Education comparée / nouvelle série, 2008 n°1, pp 219-238

Histoire des idées et formation des enseignants

Conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire

Nathalie BARTHEZ-DELPY
Université de Toulouse II-Le Mirail,
France

RESUME

Compte tenu du contexte dans lequel s'inscrivent les rapports entsciences, religions et laïcité dans le champ éducatif français, cet article s'intéresse aux conceptions que les enseignants d'histoire ont du fait religieux et de son enseignement, sur la base d'une enquête réalisée auprès de seize enseignants. Le corpus est analysé au moyen d'un logiciel d'Analyse de Données Textuelles (Alceste) et d'une analyse de contenu plus traditionnelle. L'étude tend à établir des liens entre des conceptions divergentes du fait religieux et de son enseignement et des influences endogènes et exogènes aux enseignants. **Mots-clés** : enseignement du fait religieux, France, conceptions des enseignants, histoire.

ABSTRACT

Based on a survey carried out with sixteen teachers, the present paper examines the perceptions of history teachers' about the religious fact and its teaching, in a context where the relationships between sciences, religions and secularism are considered in the French educational field. The corpus is analyzed using both the Textual Data Analysis software (Alceste) and a more traditional content analysis. The study is inclined to establish links between divergent perceptions of the religious fact and its teaching, and the influence of endogenous and exogenous factors on teachers. **Key words** : teaching of the "religious fact", France, teacher's perceptions, history.

RESUMEN

Habida cuenta del contexto en el cual se inscriben las relaciones entre ciencias, religiones y laicidad en el campo educativo francés, este artículo se interesa en las concepciones que los profesores de historia tienen del hecho religioso y de su enseñanza, sobre la base de una investigación realizada ante dieciséis profesores. El corpus se analiza por medio de un programa informático de Análisis de Datos Textuales (Alceste) y de un análisis de contenido más tradicional. El estudio tiende a establecer vínculos entre concepciones divergentes del hecho religioso y su enseñanza y de las influencias endógenas y exógenas en los profesores. **Palabras claves** : enseñanza del hecho religioso, Francia, concepciones de los profesores, historia.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel betrifft die Konzeptionen der Geschichtslehrer angesichts des religiösen Faktums und dessen Unterrichtung, unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem die Beziehungen zwischen Wissenschaft, Religionen und Laizität im französisch erzieherischen Feld sich organisieren. Eine Umfrage mit sechzehn Lehrern wurde durchgeführt. Der Korpus wird anhand einer textuellen Datenanalyse (Alceste) und einer traditionellen Inhaltsanalyse untersucht. Die Studie versucht, Verknüpfungen zwischen auseinandergehenden Konzeptionen des religiösen Faktums und dessen Unterrichtung einerseits, und endogenen und exogenen Einflüssen auf die Lehrer andererseits darzustellen. **Schlagwortliste** : Unterrichtung des religiösen Faktums, Frankreich, Lehrerkonzeptionen, Geschichte.

Introduction

De nombreux pays européens ont déjà choisi d'enseigner les religions à l'école ; en France, l'alliance se fait plus difficilement. Il faut dire que l'éducation y est d'abord et avant tout un héritage de l'Église, des premières écoles chrétiennes de la fin du 4^{ième} siècle à la loi Falloux du 15 mars 1850, l'école fut continuellement placée sous la tutelle religieuse. L'hétéronomie n'est rompue qu'avec la promulgation des lois Ferry. Pour autant, si à l'aube du 20^{ième} siècle, la séparation de l'Église et de l'École est consommée, l'enseignement demeure imprégné de son long passé religieux : d'inspiration spiritualiste, la laïcité n'exclut pas les idées de Dieu. Les termes école et religion se mueront cependant en antonymes : la radicalisation du principe, via son idéologisation et sa politisation, se fera l'instrument d'une école de plus en plus encline au silence quant aux questions ayant trait à la religion. Tant et si bien que les années quatre-vingt auront à s'inquiéter de l'inculture religieuse de leurs élèves et poseront avec acuité la question du retour des religions à l'école. Au débat généré se mêleront des parfums aux senteurs d'autrefois : que reste-t-il de l'idéologie laïque d'antan et des crispations passées ? Comment le triptyque religion, science, laïcité a-t-il évolué dans la représentation des enseignants ? Quelle(s) conséquence(s) pour l'enseignement du fait religieux en histoire ?

D'une laïcité d'abstention…

Pour beaucoup, l'histoire de la laïcité se résume à la promulgation de la loi du 28 mars 1882, à l'origine de la laïcisation du personnel enseignant et des programmes de l'enseignement primaire : les ministres des cultes sont remplacés par des maîtres laïcs ; l'instruction morale et civique succède à l'instruction religieuse qui se voit accorder

un créneau « hors-école ». Si ces quelques lignes expriment d'une certaine façon l'Histoire, elles n'en sont cependant qu'un cliché qu'il convient de nuancer.

Avec les lois Ferry, l'école de confessionnelle qu'elle était, devenait laïque, nous disait Buisson. Ce qu'il entendait par confessionnelle était le fait que « l'école doive donner un enseignement dogmatique formel » et que « tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous la direction des autorités religieuses » (1911b). Ainsi ce n'est pas tant l'objet que constitue l'instruction religieuse qui fut banni de l'école, que la tutelle de l'Église et son «corollaire pédagogique», le dogmatisme. Quant à la « philosophie » de ces lois, elle résonne du même écho : «Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. » (Buisson, 1911a). L'esprit de la laïcité, ainsi défini, devait pénétrer jusqu'au cœur des programmes de l'enseignement primaire. Le maintien des «devoirs envers Dieu» dans les cours de morale en constitue très certainement une de ses plus justes expressions. Conçus comme «le couronnement» de cet enseignement, les «devoirs envers Dieu» ont pour but « de développer le sentiment religieux dans sa relation étroite avec la moralité» et d'inviter «les enfants au respect du nom de Dieu» (Ognier, 1992). La morale laïque avait par conséquent peu à voir avec cette philosophie a-religieuse avec laquelle elle finira pourtant par se confondre. Quelle chance ces directives avaient-elles d'être appliquées « par les instituteurs incroyants qui succédèrent, chaque année plus nombreux, aux instituteurs non seulement déistes, pour la plupart, mais chrétiens […] ?» demande Caperan (1961). La laïcité venait à peine d'être pensée, que déjà ça et là perçaient les premières faiblesses du modèle spiritualiste : «Soit calcul bien avisé ou fausse prudence, soit respect humain ou manque de foi, il est certain que les instituteurs publics se résolurent le plus souvent et s'habituèrent vite à éviter toute occasion de parler de Dieu » (Caperan, 1961).

