

L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative

School, religious knowledge and living-together: a comparative perspective

Bruno Michon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4417>

DOI : 10.4000/rfp.4417

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 85-97

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bruno Michon, « L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4417> ; DOI : 10.4000/rfp.4417

L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative

Bruno Michon

Cet article s'appuie sur une comparaison de différents types d'enseignement des faits religieux en France et en Allemagne. À partir d'une analyse des curricula français et de ceux du Bade-Wurtemberg, de Berlin et du Brandebourg, il s'agit de mettre en parallèle les stocks de connaissances effectivement acquis par les élèves et ces divers enseignements. L'auteur focalise particulièrement son attention sur la dimension du vivre-ensemble de ces enseignements et sur l'intérêt d'un enseignement du fait religieux réconciliant une approche patrimoniale et une approche anthropologique.

Mots-clés (TESE) : France, Allemagne, religion, patrimoine culturel, programme d'études, éducation civique.

La place de l'enseignement du fait religieux au sein de l'école française laïque fait partie des questionnements désormais classiques au sein de l'Éducation nationale. Déjà, en 1901, la Ligue française de l'enseignement proposait de substituer « des notions sommaires d'histoire des religions » à l'enseignement confessionnel alors exclu des écoles publiques depuis plus de vingt ans (Ognier, 1991, p. 260). Il faut néanmoins attendre près de quatre-vingts ans pour que cette revendication soit véritablement relayée. C'est en effet encore une fois la Ligue de l'enseignement qui proposa – en 1982 lors de son colloque de Montpellier – d'inclure l'étude « des textes fondateurs des grandes religions dans les programmes scolaires » (Nouailhat, 2000, p. 11). Cette revendication trouva un écho dans les milieux pédagogiques et sociologiques de la France des années 1980 et se cristallisa autour de l'affirmation d'une perte de culture religieuse des jeunes

générations¹. Le constat de cette perte s'articule autour de trois dimensions. La première, intellectuelle et historique, affirme l'importance de l'acquisition de connaissances sur les religions dans une optique de compréhension des sociétés passées, et par extension de la société française contemporaine ; la seconde insiste sur l'inscription des élèves au sein d'un patrimoine culturel et artistique dont la dimension symbolique est partie prenante de l'imaginaire national. Enfin, la troisième prend acte des transformations contemporaines du religieux et de la diversité des origines des élèves et amène la question de la culture religieuse sur le terrain du vivre-ensemble². Nous insisterons spécifiquement dans cet article sur cette troisième dimension : comment les connaissances acquises à l'école sur le fait religieux permettent-elles aux élèves de comprendre la diversité religieuse qui les entoure ? Nous chercherons particulièrement

à appréhender la possible influence du type d'enseignement du religieux³ sur la relation à la pluralité religieuse. Afin de répondre à cette question, nous adopterons une approche comparative, en allant chercher outre-Rhin des éléments de mise en perspectives.

Nous nous appuyerons pour cela sur un travail de doctorat en sociologie et en sciences de l'éducation cherchant justement à confirmer ou à infirmer l'idée d'une perte de connaissances sur les religions⁴. La recherche entreprise avait pour objectif de comprendre les modalités de construction d'un stock de connaissances sur les religions chez des élèves français de troisième en Alsace et dans la région parisienne, et de neuvième dans le Bade-Wurtemberg, le Brandebourg et à Berlin. La perspective comparative permettra de mettre en lumière les spécificités des enseignements français et allemands du fait religieux et de comprendre leurs forces et leurs faiblesses pour la compréhension du fait religieux contemporain et de la pluralité religieuse en particulier. Nous commencerons cet article en abordant la spécificité des curricula français et allemands en matière d'enseignement des faits religieux, puis nous chercherons à comprendre leur impact sur les connaissances réellement acquises.

