabane dans la tour de Babel. On a juste lu les deux phrases que j'ai préparées. **REGIS : Cette culture ne peut pas avoir une place à l'école ? [*les musiques ou chants religieux*]** CAROLINE : alors en écoute, voilà... moi je ne suis pas contre. Moi ça ne me dérange pas de parler de ça mais alors dans des débats ou dans des discussions... alors ça va. Il faut bien le gérer pour que ça ne déborde pas... après si on demande d'apprendre une chanson... est-ce que ça a sa place à l'école et surtout dans une école laïque... Mais bon s'il y a un intérêt musical... pourquoi pas... mais de là à apprendre les paroles... **REGIS : Et Jésus que ma joie demeure c'est possible ?** CAROLINE : Oui, je ne suis pas contre qu'on écoute toutes ces chansons mais on ne l'apprend pas et je ne ferai pas de trace. Et j'irai plutôt sur des musiques qui ne parle pas de religions. Mais je ne suis pas réticente. C'est bien aussi de leur faire écouter des choses qu'ils n'ont pas l'habitude d'écouter. CLAIRE-MARIE : Pour accepter la différence il faut d'abord la connaître. Moi je trouve que c'est quelque chose qui manque. Moi

	je le fais mais ce n'est pas un temps institutionnalisé. Ce n'est pas reconnu et ce n'est pas demandé par l'institution. CLAIRE-MARIE : Il y avait des questions sur les vitraux. Ils étaient attirés par les couleurs et les personnages. Je leur ai expliqué que c'était des scènes de la Bible qui étaient représentées et que ça venait du temps où les gens ne savaient pas tous lire et écrire. Voilà, ça permettait au peuple d'avoir quand même connaissance de l'histoire religieuse. Après ça je le dis, on en parle mais quand on est rentrés bien sûr derrière il n'y a pas eu de trace écrite, des choses comme ça. CLAIRE-MARIE : Oui c'est vrai. [*je ferais écouter mais pas chanter*] Parce que le chant, ce sont les enfants eux-mêmes qui vont l'interpréter. Leur faire écouter... oui... Mais pas de trace. PAULINE : ... Il me dit : « Mais maîtresse, quand on meurt, après notre âme elle s'en va. Mais on reste quand même un peu vivant ? ». Et j'ai un autre élève qui a répondu : « mais non, quand on est mort, on est mort et puis c'est tout ». Donc je n'avais pas donné plus d'importance à ça mais j'aurais dû faire un cours d'EMC derrière et leur expliquer qu'on n'avait pas tous les mêmes croyances et qu'il y avait certaines cultures qui pensaient plus qu'on se réincarnerait et d'autres la mort c'est la mort et puis il n'y a rien d'autre derrière. Mais je n'ai pas eu ce réflexe-là. Après ce n'était pas un enseignement en lui-même... KARINE : Ha ! l'enluminure j'ai travaillé l'année dernière aussi. Tiens tu vois. Je m'en souviens comme ça. L'enluminure... les livres religieux, les livres de messe avec les moines copistes etc. Tout ça je leur rapporte mais toujours sous forme de petites histoires et après je passe. : Après... Les stratégies... je ne sais pas si ce sont des stratégies... mais je travaille au *feeling*... Beaucoup au *feeling*.

	KARINE : Là pour le coup les paroles sont hyper... on est dans la foi... là... la voie du seigneur... tout est porté vers le Seigneur. Là ça devient plus compliqué pour le coup. Pour moi je vais être plus gênée. Sauf dans le cadre voilà... quand on fait une célébration et qu'on va dans l'église d'à côté... là pas de problème ! Mais dans une chorale ! non... **Ou alors il faut que ça soit en anglais !** [*rire*] **REGIS : Pourquoi en anglais ça passe !** KARINE : Parce que les gens sont cons ! [*rire*] **REGIS : En anglais les paroles veulent dire la même chose !** KARINE : Et bien oui et je suis sûre que le chant qu'on a fait en anglais si on l'avait fait en français ça ne passait pas. C'était sur les pêcheurs... tout ça. En anglais c'est bon. Parce qu'on est dans une société. On a affaire à eux... Pourquoi on balancerait ça. Je serais très mal à l'aise. KARINE : Il y a des enfants musulmans dans les écoles catholiques mais en règle générale on va plus entendre la version anglaise et l'instit va se planquer derrière l'anglais et les parents ils ne vont rien déchiffrer, rien entendre, ils ne vont même pas l'entendre le « Jesus » [*dit avec l'accent anglais*]. Si on dit : « Jésus machin » alors ils vont dire : « ça y est la grenouille de bénitier est là. » Tu vois. Je ne sais pas, peut-être que je me fais des idées. Mais quand même. **REGIS : Tu sembles dire que c'est essentiel mais ce n'est pas institutionnalisé ?** KARINE : Non, quand tu es en arts plastiques je ne fais pas de trace écrite. Je devrais peut-être. Jamais de trace écrite ! Que de l'oral. KARINE : Je dirais que la démarche est la même... Je vais le dire à l'oral mais pas à l'écrit. Je vais parler de la Mecque. Mais à l'oral. Après... si j'avais un truc comme ça à faire [*pèlerinage*], je partirai pour dire ce qu'est un pèlerinage, pourquoi on le fait mais sans