Cette attitude générale d'abstention participe de, et traduit l'évolution du contexte idéologico-politique de l'époque, marqué par l'émergence et l'affirmation de nouvelles références d'inspiration scientiste : «Sur ce socle, de nouvelles doctrines politico-sociales, de

nouvelles disciplines s'édifient […] en matière de morale scolaire, l'ancienne base spiritualiste et déiste se trouve délégitimée, frappée d'obsolescence. […]. La science remplace la conscience comme valeur axiale de la morale» (Ognier, 2001). Le changement de paradigme s'accompagne d'une radicalisation du principe de laïcité matérialisée par « le passage de la laïcité républicaine dans la mouvance politique du socialisme où elle devient un mot d'ordre militant. […] Le concept de laïcité restera […] verrouillé pour des décennies.» (Ognier, 2001). Quant aux «devoirs envers Dieu», le souhait de les remplacer par des notions historiques sur les religions émerge dès le premier quart du 20ième siècle : La Presse, le Journal des instituteurs, l'École nouvelle, la Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, la Revue sociale[1] ou encore la Ligue, appuient la demande. Les «devoirs envers Dieu» sont cependant supprimés des programmes de l'enseignement primaire en 1923,[2] et avec eux est abandonnée toute idée d'introduire un cours d'histoire des religions dans les programmes. Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour que la question revienne à l'ordre du jour

…à une meilleure prise en compte des faits religieux dans l'enseignement

Le retour des religions à l'école devait toutefois s'inscrire dans une vive polémique nourrie de la résurgence des craintes du passé. Mais, alors que le nombre de voix s'élevant pour dénoncer le manque de connaissances religieuses des élèves se fait croissant, la volonté de mieux prendre en compte les questions religieuses dans l'enseignement laïque français se fait nécessité. Il ne s'agit pas d'introduire la catéchèse à l'école, « mais de tirer, dans une perspective laïque, toutes les conséquences du fait que la connaissance des cultures religieuses est nécessaire à l'intelligence de nos sociétés, de leur passé et de leur présent, de leur patrimoine littéraire et artistique, de leur système juridique et politique» (Willaime, 2004). Deux rapports ministériels,[3] la réforme des programmes d'histoire et de géographie (1996), différents colloques et autres productions

[1] Cités par Ognier, 1992.
[2] Notons que les « devoirs envers Dieu » ont été rétablis par un arrêté du 23 novembre 1940, avant de disparaître définitivement des programmes la même année.
[3] Joutard P, (1989) Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, CRDP de Besançon, sept.1989 ; Debray R. (2002), *Enseigner le fait religieux à l'école laïque*.:
http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm, février 2002.

scientifiques œuvreront à doter d'une chair et d'un esprit un enseignement voulant pallier le manque de connaissances religieuses des élèves.

Aujourd'hui, la question des religions à l'école n'a rien perdu de sa force, les passions sont certes apaisées, mais l'intérêt demeure. En témoignent différentes mesures[4] contemporaines, qui rappellent, et ce faisant attestent de la nécessité d'enseigner le fait religieux à l'école. Quant à la formation, elle fait partie des enjeux de l'enseignement : demandée de façon systématique par différents textes officiels et autres productions scientifiques, la permanence de la demande interroge. Estivalèzes (2005) a dressé un état des lieux de la formation au fait religieux en France ; selon l'angle d'analyse, le bilan apparaît relativement mitigé.

La formation en question

À l'université, la formation (pour un cursus d'histoire) est aléatoire dans le sens où de nombreux cours traitant des faits religieux sont proposés sous forme optionnelle, le contenu des cours dépend également de la présence de professeurs intéressés par ces questions. D'après l'auteure, environ un tiers d'une promotion suit des cours ayant trait aux religions et présente un intérêt manifeste pour ces questions. L'impression est identique pour les IUFM où « le sentiment que le traitement de la question est laissé à la libre initiative du responsable de la formation et de l'intervenant, en fonction de ses sujets propres d'intérêts » prévaut (Estivalèzes, 2005). Quant à la formation continue, elle peut également être perçue comme aléatoire puisque facultative. De plus, « ce sont ceux qui en ont le moins besoin, les professeurs et les personnels de direction les plus dynamiques et les plus engagés, qui se portent toujours volontaires et parfois seuls

[4] À titre indicatif, nous mentionnerons la loi du 15 mars 2004 « relative à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics », qui préconise, afin de favoriser la compréhension, l'acceptation et l'application de cette mesure, « l'amélioration de l'enseignement de l'histoire des religions dans le cadre actuel des programmes d'histoire, de français, d'art, de philosophie. » ; l'amendement Brard adopté en février 2005 dans le cadre du projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École préconisant également « d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire. », ou encore la mise en place, en mai 2006, du socle commun des connaissances et des compétences, qui fait de la connaissance « du fait religieux en France » un des contenus de la scolarité obligatoire.

candidats » écrivent Joutard et Thélot (2005).[5] D'après les auteurs, 30% des enseignants ne font aucune demande de formation, et Estivalèzes de conclure : «Les stages sur le fait religieux ne vont toucher qu'un public déjà mobilisé par cette question» (2005).

Faut-il dès lors poser le rapport enseignant[6]/enseignement du fait religieux selon un critère d'intérêt ? Sinon, sur quel mode est-il construit ? Ce dernier point nous amène à aborder la question de la posture et de la «scientificité». Les angoisses de dérives «confessionnalisantes» qui se sont manifestées aux premières heures du débat ont été apaisées au moyen de «garants de rationalité». Ils ont été pensés, notamment en histoire, en termes de contextualisation, invitant l'enseignant à se placer sur le terrain de sa discipline et de son épistémologie en replaçant le fait religieux dans son contexte afin de ne pas lui donner un caractère idéal mais singulier. La distanciation nécessaire est alors assurée par le travail de l'historien. Mais la démarche peut-elle se faire l'apanage de la garantie ?