FRANCE/ALLEMAGNE : UN ÉTAT DES CURRICULA

Il est évident, et c'est là un des acquis de la sociologie des curricula (Forquin, 1984), qu'il n'existe pas de relation transparente entre un programme scolaire – le curriculum formel –, sa transmission réelle dans la pratique enseignante – le curriculum réel – et sa sédimentation dans le stock de connaissances des adolescents. Notre travail de recherche, basé sur des interviews auprès d'adolescents, rend l'étude de la deuxième dimension – celle de la transmission réelle du programme – complexe. Nous renvoyons donc le lecteur aux travaux de M. Estivalèzes (2005), N. Barthez-Delpy (2008) et A.-R. de Beaudrap (2010) qui ont toutes trois proposé des analyses sur l'enseignement effectif du fait religieux dans le programme d'histoire et de français. Nous nous contenterons ici d'analyser les connaissances considérées comme devant être acquises par les membres d'une même classe d'âge, les 11-15 ans, en France et en Allemagne.

En France, un enseignement historique

En France, malgré la réforme de 1996 insistant sur l'interdisciplinarité de l'enseignement du fait religieux, celui-ci reste majoritairement abordé dans l'enseignement d'histoire. Bien que les enseignements de français et d'arts plastiques comportent eux aussi plusieurs chapitres consacrés aux faits religieux, aucun des adolescents français interrogés lors des 19 entretiens collectifs réalisés en France ne cite ces enseignements comme source pertinente de connaissance⁵. Il s'agit là d'une spécificité française qui rappelle l'extrême importance accordée à cet enseignement dans la construction nationale, ce que l'historien Antoine Prost explique en ces termes : « Il n'y a pas d'autre pays au monde où l'enseignement de l'histoire soit une question d'État. [...] D'une certaine manière, l'histoire nous permet de cohabiter, de vivre ensemble et de former une collectivité. Son importance pour la nation vient des divisions mêmes de celle-ci » (colloque de Montpellier, 1984, cité dans Garcia & Leduc, 2003, p.213). Le nombre d'heures consacrées à cette discipline reflète bien l'importance qui lui est accordée (entre trois et quatre heures par semaine au collège en France⁶). Les programmes de l'enseignement d'histoire ont été réformés en 2008 ; toutefois, le travail de recherche sur lequel s'appuie cet article a été réalisé dans une période antérieure à cette réforme. Voici quelques réflexions générales sur le traitement du fait religieux dans ces programmes :

- les religions sont principalement traitées au moment de leur naissance : le judaïsme et le christianisme durant l'antiquité, l'islam à la période médiévale et la Réforme à la période moderne. On ne thématise par conséquent que très peu le religieux après la Réforme ;
- les programmes d'histoire sont chronologiques : on aborde l'antiquité en classe de sixième et la période contemporaine en troisième. Dans la mesure où les religions sont traitées à leur naissance, elles sont en très grande majorité abordées au niveau sixième et cinquième, au début du collège. Cela explique en partie, nous y reviendrons, les difficultés d'évocation des connaissances sur le fait religieux ;
- quant à la sélection des religions abordées, une nette évolution est constatable entre 1996 et 2008. En 1996, les religions antiques sont amplement traitées et, parmi les religions actuelles, seuls le christianisme (catholicisme et protestantisme), l'islam (à ses débuts) et le judaïsme (en tant que religion des Hébreux) sont traités. Le monde orthodoxe est abordé quant à lui uniquement dans le cadre de la présentation du grand schisme de 1054. En outre,

aucune des religions asiatiques n'apparaît. Les nouveaux programmes semblent prendre acte de ces lacunes et ajoutent non seulement l'étude de deux civilisations indiennes et chinoises, mais aussi des empires africains précoloniaux. Ces nouveautés répondent aux critiques quant à la place prépondérante des monothéismes et à l'eurocentrisme de l'enseignement des religions en France, mais en appellent de nouvelles centrées sur le risque d'éparpillement et sur la suppression de l'Égypte antique du curriculum.