	travailler dessus j'ouvrirai avec la Mecque. Mais sans apprentissage systématique.
L'auto-censure	AUDREY : Alors, moi comme enseignante, je ne connais pas d'autres, les autres textes... hormis les évangiles catholiques, je ne connais pas les autres textes... donc je n'ai jamais lu... [...] Parce qu'il y aurait certainement d'autres textes à lire mais il faudrait que moi je commence par les lire avant de les travailler avec les enfants. AUDREY : Je trouve ça intéressant finalement de les connaître [*les textes sacrés*]. On sait au moins de quoi on parle quand on a des discussions sur l'actualité. Donc je trouve ça intéressant de les faire connaître aux enfants. Mais bon voilà moi je ne les connais pas du tout... est-ce qu'on peut faire des comparaisons entre les textes, c'est en fait un travail de littérature. De la même façon qu'en histoire je peux être amenée à leur lire un extrait de Voltaire ou de Rabelais enfin voilà... GAËLLE : C'est au programme ? « Oui c'était au programme » : j'ai pu justifier [*l'enseignement de la naissance du christianisme*]. Mais il y avait des parents qui étaient assez... C'était trop religieux pour eux. J'étais en histoire qu'il fallait que je fasse de l'histoire. Même si ça ça fait partie du programme de l'histoire que c'est… Je n'étais pas très à l'aise par les parents… À cause des parents. Parce que la leçon ne posait pas de problème. C'était au début que j'enseignais. Maintenant j'hésite. GAËLLE : Mais dans ma nouvelle école c'est plus gênant le côté catholique vis-à-vis des différentes religions. Je suis plus gênée par rapport à ça. Je tempère mes propos. Je fais attention à ce que je dis. GAËLLE : Dans le choix de ce que je dis. J'essaye de ne pas aller trop loin de ne pas en faire trop. GAËLLE : … Je pense que les élèves, ça leur plairait. Mais moi je pense ne pas avoir assez de bagages pour le faire [*un travail sur des peintures religieuses du XVIe*].

	PIERRE : Ce n'est pas facile à certains moments… Quand est-ce que j'ai eu du mal ? oui… Quand ils font une réflexion sur ça… Quand ils commencent à parler de religion… Dans ma tête je me dis je ne sais plus s'il faut que je dise : « non non non, attends tu sais bien que tu ne peux pas parler de ça etc. » ou bien enchaîner dessus. La limite entre ce qu'on a le droit de dire et ce qu'on n'a pas le droit de dire parfois j'ai un peu de mal... alors quand c'est juste une réflexion qu'ils font, alors je dis : « non Janice tu sais bien »... Je dis Janice car c'est souvent Janice qui prend la parole... Je dis : « attends Janice à ton avis est-ce que tu as le droit de parler de ça, est-ce ce que tu penses que je vais pouvoir te répondre ? ». Il me répond : « non, non c'est vrai j'ai oublié… » Mais quand c'est vraiment trop sur la religion : on a le droit de faire ci on a le droit de faire ça tu vois… Quand ils me disent : « on a le droit de tuer »… Il va me parler vraiment de choses qu'il fait chez lui. Voilà je lui dis non mais parfois je réfléchis. Des fois je dis non et puis je me dis : « attends je vais vous expliquer quand même. » PIERRE : Et bien ça je ne sais pas... J'hésite... c'est là que j'hésite. Moi, s'il n'y avait que moi, j'en parlerais, je dirais pour montrer pourquoi ils sont comme ça et pas musulman... Mais c'est difficile. Je ne sais pas si j'ai le droit de faire ça. Je n'en sais rien. Mais pour moi je trouve que ce n'est que de la culture de savoir ça. Savoir en quoi croit l'autre. Oui... **REGIS : L'année dernière, est-ce que tu as eu l'occasion de travailler sur des œuvres religieuses ? Qui parleraient de Jésus, Adam et Ève, Noé...?** PIERRE : Et bien non jamais... C'est vrai. Je... C'est pareil c'est parce que je ne sais pas... C'est parce que je n'y ai pas pensé mais même si là je devais y penser je ne sais pas si j'ai le droit, c'est bête de dire ça, mais je ne sais pas. **REGIS : J'explique : on est en présence d'une Cène qui est représenté en Lego qui a été faite par un enseignant. Qu'est-ce**

	que tu penses de cette mise en scène avec des Lego pour s'approprier *La Cène* ? PIERRE : Oui c'est pas mal, c'est bien. Ça me fait penser à la polémique qu'il y a eu il n'y a pas très longtemps sur les crèches. Mettre ou pas mettre. Dans les mairies. Et là je me dis que ça ressemble un peu à une crèche. Le symbole, quand on le voit comme ça. Après ça pourrait peut-être poser un petit souci. Moi comme ça non. Je sais que c'est complètement différent mais le thème… Ces religieuses. Avec les petits Lego. Pourtant ce qui est bien… Pour qu'ils retiennent ces enfants-là il faut que ça les marque.″ **REGIS : Chanter un gospel ce n'est pas un problème ? Un gospel c 'est toujours une chanson qui a une dimension religieuse. Est-ce que le gospel comme par exemple : *Oh, Happy day* dans lequel on parle de Jésus…** PIERRE : Il n'y a pas de parole… Mais je ne connais pas bien les paroles… **RÉGIS : "when Jésus washed..."** PIERRE : Ah oui… Eh bien je ne sais pas… Je suis sûr qu'il y a plein de chorale dans les écoles qui chantent ça parce que tout le monde la connaît et nous la chante. Non je ne pense pas… Je ne pense pas que je la ferais chanter… J'ai du mal... S'il n'y avait que moi oui je la ferais chanter. S'il n'y avait que moi ça ne me dérange pas. Pour moi ces chansons-là ont un peu perdu de leur caractère purement religieux. **REGIS : Tu avais moins de réticences tout à l'heure avec la chanson *Let my people go*, parce que ça parle de Moïse que si je te propose un thème qui parle de Jésus ?** PIERRE : Pourtant non... À bien y réfléchir c'est pareil. Pour moi c'est dans le patrimoine. Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas

	chanter ces chansons-là. Mais ça dépend beaucoup de l'environnement dans lequel je travaille. PIERRE : Non, je ne pense pas [*que je ferai écouter « Un Monde meilleur » d'Antonin Dvorak*]... Mais ça me fait penser à quelque chose... Mais ça c'est clairement ma limite. C'est à cause des paroles. Mais ça me fait penser que certains pourraient changer de mots. Moi, je leur ai fait écouter des chansons de Renaud. Mais dans les chansons de Renaud, il y a des insultes et avec eux ce n'est pas possible, alors je me suis dit que je pourrais changer les paroles. Mais si on fait le rapprochement... Là on va tellement loin parfois dans les contraintes et les interdits, c'est presque rapprocher les mots religieux à des insultes. Des profs pourraient dire : « d'accord mais je change certains mots et je fais la même chose pour les insultes de la chanson de Renaud. » Je suis sûr. Non... pourtant Dvorak... c'est vrai que... c'est quand même... Je me rends compte en te parlant, suivant ce que je dis, c'est tellement brouillé parfois, où j'ai tellement peur et que je ne sais pas quoi faire, à certaines questions que tu vas me poser je réponds oui et à d'autres non et finalement ça se rapproche c'est… C'est bizarre. Je suis en train de me dire que là par exemple pour le grégorien je vais te dire non et pour l'autre je vais te dire oui… Il n'y a pourtant pas beaucoup de différence et ce sont des œuvres religieuses. Je vais te dire oui et non. C'est ça : oui et non." PIERRE : Principalement un apport culturel. C'est pour ça que moi j'adore ça. J'ai fait histoire à la fac. S'il n'y avait que moi je parlerais beaucoup plus de ça. Mais il y a toujours ce frein comme je te l'ai expliqué de me dire est-ce que je peux ? est-ce que je peux pas ? Est-ce que je vais trop loin ou pas ? Mais culturellement pour les visites de musée ou plus simplement pour la culture générale c'est bien. Et puis, aussi, le vivre ensemble. Savoir quand on rencontre quelqu'un. Si on sait ce qu'il pense, si on connait sa religion, on peut mieux le comprendre. Pour le connaître il faut en

	parler... Et en parler à la maison... Enfin... on doit en parler à l'école aussi. Le tigre et le curé Dans la jungle, un jour s'aventure Un curé. Le tigre survient. « Prions », se dit l'abbé. « Seigneur, je t'en conjure, Fais que ce tigre soit chrétien. » Comment le Très-Haut se débrouille, La chronique n'en parle pas. Le fauve en tout cas s'agenouille : « Seigneur », dit-il, « bénissez ce repas. » de Jean-Luc Moreau VERONIQUE : Je ne sais pas comment ça pourrait être perçu… Moi j'aime bien les poésies drôles. Celle-là je la trouve très drôle. Mais comme… Comme la religion c'est très intime à chacun… Autant je donne des poésies drôles qui peuvent être sur les virus de l'hiver… Mais là je pense que je ménagerais parce que je ne voudrais pas que ce soit vu… Moi je la prends drôle... C'est surtout pour les gens qui sont croyants." VERONIQUE : J'ai fait censure j'ai apporté un autre texte. Une poésie… Mais ça, ça date de longtemps… Je me suis dit tiens je vais te la sortir. Et voilà c'est une poésie de Maurice Carême qui s'appelle l'écolière. Pour Maurice Carême il est quand même connu et ça commence par : « bon Dieu que de choses à faire! » Et bien on avait dit et bien c'est gênant. Avec ma collègue de l'époque qui n'était pas du tout de ma génération qui était née en 48, et donc on avait choisi de ne pas prendre cette poésie-là parce que voilà… C'était presque un juron. Toujours cette peur de heurter. En sachant que les enfants ça ne les gêne pas du tout. Ils apprennent une poésie, ils apprennent une poésie. C'est très... c'est plus les parents qui auraient pu me mettre quelque chose derrière." VERONIQUE : En primaire peut-être… Je la mettrai de côté peut-être. [*la fable « Le pêcheur et le petit poisson » qui commence par « si Dieu me prête vie... »*] Par contre après, quand les enfants sont

	suffisamment outillés, fournis en références etc. non il n'y a aucune raison de la mettre de côté. Mais en primaire… VERONIQUE : Hum... il faudrait que moi déjà j'ai les connaissances. Moi je ne suis pas au fait de tout ça. Je ne veux pas créer de fausses idées... Ils sont trop jeunes... J'aurais besoin d'être au fait pour expliquer les gestes… et puis Jean... par rapport à Jésus ou à Dieu... je ne suis pas assez outillé pour entrer davantage... **REGIS : C'est une chanson d'Antonin Dvorak... « Un monde Meilleur ». [*Je chante.*]** SANDRINE : Non, direct, non. Je ne fais pas. Elle fait plus religieux. L'air fait plus religieux. L'autre fait plus dynamisant. Mais ça non. Non. Je serais gênée. Même si c'est Antonin Dvorak. L'air fait vraiment très très religieux. SANDRINE : Cette phrase me gêne : « fais que ce tigre soit chrétien »... non je n'irai pas me lancer là-dedans. J'imagine ceux qui vont me dire que c'est bien fait pour eux... Déjà le titre... et puis « seigneur bénissez ce repas »... je n'irai pas jusque-là... ça fait vraiment... « Faites que ce tigre soit chrétien »... ça veut dire quoi ? que les autres religions ce n'est pas bien du tout ? Et puis « seigneur »... bon ça ne me gêne pas... mais « bénissez ce repas »... ça me gêne. Le mot *bénissez*... ça fait trop penser à la religion catho... là pas du tout. Elle ne fait pas si rire que ça. J'aurais peur d'avoir des retours des parents. Je ne tenterais pas. Mais je ferais plus classique. Je ne vais pas chercher les problèmes. Je me protège. SANDRINE : Je ne lirais pas le texte historique dans lequel il y a des références religieuses... [*textes sur Saint-Jacques-de-Compostelle*]. **REGIS : Voici un autre extrait de manuel. On voit ici un marbre qui représente un Christ en gloire avec la représentation des évangélistes : le lion, le taureau, l'aigle et l'homme...**