J-C. Pouzet,[7] lors d'une table ronde à l'occasion des Troisièmes rencontres de la Durance (2003), reprenait et nuançait la célèbre phrase de Jaurès - «On n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est» - afin d'enjoindre à ses collègues de penser l'enseignement du fait religieux au regard d'une réflexion sur la laïcité. L'inspecteur posait la question des convictions en termes de difficulté, solutionnée toutefois par une « identité laïque » à revêtir. Revêtir les habits du laïc semble effectivement être une injonction à laquelle est soumise tout enseignant. Mais l'adhésion à la déontologie laïque suffit-elle à éradiquer toute trace de subjectivité ?

Une équipe de chercheurs belges[8] s'est intéressée au lien entre idéologie des enseignants et conception des rapports entre sciences et religions ; l'étude conclut à une influence significative des conceptions personnelles (religieuses, athées ou agnostiques). Du point de vue de la formation et d'un questionnement d'ordre déontologique, ces résultats interrogent, a fortiori dans le cadre d'un enseignement laïque du fait religieux. Ainsi, si les précédentes affirmations font évidence, faut-il pour autant systématiquement penser l'enseignement du fait religieux en fonction de la laïcité ? Peut-elle être une garante ipso facto de cet enseignement ?

---

[5] Joutard Ph., Thélot C. *Réussir l'École. Pour une politique éducative.* Paris, Le Seuil, 1999. Cité par Estivalèzes, 2005.
[6] Qu'il soit universitaire, formateur, stagiaire ou en exercice.
[7] Ancien IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.
[8] Wolfs J.L., El Boudamoussi S., De Coster L., Baillet D. (2007).

Hypothèses et méthodologie

Compte tenu du contexte dans lequel la laïcité s'est forgée, des conceptions divergentes dont l'Histoire témoigne, de la polémique générée à l'occasion du débat sur l'enseignement du fait religieux, d'une déontologie enseignante par essence laïque… quelle(s) conception(s) les enseignants ont-ils du fait religieux et de son enseignement ? De quoi dépende(nt)-elle(s) ? Peut-on parler d'un héritage, d'une mémoire du passé ? Quel est le rôle des convictions ? Et de la formation ?

Cette série d'interrogations constitue le fil directeur de notre réflexion. Elle s'inscrit dans une problématique plus large que nous allons maintenant préciser. Hormis le contexte brièvement campé, notre questionnement se fonde sur un raisonnement hypothético-déductif, issu des travaux de la psychologie ergonomique appliquée à l'étude de l'activité de l'enseignant. Sans entrer dans trop de détails, retenons simplement que l'activité est décomposée en tâches[9] successives, analysées à l'aune de trois pôles. Le premier est constitué par le prescripteur[10] de la tâche où sont distinguées la tâche attendue (qui correspond aux attentes du prescripteur) et la tâche prescrite matérialisée par les programmes officiels ; vient ensuite le pôle de l'enseignant où sont distinguées la tâche redéfinie (représentations que l'enseignant se fait de la tâche prescrite et processus de redéfinition) et la tâche effective, autrement dit, la tâche réalisée. Les mêmes étapes sont reproduites au niveau de l'élève.

Nous nous centrerons sur l'enseignant et sur la tâche redéfinie. D'après Rogalski (2003), la représentation peut être individuelle, collective ou sociale, la redéfinition, elle, est fonction du contexte : organisation de l'année scolaire, préparation des séances centrées sur une notion particulière, cours fait à telle classe, tel jour, sur tel sujet... Leplat (2001), propose une analyse du processus plus axée sur l'agent que sur le contexte et retient : «le niveau d'expertise de l'agent», «la connaissance du contexte de travail », et «l'histoire de l'opérateur», qu'il définit au moyen de la notion d'habitus, développée par

[9] Leplat (2001) conçoit la notion de tâche telle qu'elle est définie par Leontiev (1976) : « *un but donné dans des conditions déterminées* ». Le cadre d'analyse est construit à partir des travaux réalisés par Leplat (1997), Amigues (2003), et Rogalski (2003).

[10] S'appuyant sur des études réalisées par Chevallard, Rogalski note que la notion de prescripteur n'est pas uniquement définie à un niveau individuel, par une autorité hiérarchique directe. « *Le prescripteur est constitué de tout un système, mais celui-ci est lui-même en intéraction avec une noosphère qui joue un rôle crucial dans la détermination de la tâche attendue* ». Elle parle en ce sens du « système prescripteur ».

Bourdieu (1980) : «systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations».

Nous avons posé l'hypothèse suivante : des influences endogènes et exogènes aux enseignants interfèrent dans la conception que ces derniers ont du fait religieux et de son enseignement. Compte tenu des interrogations formulées précédemment, trois «niveaux» d'influence ont été envisagés : les convictions (laïques ou religieuses), les connaissances possédées (influences endogènes) et le contexte d'enseignement, autrement dit, la situation géographique de l'établissement scolaire et le public scolaire (influences exogènes). En effet, enseigner le fait religieux, c'est également s'adresser à un public pouvant avoir des convictions religieuses, l'enseignant se doit ainsi de tenir un discours respectueux des différentes consciences. Cette nécessaire rigueur devrait théoriquement suffire à ne pas éveiller les passions. La réalité de la classe peut cependant être toute autre. Le rapport Obin,[11] paru à la veille de la promulgation de la loi du 15 mars 2004 (relative à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics) fait état, discipline après discipline, de difficultés rencontrées par les enseignants, en raison de « manifestations ou d'interventions de nature religieuse perturbant leur enseignement » (Rapport Obin, 2004), ou de « manifestations d'appartenance religieuse » (Ibid.). Nous avons ensuite formulé des hypothèses de travail afin de mettre en tension conceptions de l'enseignement du fait religieux et influences endogènes et exogènes aux enseignants. Deux modalités de conception ont tout d'abord été envisagées : [12]

[11] Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires, juin 2004.