De manière générale, la réforme de 2008 ne répond pas aux critiques déjà formulées en 2005 par M. Estivalèzes dans son ouvrage *Les religions dans l'enseignement laïque* :

De façon générale, on constate deux problèmes communs, étroitement liés, dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement secondaire. Tout d'abord la propension à insister sur les relations entre religion et politique, qui affecte les trois monothéismes. [...] Ensuite la tentation de privilégier les rites sur les doctrines et la foi, sans leur donner du sens, sans analyser leur signification profonde (Estivalèzes, 2005, p. 239).

Avant d'aborder le curriculum allemand, il convient de rappeler que l'Alsace est soumise au régime concordataire, ce qui permet aux « cultes reconnus » (catholicisme, protestantisme luthérien et réformé et judaïsme) de délivrer un enseignement confessionnel au sein des établissements scolaires publics. Sans chercher à développer cette spécificité alsacienne qui n'est pas l'objet de l'article, il faut relativiser, d'un point de vue pratique et quotidien, cette exception juridique. L'enseignement confessionnel est en effet en perte de vitesse depuis de nombreuses années. Selon les chiffres fournis par le rectorat de Strasbourg pour l'année scolaire 2003-2004, 49 % des élèves de primaire fréquentaient ces enseignements (81 % en 1996-1997), 40 % dans les collèges (49 % en 1996-1997) et 12 % dans les lycées (chiffre équivalent en 1996-1997). Ce processus se retrouve dans notre enquête : la fréquentation des enseignements confessionnels ne semble pas avoir une influence fondamentale sur le stock de connaissances des jeunes interrogés.

En Allemagne, un enseignement confessionnel et d'éthique

La situation allemande en matière d'enseignement du religieux est complexe, car la question scolaire relève du niveau des *Länder* et non du niveau fédéral. Il y a donc autant de curricula que de *Länder*, nous comparerons

ici les curricula des trois *Länder* allemands concernés par notre enquête. Dans le Bade-Wurtemberg, région traditionnellement chrétienne où la baisse de l'appartenance à l'église catholique et protestante est l'une des plus faibles d'Allemagne, la fréquentation de l'enseignement confessionnel est la norme, et l'enseignement d'éthique, remplaçant l'enseignement confessionnel pour les élèves le souhaitant, est l'exception⁷. Le fait religieux est donc très largement abordé durant l'enseignement confessionnel et beaucoup moins durant celui d'histoire. Dans les programmes de l'enseignement catholique et protestant, les connaissances proposées sont de types catéchétiques. L'objectif affirmé est celui de la transmission d'une foi, ce qu'illustrent par exemple l'objectif suivant de l'enseignement protestant : « Le cours de religion protestante invite les élèves à appuyer leur amour-propre et leur personnalité sur le don inconditionnel à Dieu et à se comprendre comme création divine » (programme de *Realschule* de 2004) ou encore la possibilité qui nous a été donnée de participer à des prières durant les enseignements⁸.

À Berlin, la situation est moins évidente et, à l'image d'autres *Länder* de l'ex-RDA, la capitale de l'Allemagne réunifiée applique la « clause de Brême » par laquelle l'enseignement confessionnel n'est pas rendu obligatoire. Il est proposé aux élèves, et 26 % d'entre eux le fréquentaient en 2007-2008. L'enseignement d'éthique, rendu obligatoire en 2006 mais véritablement mis en place en 2008, n'avait donc pas été fréquenté, ou alors seulement depuis un an, par les élèves interrogés. Ces derniers n'avaient donc pas eu, pour la majorité d'entre eux, d'enseignement dédié au religieux. Signalons toutefois que l'enseignement d'éthique s'appuie sur les principes suivants :

L'éthique est enseignée de manière non confessionnelle. Une présentation statique ou prosélyte d'opinions personnelles n'a pas lieu d'être. L'enseignement n'est néanmoins pas neutre en matière de valeur. Les jeunes doivent être éduqués dans l'esprit de l'humanité, de la démocratie et de la liberté. [...] Notre société est caractérisée par la pluralisation des manières de vivre, des relations sociales et des valeurs. De même, elle se caractérise par le vivre ensemble d'hommes et de femmes d'ethnies et de cultures différentes avec des représentations religieuses et des visions du monde différentes (*Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik*, p. 10, trad. Bruno Michon [B. M.]).