	SANDRINE : Ha non... je ne vais pas aller là-dedans parce que je ne connais pas. Non, ça je ne fais pas. Je leur montre pourquoi pas mais je n'irais pas jusqu'à expliquer. Je ne leur demanderais pas non plus de faire un croquis comme c'est demandé ensuite ! Mais c'est quoi ce manuel ? C'est un manuel pour le privé ? Il est de quelle année... 2002... J'aurais pris un autre manuel... CAROLINE : Pour moi clairement si je dois parler de Léonard de Vinci on va parler de *La Joconde*, on va parler de Léonard de Vinci sur ce qu'il a fait dans la peinture ou sur les objets techniques mais j'irai pas travailler sur *La Cène* de Léonard de Vinci de moi-même... Parce que c'est trop religieux [*rire*] **REGIS : Voici la partition de « Un Monde meilleur », musique de Antonin Dvorak. Si un intervenant extérieur ou toi-même... est-ce que c'est une chanson que tu chanterais ?** CAROLINE : Clairement non. « Noirs et blancs, main dans la main » oui... Mais « communier avec l'éternel non ! ». « Un monde d'amour » c'est très très bien... après « la voix du seigneur »... ça parle trop de religion... C'est trop religieux... **REGIS : et pourtant *Oh, Happy day* dit à peu près la même chose ?** CAROLINE : Oui mais c'est en anglais et on n'entend pas la même chose. Mais oui, c'est religieux aussi. Donc non en fait. CAROLINE : Et pourquoi cette poésie, pourquoi pas une autre ? C'est comme Vinci, il a fait autre chose que *La Cène*. Mais moi je suis assez ouverte sur pas mal de sujet, j'aime parler directement des choses c'est dans mon tempérament, je suis comme ça... Mais de moi-même, je n'irai pas prendre ces sujets-là. CLAIRE-MARIE : Moi j'irais [*étudier "La Cène"*] pour qu'ils puissent comprendre il faut qu'ils connaissent l'histoire. Je n'irais pas jusqu'à leur lire un passage de la Bible, ça c'est clair. C'est une de mes limites.

	CLAIRE-MARIE : Non, ça je ne ferais pas. [*Lire la Genèse pour expliquer la semaine de 7 jours*] Parce que... ... ... parce que je ne voudrais pas rentrer dans les discussions... dans les pseudos débats du créationnisme. Ce serait un danger de tomber là-dedans. C'est un risque. **REGIS : Tu expliques ici qui est Jésus mais tu hésites à parler de la genèse qui explique les 7 jours d'une semaine ou pour Noël tu ne diras pas que c'est la naissance de Jésus ?** CLAIRE-MARIE : C'est pas que je ne le dirais pas... Je pense que je leur dirais peut-être. Mais *a priori* je vais plutôt éviter. Voilà. [*Rire*]. CLAIRE-MARIE : Ça, ça ne me gênerait pas... Le tigre et le curé... Oui non... en fait je ne le ferais pas. En fait, je pense à ça parce que... je ne le ferais pas parce qu'on fait vraiment intervenir... quand on dit ça on reconnaît que le seigneur a un pouvoir et on reconnaît que la religion du curé est la bonne. Je dépasse alors ma neutralité. **REGIS : « j'explique à un ami pourquoi je fais le pèlerinage de Compostelle. » Que penses-tu de ça pour ta classe ?** CLAIRE-MARIE : Si c'était un jeu de rôle je ne mettrais pas la consigne comme ça. La tournure me gêne. « Mets-toi à la place de quelqu'un qui veut faire le pèlerinage ». La formulation comme ça me gêne. L'utilisation de présent... Même tout ça... le tout début... j'appartiens à un groupe de... tout ça ça me dérange. « Mets-toi à la place d'un pèlerin »... « Imagine que tu es un pèlerin et raconte ton pèlerinage ». Mais en même temps je ne le traiterais pas du tout. Je n'irais entrer dans de tels détails. PAULINE : Mon élève qui m'avait parlé de la mort, m'avait dit après : « toi tu crois en Dieu ? ». Et du coup, mais après c'est peut-être ma pratique assez jeune qui m'a freinée… Je lui ai répondu spontanément : « écoute ce n'est pas le sujet. On n'en parle pas. »

	Parce que je n'avais pas envie de dire ce que je pensais de moi parce qu'à l'école je dois être neutre. **REGIS : Est-ce qu'en musique tu chanterais « *Oh, happy day... Jesus washed...* »** PAULINE : Oui je pense... Mais certains diraient peut-être : « oh... ça parle de Jésus... on peut choisir autre chose ». Ce n'est pas la peine de se mettre des problèmes sur le dos avec des questions des parents et tout ça... il y en a un qui me répondrait ça. I. A. : J'ai fait partie de cette catégorie d'enseignants, de ces très nombreux enseignants, sans doute la quasi-totalité qui ont passé des années à éviter consciencieusement toute question sensible. Et à faire dans l'évitement pur et simple. I. A. : Et surtout ce que cela sous-tend derrière d'inégalité homme-femme [*la femme adultère*], avec toute une série de valeurs qui ne sont pas conformes aux valeurs de la République et aux valeurs républicaines comme on doit les enseigner à l'école. Ce n'est pas qu'une question d'origine des textes mais aussi de contenu en fonction de l'âge des enfants. I. A. : C'est vrai que la plupart des enseignants vont réagir en choisissant d'autres chants moins délicats. C'est certain. Maintenant un gospel en soit, n'est pas condamnable. KARINE : Inconsciemment je pense que oui... Parce que oui... tout simplement je pense avoir peur du regard extérieur et on va dire celle-là... Tu sais quand j'ai fait du caté, j'ai fait deux années le caté et bien c'est pareil tu as toujours peur du regard et dire elle a fait le caté c'est la grenouille de bénitier etc. Tu as quand même le jugement. Je devrais passer outre et d'ailleurs j'ai passé outre puisque j'ai arrêté de le faire parce que ça prenait beaucoup de temps sur le midi et que j'étais submergée et puis voilà je voulais