[12] Ces propositions s'inscrivent dans le prolongement d'une étude réalisée dans le cadre de notre travail de thèse. Nous avons effectué des entretiens auprès de trois inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire (année scolaire 2004/2005 académie de Toulouse et de Montpellier). L'analyse des discours nous a permis de rendre compte du caractère déviant de la démarche adoptée par les enseignants pour enseigner le fait religieux. La critique, alimentée par différents auteurs, fait valoir une démarche demeurant trop extérieure à l'objet d'étude, (que nous avons qualifiée de dérive formaliste), versus une démarche allant «de l'extérieur (monuments et objets de culte, gestes et pratiques) vers l'intérieur (dogmes et doctrines, sentiment religieux, rapport avec l'au-delà)» (Garrigue, 1986, cité par Nouailhat, 2003) laquelle allie extériorité et compréhension. Les deux modalités de conception proposées découlent de ces résultats.

- conception limitée : le fait religieux n'est pensé et enseigné qu'au regard de ce qu'il a d'objectivable, la démarche est extérieure à «ce qui est religieux dans ce fait» (Nouailhat, 2003) ;
- conception élargie : cette modalité est formulée par opposition à la première : le fait religieux est pensé et enseigné au regard à la fois de ce qu'il a d'objectivable et de «subjectif», la démarche s'inscrit dans un mouvement alliant extériorité et compréhension.
- concernant les convictions,[13] nous avons distingué les convictions religieuses/athées d'une part, et laïques déclarées ou pas d'autre part (les enseignants étant tous par définition ou par principe laïques, nous avons pris le parti de considérer que le fait de se déclarer laïque était significatif) ;
- les connaissances des enseignants ont été établies en fonction de leur propre évaluation, deux modalités ont été retenues : connaissances solides/connaissances de base.

Quant au contexte, les modalités retenues entendent discriminer les établissements ZEP des établissements « non ZEP ».[14]

Enfin, nous avons souhaité explorer la question du rapport des enseignants à l'enseignement du fait religieux ; les conséquences de l'interférence d'influences endogènes et exogènes aux enseignants dans l'activité de redéfinition ont également été exprimées en termes d'attitude (comprise également comme une disposition engendrant un comportement) :

- concernant les convictions (religieuses et laïques), nous avons envisagé le désintérêt, la dévalorisation ou le rejet de l'enseignement du fait religieux ; l'intérêt, la valorisation ou la sympathie ;
- concernant les connaissances, l'aisance ou la difficulté ;
- concernant le public scolaire, nous avons retenu la crainte ou la gêne, ou à l'inverse le fait « d'aller dans le sens des élèves ».

Ces différentes modalités ont ensuite été «mises en tension» au moyen des hypothèses de travail suivantes :

- H1- Les enseignants athées, laïques[15] ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux. Ils ont une attitude de rejet, de

[13] Les modalités de convictions ont été établies en fonction des déclarations des enseignants.
[14] Voir en annexe le tableau récapitulatif.

dévalorisation ou affichent un certain désintérêt à l'égard de cet enseignement ;

- H1'- Les enseignants croyants, ont une conception élargie de l'enseignement du fait religieux. Ils affichent de l'intérêt, de la sympathie pour cet enseignement ou encore le valorisent. Inversement, il est possible d'envisager le fait que les enseignants croyants ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux et qu'ils développent une attitude de rejet ou de gêne envers cet enseignement ;
- H2- Les enseignants ayant des connaissances «de base» ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux et témoignent de difficultés pour l'enseigner ;
- H2'- Les enseignants ayant de solides connaissances ont une conception élargie de l'enseignement du fait religieux et témoignent d'une certaine aisance pour l'enseigner ;
- H3- Les enseignants «de ZEP» ont plus de difficultés que les autres à enseigner le fait religieux, de même la crainte, la gêne ou le fait d'«aller dans le sens des élèves» sont plus fréquent chez les enseignants «de ZEP».

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de seize professeurs d'histoire et de géographie, enseignant aussi bien en collège qu'en lycée, en établissements classés ZEP que « non ZEP ».[16]

[15] Il faudrait bien évidemment distinguer, en raison de l'histoire des idées, une «laïcité ouverte» d'une « laïcité fermée », il en va de même pour les enseignants s'étant déclarés athées, les enseignants peuvent entretenir un rapport négatif ou positif à la religion. Le fait de baser nos hypothèses sur du déclaratif ne nous permet pas de prendre en compte cette nécessaire nuance dans la formulation des hypothèses. Nous considérons cependant que le fait que les enseignants fassent part de leurs convictions est significatif. Nos hypothèses postuleront par conséquent une laïcité fermée pour les enseignants s'étant déclarés laïques et un rapport négatif à la religion pour les enseignants s'étant déclarés athées.

[16] Ces entretiens ont été réalisés au cours de l'année scolaire 2004/05 dans la banlieue toulousaine, montpelliéraine et avignonnaise.

Analyse informatisée

Le logiciel Alceste[17] permet principalement dans ses grandes lignes, d'extraire les structures signifiantes les plus fortes d'un corpus textuel.[18] Deux types d'analyse statistique sont mises en œuvre : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), qui cherche les ressemblances et établit des groupements,[19] et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) qui, à l'inverse, recherche des différences et établit des dissociations.

Au terme de la CHD, quatre classes de discours ont été distinguées, et opposées « deux à deux ». D'un côté est tenu un discours relatif à la « conception » que les enseignants ont de l'enseignement du fait religieux. Elle est «illustrée» par le parcours de formation et les «missions» assignées au professeur d'histoire (tâche prescrite et tâche redéfinie), et de la déontologie laïque des enseignants. Cette dernière classe est constituée de termes présentant des Chi2 d'association très élevés : foi, laïcité, science, rationnel, irrationnel, croyant, neutralité, République… ainsi que de formes[20] relevant du champ lexical de la discipline scolaire «histoire» : enseignement_histoire, approche _historique, source_historique, point_de_vue_historique… De l'autre, c'est un discours sur la pratique qui est mis en évidence. Une classe de discours fait référence à une modalité pratique de mise en œuvre spécifique, matérialisée dans une approche comparative des monothéismes ; l'autre est relative au fait que les élèves se réclament d'une confession religieuse. Elle est constituée de termes relatifs à la pratique religieuse, aux fêtes, au texte religieux et à la confession,

[17] Conçu par Reinert à partir des travaux de Benzecri, Alceste est présenté comme l'acronyme d'Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte. Son concepteur l'a plus récemment défini comme signifiant l'Analyse des Lexèmes Concurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte. Le logiciel est commercialisé par la société Image (Toulouse).