Parmi les six thèmes proposés à l'enseignant d'éthique, seul le thème « Savoir, espérer et croire » s'intéresse au fait religieux en abordant entre autres :

les mythes de création; la fondation du calendrier; les fêtes, rituels et tabous des religions mondiales; les conceptions de l'au-delà; la rédemption et la réincarnation; la signification de l'utopie aujourd'hui; la mort et les croyances en l'immortalité; le sens de la vie; les sectes, l'ésotérisme et l'occultisme (*Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik*, p. 24, trad. B. M.).

Ces sujets reprennent des interrogations propres à l'anthropologie et aux « sciences religieuses ». Ils sont comparatifs et touchent tant aux religions instituées qu'aux croyances parallèles. L'objectif semble être de donner une culture religieuse large et transversale aux élèves. Signalons que cet enseignement a été instauré en 2006, les élèves interrogés durant notre enquête n'en avaient donc pas tous profité⁹.

Enfin, le Brandebourg applique lui aussi la clause de Brême et s'est doté en 1996 d'un enseignement original intitulé « *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* » [Mode de vie, éthique et fait religieux]. Les objectifs de cet enseignement sont les suivants :

L'objet du cours de LER est de poser la question de la pluralité des modes de vie et de l'exploiter grâce aux trois dimensions L, E et R. Ces dimensions apparaissent sous la forme de problèmes clés touchant la jeunesse ainsi que des questions éthiques fondamentales. Elles peuvent prendre un caractère existentiel ou actuel et peuvent se développer dans un cadre individuel ou collectif. [...]

* La dimension L aborde les réalités anthropologiques, sociales et psychologiques, dans ses aspects centraux et ses conséquences.

* La dimension E développe une pensée, une argumentation tout comme un jugement éthique, et interroge les critères et les références nécessaires à cela.

* La dimension R interroge le fait religieux, le contenu des différentes religions et visions du monde. Elle pose la question du sens de celui-ci (*Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, LER.*, p. 11, trad. B. M.).

La discipline LER cherche donc à articuler les trois dimensions qui composent ses initiales. Durant leur scolarité, les élèves sont amenés à aborder chacune des grandes religions mondiales, non pas uniquement dans leur dimension historique mais également dans leur dimension sociale et culturelle¹⁰.

L'ÉCOLE : DU CURRICULUM FORMEL AUX CONNAISSANCES ACQUISES

Cette description succincte des programmes scolaires nous permet de distinguer trois grands types d'enseignement du religieux¹¹ (voir tableau 1).

Il s'agit à présent de comprendre les conséquences de chacun de ces types d'apprentissage du religieux sur le stock de connaissances des élèves. Parler de conséquences des programmes scolaires sur les connaissances ne signifie pas qu'il existe un lien direct de cause à effet. Nous avons déjà rappelé l'impossibilité d'isoler l'effet des programmes scolaires – le curriculum formel – sur les connaissances réellement acquises, ce que rappelait déjà É. Durkheim dans son enseignement sur *L'évolution pédagogique en France* (Durkheim, [1938] 2001, p. 11). Il convient donc de prendre toutes les précautions possibles pour traiter du passage du curriculum formel à son impact sur les connaissances effectivement acquises par les élèves. À partir de la description des curricula de chacune des régions, nous chercherons à isoler leur influence sur l'appréhension de la pluralité religieuse. Rappelons, en effet, qu'en Allemagne tout comme en France l'enseignement du religieux se donne pour objectif de faciliter la cohabitation de citoyens de diverses confessions et de lutter contre les discriminations. C'est ce qu'explique P. Gaudin par exemple quant à la France : « Depuis 2001, ce qui ne peut pas être sans rapport avec l'attentat du 11 septembre, s'impose le leitmotiv de l'apprentissage de la tolérance et du respect mutuel *via* la connaissance de la culture et de la religion de l'autre » (2013, p. 170). Ce processus s'inscrit dans l'évolution plus générale des recommandations européennes, telle la recommandation 1162 du Conseil de l'Europe consacrée à l'islamophobie :