	passer le relais. Il y avait toujours un regard... C'est à moi de travailler dessus et dire je m'en fous et puis voilà.
Le dosage homéopathique	GAËLLE : Du moment qu'on ne fait pas ça tous les jours et toute l'année. Ça a sa place à un moment donné. Un moment précis. [*en parlant de l'étude d'un pèlerin de Saint-Jacques-de-Compostelle*] GAËLLE : D'accord. Oui, non, c'est très intéressant. Quand tu es préparé pour faire ça oui c'est très intéressant. Après vous n'avez pas fait ça toute l'année quand même ? [*en parlant d'étude de tableaux religieux*] **REGIS : Est-ce que étudier *La Pietà*, Marie l'enfant Jésus, *La Cène*, est ce que c'est un peu gênant ça par exemple ?** GAËLLE : Non j'ai eu cette année des choses et je les ai faites quand même. **REGIS : Et tu n'as pas eu des retours des parents ?** GAËLLE : Non. Je n'ai pas eu. Mais encore une fois j'ai fait très attention de ne pas insister… GAËLLE : On peut voir des images quand on étudie des peintres, des peintures enfin on peut aussi avoir ces images bibliques. Et expliquer d'où ça vient. Mais je ne rentre pas dans le truc. Je reste très très *soft*. GAËLLE : Et puis par exemple il y a des enfants qui posent des questions, un enfant qui m'a dit : « cette image-là je l'ai vu dans une église ou dans une cathédrale » et là tu fais le lien aussitôt. « Marie c'est la maman de qui ? » Ça reste très léger je pense. PIERRE : Et surtout à travers des questions, ou alors si en histoire ce que c'est que « avant ou après Jésus-Christ ». Je suis bien obligé de parler un peu de lui. PIERRE : Du coup j'ai des questions... Et j'explique… Enfin j'en parle… Pas... Du moment que je reste… Enfin j'ai un peu de mal…

	À savoir quand on va trop loin dans l'explication. Moi j'ai pas l'impression… VERONIQUE : Comme la Pentecôte… Et je leur dis très franchement… Je leur dis là… On en parle… Ça nous arrive d'aller chercher dans le dictionnaire. Et là je trouve que le dictionnaire c'est idéal pour répondre sans se défausser. Je donne un semblant de réponse. Je réponds à leur questionnement. Et puis on ne peut pas m'accuser d'aller faire je ne sais quoi. Là-dessus je suis tranquille. VERONIQUE : Alors déjà… Il faut expliquer. On ne peut pas dire ça comme ça. Si c'est pour donner une définition sans comprendre ce que ça veut dire du coup on est obligé d'aller beaucoup plus loin et de creuser. Et c'est là du coup en creusant... VERONIQUE : Je réfléchis... Oui même *Oh, Happy day*... Et donc... oui... c'est un outil qui a arrêté parce que ça coûtait trop cher... Les partitions fantômes... Il n'y avait pas de problème de chanter ça... c'est fou... ça ça passe... et puis on n'a jamais eu de problème de parents... c'est parce que ce n'est pas du français... Les parents n'ont pas forcément fait attention. Parce que c'est en anglais... C'est moins... **REGIS : J'ai une chanson classique ici d'Antonin Dvorak... C'est : « Un Monde meilleur ». [*Je chante la chanson*]. Est-ce que ça c'est possible ?** VERONIQUE : Moi très franchement je dirais non, ça n'engage que moi. Autant ça ne me dérange pas quand ce sont des textes qui défendent des valeurs morales... Mais à partir du moment où il y a formulé « le seigneur », « éternel », ça je m'y refuse. Oui. Oui. Même moi ça me choquerait. Parce que je suis enseignante dans une école laïque et j'aurais l'impression de voilà... **RÉGIS : Mais *Oh, Happy day*, c'est bon ?**

	VERONIQUE : Et bien voilà... quand je dis que je suis pleine d'ambigüité... Ah j'avais prévenu Régis... Je suis très ambigüe... Non à Antonin Dvorak [*rire*]. *Vade retro satanas !* SANDRINE : Par contre, eux ils sont très fans de religions. Ils adorent parler de religions. Beaucoup beaucoup. Mais moi j'évite. Je ne voudrais pas faire de... voilà. Pas de bêtises, pas d'amalgame [*rire*]. **REGIS : Tu as détaillé ces fêtes... expliquer que ce sont des fêtes organisées par la religion catholique, qui trouvent sa source dans la Bible...** SANDRINE : Ha non non non ! Je ne fais pas ça [*grand éclat de rire*]... Non... je ne maîtrise pas du tout, non non non... c'est une fête religieuse et c'est tout. C'est succinct. SANDRINE : Donc, je ne vois pas pourquoi parler de religions à l'école en fait. Je vois leur en parler pour qu'ils maîtrisent les différentes religions, qu'ils aient des notions. Mais approfondir les religions... voilà... Moi je n'irai pas... Je trouve que ce n'est pas mon rôle. SANDRINE : Moi j'évite... enfin je veux qu'ils connaissent toutes les religions mais pas les approfondir. Je veux qu'ils sachent ce qui les différencie mais pas approfondir : les Évangiles, les apôtres, les machins... non. J'irais pas jusque-là." SANDRINE : Qu'est-ce que ça va leur apporter que Matthieu est représenté par un ange... Ils ne vont pas le retenir. Par un bœuf... pfff... C'est trop précis, on rentre trop dans les détails. SANDRINE : Mais tu vois je pense que la religion est problématique. Il ne faut pas aller trop loin. Parce que tu ne sais pas à qui tu t'adresses. Il faut faire attention. Si tu décris un tableau tu peux aller loin... et ça non... Tu dis un mot de travers et les parents te tombent dessus pour un oui ou pour un non. Moi j'ai envie de vivre une vie tranquille. Je ne vais pas aller forcer le problème. Il y a des gens qui