[18] Le logiciel découpe le corpus en u.c.e. (unités de contexte élémentaire), c'est-à-dire en phrases calibrées en fonction de la longueur -évaluée en nombre de mots analysés- et de la ponctuation. Il construit ensuite un tableau présentant en ligne les différentes formes employées dans le corpus et en colonnes les différentes u.c.e., s'en suit une comptabilisation des présences/absences de chaque forme dans chaque u.c.e. C'est à partir de cette distribution dans les cases que se font les calculs statistiques de concurrences.

[19] Ces groupements sont appelés «monde lexicaux» ou «classe de discours». Ils sont à comprendre comme des profils-types, un même sujet ayant pu tenir successivement au cours de l'entretien des propos relevant de différentes classes, caractérisés par le suremploi -la présence significative- de certaines formes.

[20] Alceste ne travaillant pas sur le sens, le chercheur a la possibilité de lier des locutions composées présentant une unité de sens à respecter.

principalement marquée par les formes élève_confession_chrétienne, élève_confession_juive, et élève_confession_musulmane, dont la très forte présence fait porter l'accent sur les élèves musulmans ou se réclamant de l'islam. Quant à l'AFC et à la polarisation des variables illustratives, elles témoignent d'un discours différencié en fonction des connaissances, des convictions religieuses des enseignants et de la situation géographique de l'établissement. Ces résultats vont dans le sens de certaines de nos hypothèses de travail, l'analyse de contenu « manuelle » nous a permis de les affiner.

Analyse de contenu «manuelle»

L'analyse réalisée s'apparente, d'un point de vue méthodologique, à une analyse thématique. L'objectif étant de rechercher un lien éventuel entre nos trois niveaux d'influence et les conceptions que les enseignants ont de l'enseignement du fait religieux. Nous nous sommes dans un premier temps attachée à classer le corpus selon que le discours était relatif aux conceptions des enseignants («je pense») ou à la mise en œuvre du fait religieux («je fais») et ce, entretien par entretien. À partir de cette première classification, le contenu a été catégorisé à l'aune de différents critères.[21] Le travail d'analyse et d'interprétation a principalement consisté à déterminer ce par quoi le discours des enseignants était influencé. Compte tenu de l'ampleur de la tâche, du nombre important de catégories et des limites imposées par l'article, nous ne pourrons développer davantage l'aspect méthodologique et nous bornerons par conséquent à présenter de façon synthétique quelques-uns des résultats obtenus.

[21] Concernant le premier thème ont été distingués : la définition donnée, (réponse à la première question de l'entretien «Qu'entendez-vous par enseigner le fait religieux»?); les finalités assignées à l'enseignement du fait religieux ; le positionnement (critères mobilisés par l'enseignant pour se positionner envers l'enseignement du fait religieux); le rôle que s'assigne l'enseignant (la façon dont il conçoit son rôle, sa mission, généralement exprimé par «je dois»/ «ne dois pas» ou «je suis là pour»/«je ne suis pas là pour»); l'«idéologie» (relative à une opinion tranchée, généralement sur l'enseignement, particulièrement sur l'enseignement du fait religieux, exprimée par exemple par ce que devrait être ou pourrait être l'enseignement du fait religieux); le positionnement vis-à-vis de la «formation continue», (nécessité, utilité de la formation, en demande…). Concernant le deuxième thème, ont été distingués : la mise en œuvre (finalité); la mise en œuvre (moyen); les entrées privilégiées pour aborder les leçons et le contenu enseigné ; le temps passé sur chaque leçon (en regard des indications horaires précisées dans les programmes) ; les difficultés éventuelles rencontrées dans le cadre de cet enseignement.

Analyse des résultats

«Convictions» (Hypothèses H1 et H1')

Trois enseignants se sont déclarés croyants (catholiques) et quatre enseignants se sont déclarés athées. S'il est difficile de raisonner de façon binaire (les enseignants catholiques auraient tel type de conception de l'enseignement du fait religieux…), il est possible d'établir l'influence des convictions sur la façon dont est pensé et conçu le fait religieux et son enseignement. Les quatre enseignants athées s'avouent peu intéressés par les religions (rapport négatif à la religion) (E.2, E.4, E.6 et E.13) et ont tendance à minimiser l'importance de cet enseignement, voire à le dévaloriser. C'est en quelque sorte un enseignement pragmatique qui est proposé : «ça doit rester un enseignement qui reste dans les grandes lignes, qui ne sert qu'à expliquer des faits historiques» (E.13). E.4 n'enseigne pas le christianisme en 2nde parce que « ça ne l'intéresse pas », ne travaille pas sur des extraits de textes religieux parce que [le texte religieux] « n'est pas un texte historique » et relativise la place du fait religieux dans le programme «c'est très épisodique et puis surtout, c'est une partie très infime du programme». Quant à E.2, après avoir fait allusion aux nombreuses difficultés posées par l'enseignement du fait religieux, elle finit par le rejeter : «Ce ne serait pas une des missions de l'école de prendre en charge cet enseignement ?» «Moi je ne crois pas, moi je crois qu'il faut que l'école elle reste laïque et neutre, mais bon, c'est mon sentiment personnel» (E.2). Ces enseignants ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux.[22]

Quant aux trois enseignants catholiques (E.3, E.11 et E.16), si l'influence de leurs convictions religieuses est perceptible ; elle se matérialise différemment pour chacun d'entre eux. E.11 présente un discours non distancié : après avoir exprimé de nombreux regrets à l'égard de la façon dont la laïcité est perçue depuis la loi de séparation de 1905,[23] l'enseignant développe une lecture très personnelle du programme et des connaissances à transmettre : « Pour le christianisme, […] c'est ce verset clef qui est mentionné dans les

[22] Excepté pour l'enseignant E.6, nous y reviendrons dans le paragraphe 6.2.

[23] «Comme le disent certains collègues, pour un chrétien, vivre sa foi en catimini, dans la sphère privée, c'est contraire à la foi chrétienne. Le commandement de base c'est aller évangéliser, faire connaître, comment faire connaître sinon d'une manière publique, il est difficile de faire autrement. Donc il y a des contradictions qui ne sont pas comprises et qui s'inscrivent sur cette vieille lutte catholicisme/État en France qui a abouti à cette rupture brutale en 1905, dans des conditions difficiles…et c'est resté.» (E.11)

Écritures « Dieu a tant aimé le monde qu'il a donné son Fils unique etc. » pour toute l'humanité. C'est la notion de base du christianisme […] Quant à l'islam, bon, on retient les fondements de la pratique religieuse puisque l'islam est une religion qui a des références au christianisme et au judaïsme, en les ayant d'ailleurs tordues, hein puisqu'on fait dire des choses au texte d'origine qui sont contraires à ce qu'ils disent eux-mêmes […] Voilà, en quelque sorte, maintenant, moi j'essaie toujours de faire distinguer ce que les hommes en ont fait de ce que les textes d'origine disent »[24] (E.11).

L'enseignant E.11 et l'enseignant E.3 ont en commun un discours critique visant l'«approche rationaliste» qu'ils estiment être celle proposée par le système prescripteur : «Il y a eu un débat qui disait qu'il fallait que ce soit des spécialistes, mais des spécialistes rationnels, il y a eu tout un débat sur l'intervention de religieux dans la formation [et] je pense que pour une véritable appréhension du fait religieux, ça serait une richesse… […] qui serait beaucoup plus formatrice pour l'esprit critique et euh…la perception de la complexité des phénomènes qu'effectivement de vouloir se limiter à cette dimension rationaliste qui fait que de toutes manières le rationnel ne peut pas cerner toutes les dimensions» (E.3).

Quant à l'enseignant E.16, il éprouve des difficultés à se positionner : «J'avoue que…que des fois on a des difficultés justement à faire la part des choses, comment faire passer un message, un enseignement du cours d'histoire qui ne doit pas faire référence aux pratiques personnelles des élèves, essayer de séparer le domaine du privé de ce qui est du domaine de l'enseignement général». Les frontières entre objet de foi et objet de savoir sont jugées ténues, la juste distance n'est pas trouvée, se mettent alors en place des stratégies d'évitement. Il s'agit «d'éviter» (employé 6 fois) les «conflits» (employé 10 fois), de ne pas blesser les élèves, de ne pas les perturber en tenant des propos pouvant heurter leurs croyances. L'enseignement du fait religieux est alors conçu comme un enseignement « de surface », la conception est limitée, contrairement à celle des deux autres enseignants catholiques.

Les deux enseignants s'étant déclarés laïques (E.6 et E.9), ont une conception relativement ouverte de la laïcité, malgré toutefois «les apparences». E.6 se dit «bon laïque, athée», voire «laïcard». En ce sens, et en raison d'une lecture politique de l'émergence de l'enseignement du fait religieux en France, l'enseignant exprime ce qui apparaît tout d'abord comme de la réticence à enseigner le fait religieux : « Je ne dis

[24] Le texte cité correspond à la question : «Quelles sont, selon vous, les connaissances essentielles à transmettre?»

pas que j'enseigne le fait religieux, je ne le dis pas (…) je refuse de faire étudier mes élèves, de faire travailler directement mes élèves sur le fait religieux »… Elle traduit cependant plus une volonté de relativiser l'enseignement du fait religieux par rapport aux autres enseignements dispensés à l'École. Malgré le fait qu'il se dise «laïcard», laïcité et fait religieux sont «compatibles» : «Je pense que […] lorsque l'on a une conception relativement claire de la laïcité, je pense que ça ne pose pas de problème d'enseigner le fait religieux, moi ça ne pose aucun problème.». La conception qu'il a de l'enseignement est élargie.

De même, E.9 se définit comme un «fervent laïque, […] à tendance anticléricale», ayant reçu une éducation «extrêmement laïque de parents anticléricaux primaires». La façon dont il conçoit la laïcité a quelque chose de militant : «Encore une fois, le seul vrai État laïque, le plus laïque de tous, c'est le nôtre, et il faut le défendre. Donc j'en reparle encore, je leur redemande [aux élèves] […], oui, la laïcité, comme phénomène essentiel de notre République» (E.9). Pour autant, non seulement ce n'est pas une laïcité «réticente» à l'enseignement du fait religieux, mais la conception qu'E.9 a de l'enseignement est élargie. Il est intéressant de noter qu'E.9 estime avoir eu la «chance» de recevoir un enseignement de très grande qualité à l'Université, en ce sens que les enseignants étaient des catholiques à la limite de l'intégrisme ou «frisant les idées traditionnalistes», ce qui lui a permis de « comprendre leur foi », parce qu'il n'avait pas la culture familiale. La «qualité» de la formation reçue se répercute sur la façon dont l'enseignement est conçu (faire percevoir aux élèves l'importance de la foi) : « donc ce qu'on nous demande de faire, c'est de l'histoire, et pour expliquer bien l'histoire, je pense qu'il faut avoir conscience de l'œuvre de la foi des gens qui croient en telle ou telle religion, pour bien le faire passer, sans que ce soit quelque chose de fade qui n'ait aucun sens» (E.9). Tout comme E.9, l'enseignant E.6 estime posséder de solides connaissances, ce qui peut éventuellement expliquer la conception de ces deux enseignants.