	ont plus... qui s'en fichent. Mais moi je ne veux pas de cette vie. Moi j'ai la trouille. CAROLINE : Actuellement je suis en CE2. C'est une classe où on peut parler des fêtes religieuses. Mais quand j'étais en maternelle, j'en parlais aussi. Enfin, quand je dis qu'on en parle, je veux dire que j'en dit un mot. Mais on explique rapidement. On n'insiste pas. Je ne m'étale pas sur la religion. **REGIS : Et un texte de la Bible ? Tu en as déjà lu ? Adam et Ève, Noé, la tour de Babel... ?** CAROLINE : Alors la tour de Babel oui... je l'ai fait là. Rapidement aussi. CLAIRE-MARIE : Du fait de notre culture la religion intervient dans la vie aussi. Je ne veux pas qu'elle prenne plus de poids que nécessaire. CLAIRE-MARIE : Moi je ne me sens pas forcément très à l'aise. Je ne sais pas. Je trouve important de dire que c'est une fête chrétienne parce que ça fait partie de l'histoire. Et peut-être parce que j'ai peur de leurs questions. Parce que si je parle de la naissance de Jésus je vais être obligée de partir dans des explications. I. A. : Si je prends les guerres de religions, il y a un moment où forcément on va étudier un petit peu... Il n'est pas question de travailler les guerres de religions sans être capable d'expliquer pourquoi il y avait deux communautés et en quoi ces deux communautés coexistaient ou ne coexistaient pas. I. A. : La difficulté pour un enseignant dans sa classe elle est dans la mesure, elle est dans le tact. C'est une affaire de tact. D'abord c'est une affaire de neutralité. I. A. : Et après, il y a la juste mesure. C'est-à-dire qu'il faut avoir conscience qu'au-delà d'un certain volume consacré à ça... quand dans une classe vous avez, et je ne cite personne, vous auriez un

	professeur qui aborderait ces sujets tous les jours plusieurs fois par semaine toute l'année. Là on n'est plus dans la mesure, on est dans l'outrance. Voilà. Il y a une question de démarche, d'attitude mais il y a surtout une question de mesure parce que l'année est courte et on a d'autres choses à faire et on n'a pas le temps de tout faire. I. A. : Encore une fois je parle en général, si on passe la mesure, le raisonnable, alors évidemment on est immédiatement en risque pour ne pas dire certain d'enfreindre le devoir de neutralité. I. A. : Alors à partir de quand c'est trop ? Je ne peux pas répondre à cette question. Je ne peux pas répondre. Ma parole c'est de dire, ma parole institutionnelle c'est de dire qu'il n'y a pas de norme établie au millimètre. Si l'on recrute des enseignants à bac plus 5, si on en fait des cadres A, c'est parce qu'on attend d'eux qu'ils aient la capacité de discernement qu'on est en droit d'attendre d'eux d'avoir la culture générale qui va bien qui leur permettent de rentrer dans les clous sans que personne n'ait besoin de leur dire là tu dépasses et là tu ne dépasses pas. Ce sont des cadres A quand même.
L'enseignement contraint	PIERRE : Souvent il y avait des paysages avec Notre-Dame de Paris. Ou bien des personnages... des prêtres... Par exemple pour les États généraux... J'ai dû leur en parler. PIERRE : Et surtout à travers des questions, ou alors si en histoire ce que c'est que « avant ou après Jésus-Christ ». Je suis bien obligé de parler un peu de lui. PIERRE : Je pourrais donc leur présenter et leur parler des apôtres. Leur dire qui ils étaient. Parce que moi je suis arrivé et ils m'ont demandé qui étaient les apôtres. Donc j'ai été obligé de leur expliquer. VERONIQUE : Il y a beaucoup de choses, c'est vrai que mine de rien on a notre emploi du temps bien rempli. Mais ça n'empêche qu'il y a des choses sur lesquelles on ne peut pas faire d'impasse.

	VERONIQUE : … Par exemple l'année dernière quand il y avait eu les attentats terroristes… Ou en fonction de l'actualité ou en fonction de choses qui se passent à l'école, on est obligé de s'adapter pour accompagner. VERONIQUE : Quand je travaille sur le temps on travaille sur le calendrier. Le calendrier les jours fériés. Donc on a quand même une histoire très… chrétienne… très catholique… Il y a donc des choses inévitablement qui sont associées à la religion. VERONIQUE : Non ce sont des vitraux… Et puis eux-mêmes peuvent emmener des images. Quand on travaille sur les couleurs. On fait d'abord une lecture d'images. « Ha ? mais pourquoi a-t-elle une espèce de rond autour de la tête ? » C'est vrai que ça demande des explications. Les enfants demandent des explications. « C'est pour représenter la sainteté » « mais alors qu'est-ce que c'est que la sainteté… » Mais c'est très compliqué… Il y a des moments où il faut... répondre... VERONIQUE : « et samedi et dimanche ? ». Pourquoi le « di » et au départ de dimanche ? Donc du coup… aaah... Eh bien je leur dis que dimanche c'est le jour… C'est le jour du seigneur comme on dit. VERONIQUE : Mine de rien... quand on parle de « après ou avant Jésus-Christ », on est obligé d'en parler... Quand on parle « d'avant et après J.-C. » on parle de « avant et après zéro »... La naissance de Jésus-Christ correspond à l'an zéro... c'est un repère de la frise chronologie. Donc on est obligé déjà rien que ça pour le situer. Et puis quand on voit ce qu'on apprend après quand ils creusent les croisades, la quête du graal... **REGIS : Expliques-tu aux enfants le thème de la chanson, comme *Let my people go*, est-ce que tu expliques Moïse, qui il est...** VERONIQUE : Je pense qu'en général on est obligé d'expliquer.