«Connaissances» (Hypothèses H2 et H2')

Les six enseignants ayant déclaré avoir des «connaissances de base», ont tous une conception limitée de l'enseignement du fait religieux, ce qui fait des connaissances un enjeu essentiel de cet enseignement. Quant à l'attitude de ces derniers, une enseignante juge l'enseignement difficile, deux le dévalorisent et trois déclarent être à

l'aise pour l'enseigner.[25] Sur les dix autres enseignants ayant déclaré avoir de solides connaissances, trois ont une conception limitée de l'enseignement et le jugent difficile. Le fait d'avoir de solides connaissances ne permettrait donc pas d'avoir une conception élargie de cet enseignement, ni même de se sentir à l'aise pour l'enseigner. L'explication, s'il en est, rejoint l'hypothèse de la complexité : l'interférence d'influences endogènes ou exogènes aux enseignants dans l'activité de redéfinition, est à inscrire dans un jeu d'interactions d'influences. Nous prendrons l'exemple d'E.2 pour illustrer ce point. L'enseignante possède une licence d'histoire des religions, d'après nos hypothèses, elle aurait dû témoigner d'une conception élargie de l'enseignement du fait religieux et d'une certaine aisance pour l'enseigner. Qui d'autre en effet, qu'un enseignant possédant une licence d'histoire des religions est le « mieux placé » pour enseigner le fait religieux ? Le discours est cependant ponctué par de nombreux exemples illustrant les difficultés liées à enseigner la doctrine et au fait que les élèves aient des convictions religieuses. Se mettent alors en place des stratégies d'évitement, des précautions, des «trucs» pour éviter les problèmes. Le discours ensuite est ambigu, le vécu se mêle au cursus universitaire, les sentiments personnels envers la religion, à la conception de l'enseignement ; l'enseignement du fait religieux tend à se confondre avec un enseignement du religieux, l'enseignement est alors rejeté, tout comme l'est la religion.

«Contexte» (Hypothèse H3)

Les huit enseignants «de ZEP » rencontrés, estiment qu'il n'est pas plus difficile d'enseigner en ZEP qu'en établissement «non ZEP»,[26] la réponse est généralement formulée en ces termes : « Je n'ai pas constaté [de différence], si ce n'est par le fait que j'ai une population très forte donc…à dominante enfin euh…mus…enfin musulmane, maghrébine euh… Et, un enjeu, plus qu'une difficulté c'est que euh…ce sont des enfants qui très souvent connaissent très mal leur religion […] » (E.3). Les enseignants «de ZEP» ont par ailleurs tous fait allusion aux propos ou réactions «antisémites» des élèves, au regard

[25] Le constat va dans le sens des réponses obtenues aux questions relatives à la formation : très peu d'enseignants jugent le fait de se former nécessaire.

[26] Notons que deux enseignantes ont témoigné d'une expérience particulièrement difficile, lorsqu'elles enseignaient en «ZEP dures» (région parisienne) comme elles le disent. Le discours relatif à ces années d'enseignements se démarque de celui produit sur leur situation actuelle, et se durcit. L'illustration se rapproche des exemples donnés dans le rapport Obin (2004).

essentiellement du conflit Israélo-palestinien. Ce n'est cependant pas le propre des établissements ZEP, les enseignants «non ZEP» y ont également fait référence, de façon moins systématique toutefois.

L'influence du public scolaire se matérialise principalement sur le plan de l'attitude des enseignants. Il s'agit en général d'un discours précautionneux visant à ne pas choquer les élèves. Parfois, ce discours « cherche » à aller dans le sens de ces derniers : « Je pense que si on ne va pas dans le même sens que certains élèves, […] si on va à l'encontre de ce qu'ils pensent, ça peut les perturber, ce n'est peut-être pas non plus le but recherché» (E.16) ; ce qui peut amener l'enseignant à se positionner sur des questions d'actualité : «Ils me disent «Ah ben alors, quand ils réclament la terre de Palestine, ils n'ont pas raison ?». Je leur dis : «Ben non, ils n'ont pas raison, ou en tout cas, ils ont des raisons religieuses, mais ils n'ont pas de raison historique. […] Et […] de se rendre compte que je parle des Hébreux, mais que je ne cautionne pas les pratiques anti-palestiniennes ou les pratiques sionistes, et ben…bon voilà, on peut apprendre, puisque ça ne va pas euh…être à l'encontre de ce qu'ils entendent à la maison, tout simplement, hein» (E.7) ; ou à éviter le conflit «quand ça heurte les enfants, ce n'est pas la peine d'insister […] on glisse, on laisse passer […] moi je n'ai pas mission de monter au combat pour euh…pour un enseignement religieux quoi» (E.2). Ce qui parfois peut avoir des conséquences sur le contenu enseigné : «Il y a des points, par exemple en islam, qu'on ne traite pas avec eux […] Moi j'évite de leur dire que le Prophète n'a jamais rien écrit, que le Coran a été écrit bien après» (E.2).

Le plus souvent, les connaissances religieuses des élèves sont mises à profit au moyen d'une pédagogie du témoignage. L'intervention de l'élève peut aller de la simple anecdote, notamment en ce qui concerne les fêtes religieuses, à la démonstration du rite : «ça peut aller jusqu'à, par exemple, montrer la prière, les cinq prières du Musulman par jour, de se tourner vers La Mecque, et de voir comment, vers quel sens… de montrer l'orientation aussi, c'est un petit point de géographie» (E.10). Elles sont parfois «utilisées» pour «corriger» un élève. Au détour d'une anecdote relative à une altercation entre deux élèves, l'enseignante déclare : «Là je me suis fâchée et j'ai dit au gamin qui menait l'agression […] Mais là t'es en train d'agresser D., est-ce que t'es un bon musulman quand tu l'agresses? C'est la violence qui sort de ton cœur, alors que dans le Coran il est dit : «C'est l'amour qui doit sortir de ton cœur», alors bon, il s'est tu quoi» (E. 7).

Il paraît difficile de dresser un «profil type», dans le sens où tel type d'attitude serait à associer à tel type d'enseignant. Notons cependant que les attitudes ou réactions dépeintes sont intrinsèquement liées au rapport que l'enseignant entretient à l'enseignement du fait religieux, lui-même souvent fonction des sentiments ou des convictions personnelles. E.7 par exemple, s'inscrit dans un rapport très positif à la religion et la façon dont elle se positionne vis-à-vis de l'enseignement du fait religieux est également très positive. Le discours produit se situe sur le registre des sentiments, l'enseignante «apprécie», «est contente» d'enseigner le fait religieux. L'enseignement est dès lors conçu comme une découverte des autres religions, un éveil aux questions du sens, le discours est marqué par une absence de limite ou restriction «imposée» par le principe de laïcité.

Discussion

Compte tenu de la taille de l'échantillon et d'un matériau exclusivement discursif, nous commencerons par souligner les limites de cette étude. Argumentaire connu, « les verbalisations modifient l'activité des sujets, leur dire ne correspond pas à leur faire et, dans le meilleur des cas, en cours d'entretien, l'acteur spontanément tend à rabattre «ce qu'il fait» sur «ce qui est à faire» (Amigues, 2003). L'absence d'un recueil de positionnement extrême consistant par exemple à éluder le fait religieux, en est une illustration. Pour autant, le verbalisé, en ce qu'il est le vecteur principal des opinions, des représentations, du sens ou encore des systèmes de valeur (Blanchet, 1991)[27] est bien ce que nous avons cherché à recueillir.

L'analyse réalisée nous a permis de rendre compte de l'interférence d'influences endogènes et exogènes aux enseignants sur la façon dont l'enseignement du fait religieux est conçu et pensé. Il est cependant difficile de raisonner de façon binaire : tel «type» d'enseignant (qu'il soit laïque, athée, croyant, qu'il possède ou non des connaissances…) n'aura pas nécessairement tel type de conception de l'enseignement du fait religieux, de même, l'influence des convictions religieuses ou des connaissances se matérialisera différemment selon les enseignants. De ce point de vue, si interférence il y a, elle est à inscrire dans un jeu d'interactions d'influences.

Ces résultats nous semblent présenter un intérêt du point de vue de la formation, notamment dans le cadre d'une démarche de réflexivité,

[27] Blanchet A (1991) *Dire et faire dire : l'entretien.* Paris : A. Colin.

consistant par exemple à conscientiser convictions et représentations, ou encore à faire le point sur les connaissances possédées ou non.

Références bibliographiques

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, In: *Cahiers de la Recherche et du Développement*, *Hors série 1*, 1-16. IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.

Bourdieu, P. (1998). *Le sens pratique*. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille. Paris: Minuit.

Buisson, F. (1911). *Laïcité. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. (*pp.936-939). Paris: Hachette.

Buisson, F. (1911). *Morale et civique (instruction), Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (pp.1352-1364). Paris: Hachette.

Caperan, L. (1961). *Histoire de la laïcité républicaine. La laïcité en marche.* Paris: Nouvelles éditions latines.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris: PUF.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.

Nouailhat, R. (2003). *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. CRDP de Franche-Comté, Nathan pédagogie.

Obin, J.P. (2004). Troisième partie: l'enseignement et la pédagogie. Rapport sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Ministère de l'Éducation Nationale, (pp.19-25). *http://www.education.gouv.fr/recherche.php?recMot=rapport+obin&type=Simple*

Ognier, P. (1992). Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions: le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire 1882-1923. Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. (pp.255-297). Actes du colloque, nov. 1991, CRDP de Besançon.

Ognier, P. (2001). La laïcité française: une histoire tourmentée, In: B. Descouleurs, M. Estivalèzes, D. Faivre & al. *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*. (pp.35-52). Paris: Éditions Parole et Silence.

Pouzet, J.-C. (2003). Enseigner le fait religieux à l'école: enjeux, écueils, démarches: http://www.histgeo.ac-aix-marseille.fr/durance/renc_2003/article06.html.

Rogalski (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, *Recherche en didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.

Willaime, J-P. (2004). *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*. Paris: Fayard.

Wolfs, J.L., El Boudamoussi, S., De Coster, L. & Baillet, D. (2007). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité). Enquête réalisée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone, « Des concepts aux pratiques: enjeux d'hier et d'aujourd'hui », *Éducation comparée*, *61* (1), 341-358.

Annexe

Tableau récapitulatif des modalités d'influence retenues.[28]

	Établissement	Connaissances	Convictions
E.1	ZEP	«de base»	
E.2	ZEP	solides	Athée
E.3	ZEP	solides	Croyant
E.4	ZEP	«de base»	Athée
E.5	ZEP	«de base»	
E.6	ZEP	solides	laïque/athée
E.7	ZEP	solides	
E.8	ZEP	«de base»	Laïque
E.9	«non ZEP»	solides	Laïque
E.10	«non ZEP»	solides	
E.11	«non ZEP»	solides	Croyant
E.12	«non ZEP»	solides	
E.13	«non ZEP»	«de base»	Athée
E.14	«non ZEP»	solides	
E.15	«non ZEP»	«de base»	
E.16	«non ZEP»	solides	Croyant

[28] En raison des limites imposées par l'article, nous avons opéré des choix dans la présentation des résultats. Il est à noter que l'analyse de contenu réalisée nous a permis de nuancer les modalités retenues par nos hypothèses de travail. Nous les mentionnerons brièvement. Hormis la distinction croyant/athée, nous avons exprimé les convictions religieuses en termes de « rapport à la religion » (positif (attirance)/négatif (dérision)). Il en va de même pour les convictions laïques. Nous avons distingué le «rapport à la laïcité» (militant), les « représentations de la laïcité » (fermée (la laïcité est assimilée à la stricte neutralité de l'espace scolaire et de ses acteurs, le principe de laïcité est «limitatif» et contraignant) / ouverte (par opposition, le principe de laïcité est «permissif», il est assimilée à une honnêteté intellectuelle) / «modelante» (la laïcité est conçue comme un devoir-être et un devoir-faire des enseignants). Nous avons également distingué une certaine forme d'idéologie sur l'enseignement qui mêle aussi bien «convictions» sur l'enseignement du fait religieux liées à un «contexte socioreligieux», «opinion» sur la «formation» et par extension, sur le «métier d'enseignant», ou encore «lecture politique» de l'enseignement du fait religieux. Ces différentes modalités viennent combler les cellules hachurées du tableau.