	VERONIQUE : Et on est obligé de répondre aux questions des enfants aussi. Même si on ne va pas parler avec précision on va au moins amorcer quelque chose qu'ils pourront continuer chez eux. Il y a obligatoirement des questions... VERONIQUE : alors déjà… Il faut expliquer. On ne peut pas dire ça comme ça. Si c'est pour donner une définition sans comprendre ce que ça veut dire du coup on est obligé d'aller beaucoup plus loin et de creuser. Et c'est là du coup en creusant... SANDRINE : Je ne m'arrête pas devant les tableaux ou tout ça. Mais si on me pose une question je réponds même si c'est religieux. CAROLINE : Après j'évite pas d'en parler si le sujet est mis sur la table. Si un enfant en parle. Mais moi je n'y vais pas par moi-même forcément. Par exemple je ne vais pas forcément travailler de moi-même sur un tableau qui est très religieux. Alors après, quand on travaille sur un artiste il peut arriver que sur tout ce qu'on montre qu'on tombe sur des œuvres religieuses... Mais enfin... je vais être amener à expliquer les choses mais je ne vais pas forcément aller vers le tableau très religieux. CAROLINE : Ma fille me pose des questions et je ne suis pas contre expliquer les choses. Avec mes élèves c'est la même chose en classe et si on a besoin... ça fait partie de l'histoire... donc j'en parle si des questions sont posées. Mais après de là avec des CE2... ou même en primaire... non... en plus quand on a un public très multiculturel, multi-religieux... c'est compliqué... CAROLINE : Il y a eu des moments où dans l'école il y avait des choses qui se disaient et je n'étais pas du tout d'accord. Il fallait que je reclarifie les choses parce que je ne voulais pas qu'ils prennent comme ça ce qu'ils ont entendu. CAROLINE : Mais pour *Happy Day* je ne me souviens pas trop des paroles. Après c'est une chanson qui est connu et qui est entrainante

	et c'est pour le plaisir de chanter. Après pour les paroles s'il faut expliquer les paroles... CLAIRE-MARIE : Oui quand on travaille sur le plan il y a des édifices qui sont notés et **forcément** on en parle. Ils vont me poser des questions donc on va en parler. Si les enfants ne me posent pas de questions je ne vais pas leur dire ce que c'est qu'une synagogue ou un temple ou qu'est-ce que c'est qu'une mosquée. CLAIRE-MARIE : C'est un autre domaine dans lequel **forcément**... C'est vrai qu'on l'aborde quand on travaille sur la Renaissance je parle **forcément** de tableau religieux. I. A. : Si je prends les guerres de religions, il y a un moment où forcément on va étudier un petit peu... Il n'est pas question de travailler les guerres de religions sans être capable d'expliquer pourquoi il y avait deux communautés et en quoi ces deux communautés coexistaient ou ne coexistaient pas.

ANNEXE 10

QUESTIONNAIRE MIS EN LIGNE.

Enseignement des faits religieux et laïcité

*Obligatoire

Vous êtes *

Une seule réponse possible.

- un homme
- une femme

Vous enseignez *

Une seule réponse possible.

- dans une école publique
- dans une école catholique

Vous enseignez en

Une seule réponse possible.

- maternelle
- élémentaire
- collège

Vos années d'ancienneté *

Une seule réponse possible.

- moins de 5 ans
- moins de 10 ans
- moins de 20 ans
- moins de 30 ans
- moins de 40 ans

Vous avez été élevé dans une famille plutôt *

Une seule réponse possible.

- chrétienne pratiquante
- chrétienne non pratiquante
- Athée
- Autre :

Pouvez-vous écrire le nom des peintres que vous avez étudié cette année ? *

Parmi la liste des tableaux étudiés combien avaient une dimension religieuse (crucifixion, cène, mythologie, Ancien Testament). *

Une seule réponse possible.

- 0
- 1
- 2
- 3
- Plus de 3

Vous avez déjà étudié en classe un tableau de

Plusieurs réponses possibles.

- Fra Angelico
- Raphaël
- Michel-Ange
- Jérôme Bosch
- Giotto
- George de La Tour
- Bruegel L'Ancien

Si certains tableaux avaient une dimension religieuse, avez-vous expliqué les références religieuses à vos élèves ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non

Si oui, vous le faites

Plusieurs réponses possibles.

- par conviction religieuse
- parce que c'est au programme
- par principe laïque
- pour transmettre une culture

Si non, pour quelle raison ?

Étudieriez-vous cette œuvre de Mantegna en classe ? *

Une seule réponse possible.

- oui
- non

Crucifixion de Mantegna.

Si non, parce que,

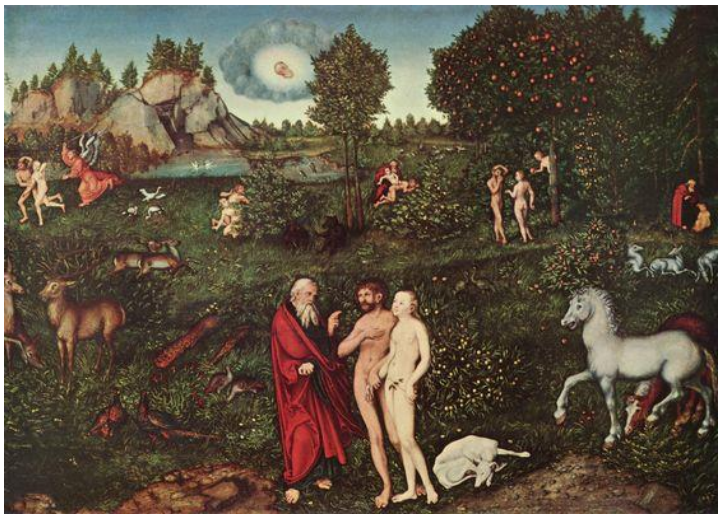
Plusieurs réponses possibles.

- C'est trop long à expliquer
- Les enfants n'y connaissent rien
- Vous ne maîtrisez pas suffisamment le sujet
- Vous craignez la réaction des parents
- C'est moins simple à reproduire
- Vous ne respecteriez pas le cadre laïque dans lequel vous travaillez.

Travailleriez-vous Adam et Ève au Jardin d'Eden en classe ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non



Adam et Ève de Lucas Cranach (1624)

Dans les deux années passées, avez-vous déjà lu en classe un texte religieux ? *

Plusieurs réponses possibles.

- un texte de l'Ancien Testament
- Un texte des Évangiles
- Un texte du Coran
- Aucun des trois

Si oui, dans quelle(s) circonstance(s) ?

Si, aucun des trois, est-ce parce que :

Plusieurs réponses possibles.

- Ce n'est pas au programme
- C'est trop risqué
- ça ne respecterait pas le cadre laïque dans lequel je travaille
- Les parents ne comprendraient pas

Autre :

En musique, avez-vous appris ou écouté une chanson qui avait une référence religieuse explicite (Gospel, chant grégorien etc.) *

Une seule réponse possible.

- Oui
- non

Si non, c'est parce que

Plusieurs réponses possibles.

- ce n’est pas votre rôle dans une école laïque
- c’est trop compliqué d’étudier ça en classe
- c’est trop risqué
- vous ne maîtrisez pas
- ça ennuierait les élèves
- autre :

Si oui, quelle était votre motivation ?

Liriez-vous *La Reine des Neiges* de Andersen en classe si vous en aviez l’occasion ? *

Une seule réponse possible.

- oui
- non

Liriez-vous un conte en classe qui termine ainsi « Grand-mère était assise dans le clair soleil de Dieu et lisait la Bible à voix haute : « Si vous n’êtes pas semblables à des enfants, vous n’entrerez pas dans le royaume de Dieu. » Kay et Gerda se regardèrent dans les yeux et comprirent d’un coup le vieux psaume : Les roses poussent dans les vallées Où l’enfant Jésus vient nous parler. Ils étaient assis là, tous deux, adultes et cependant enfants, enfants par le cœur... C’était l’été, le doux été béni. » *

Une seule réponse possible.

- oui
- non
- peut-être
- Si non, pourquoi ?

Permettez-vous aux élèves d’exprimer leur croyance ou non croyance en classe ?

Plusieurs réponses possibles.

- jamais
- quelquefois
- souvent
- dès que possible

En histoire, vous prenez plus de temps pour enseigner

- une seule réponse possible.
- la naissance du christianisme
- la naissance de l’Islam
- les deux de manière égale

Selon vous, enseigner les faits religieux en classe, *

Plusieurs réponses possibles.

- c’est au programme
- c’est selon la volonté de chacun
- c’est conforme au principe de laïcité
- c’est préférable de ne pas en parler
- c’est indispensable aujourd’hui d’en parler
- je voudrais dire aussi...

Résumé de la thèse en français et en anglais :

Les religions sont présentes à l'école sous diverses formes. Les enseignants de cycle 3 déclarent choisir des stratégies pour enseigner les objets de culture présents dans les programmes scolaires dont la particularité est d'avoir une dimension religieuse. Cette recherche a pour but de comprendre, de formaliser et de catégoriser sous forme de typologie l'ensemble de ces stratégies. Ce travail de thèse enquête à la fois l'école publique et les écoles catholiques sous contrat d'association. Il s'appuie d'une part sur l'ensemble des recherches en sciences de l'éducation considérant la mise en œuvre d'un enseignement des faits religieux à l'école, sur l'histoire de la place des religions dans la société française depuis la fin du dix-neuvième siècle et la progressive construction et mise en œuvre du principe de laïcité en France. D'autre part, le développement de ce sujet s'organise autour d'investigations de terrain telles que des entretiens exploratoires, deux douzaines d'entretiens auprès d'enseignants en activités dans les écoles publiques et privées et, pour compléter, un questionnaire auquel près de deux-cents enseignants ont participé.

L'originalité de cette étude est d'avoir réussi à élaborer une grille le lecture (une typologie) permettant de rendre intelligibles les discours et les activités d'un professeur qui enseigne un objet scolaire à dimension religieuse au-delà de tout discours prescriptif ou injonctif. Elle permet aussi de prédire plus efficacement la manière dont sera enseigné un objet de culture scolaire selon ses références religieuses, selon l'intensité de cette présence ou selon même le lieu où il est enseigné. Auto-censure, *déreligionnalisation*, externalisation, sous-traitance pédagogique, universalisme impératif, dilution, *informalisation*, dosage homéopathique ou privatisation, un panel à la fois vaste et parfaitement circonscrit de pratiques qui donne sens et justifie les choix professionnels.

Religions are present in schools in various forms.
The teachers of cycle 3 declare that they choose strategies to teach the cultural notions present in the school curriculum of a particularly religious nature. The aim of this research is to understand, formalize and categorize all of these strategies in the form of a typology. This thesis work investigates both state school and state controlled independent Catholic schools . It is based on the one hand on all the research in education sciences considering the implementation of a teaching of religion fact at school, on the history of the place of religions in French society since the end of the nineteenth century and the progressive construction and implementation of the principle of secularism in France. On the other hand, the development of this subject is organized around field investigations such as exploratory interviews, two dozen interviews with teachers working in public and private schools and supplemented by a questionnaire to which nearly two hundred teachers participated.
The originality of this study is to have succeeded in developing a reading grid (a typology) making it possible to clarify the speeches and the activities of a teacher who teaches a school notion with a religious dimension beyond any prescriptive speech or injunctive. It also makes it possible to predict more effectively the way in which an object of school culture will be taught according to its religious references, according to the intensity of this presence or according to the same place where it is taught. Self-censorship, *déreligionnalisation*, outsourcing, pedagogical subcontracting, imperative universalism, dilution, *informalisation*, homeopathic dosage or privatization, a range both vast and perfectly circumscribed of practices which gives meaning and justified professional choices.