L'islam a souffert et continue de souffrir de l'image déformée que l'on en donne à travers, par exemple, des stéréotypes hostiles ou orientaux, et les Européens sont peu conscients tant de la valeur de sa contribution passée que du rôle positif qu'il peut jouer aujourd'hui dans notre société. Les erreurs historiques, l'approche sélective adoptée par l'enseignement et la présentation simpliste qui est celle des médias sont responsables de cette situation.

L'enseignement du religieux en France et en Allemagne permet-il donc aux élèves de se forger une connaissance suffisante de la religion de l'autre (Michon, 2008) ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur une enquête à méthode mixte qu'il convient avant toute chose de présenter.

Tableau 1. **Tableau récapitulatif des types d'enseignement du fait religieux selon les régions**

	Enseignement historique	Enseignement confessionnel	Enseignement d'éthique
Région parisienne	X		
Alsace	X	X	
Bade-Wurtemberg		X	X
Berlin		X	X
Brandenburg		X	X

Note : en gras, les enseignements majoritairement suivis par les élèves.

Présentation de la méthode

Réalisée entre 2006 et 2009, cette recherche s'appuie sur une méthode « mixte » à la fois quantitative et qualitative (Tashakkori & Teddlie, 2003). Le cœur de la méthode est qualitatif et la partie quantitative a permis de mettre à l'épreuve la théorie émergeant des données qualitatives. Cette approche qualitative s'appuie sur une méthode développée spécifiquement pour cette enquête. Nommée « entretien ludique », elle se déroule en deux temps :

- lors du premier temps, l'entretien ludique se donne pour objectif de créer une atmosphère détendue et propice à l'énonciation de connaissances multiples – et non uniquement scolaires – par le biais d'entretiens collectifs avec un groupe de pairs (six jeunes de la même classe). Ces entretiens collectifs réalisés dans les collèges reposent sur un jeu de société composé de divers dispositifs permettant d'accéder aux connaissances visuelles (*photo elicitation*) et aux représentations mentales (*mental mapping*) (Pink, 1996; Banks, 2007)¹². Une sélection de 26 photos représentant des symboles, personnages, croyants, lieux de culte des religions étudiées dans ce travail (christianisme, judaïsme, islam, bouddhisme, hindouisme, religions antiques) a par exemple été présentée aux adolescents;
- dans un deuxième temps, ce groupe de six élèves était séparé en deux : alors qu'un groupe remplissait le questionnaire de l'enquête quantitative, nous propositions au second groupe – de trois adolescents donc – une discussion centrée sur leur rapport à la religion et à l'altérité religieuse. Lors de ces entretiens, nous avons utilisé la technique des scénarios pour faciliter la parole (Danic, Delalande & Rayou, 2006).

J'ai ainsi interrogé 207 élèves dans 36 établissements français et allemands. Les établissements ont été choisis selon trois critères :

- le recrutement social : il s'agissait dans chaque région d'avoir accès à au moins un établissement recrutant dans des milieux différenciés (favorisés, défavorisés et socialement mixtes);
- la diversité spatiale : il s'agissait, dans les régions où cela était possible (Alsace, Bade-Wurtemberg et Brandenburg), d'avoir accès à au moins deux établissements de milieu rural et deux établissements de milieu urbain;
- la diversité scolaire : ce point concerne l'Allemagne qui ne connaît pas le collège unique (à part dans certaines régions ayant mis en place des *Gesamtschule*). Il s'agissait donc dans chaque région d'avoir accès à au moins une *Hauptschule* (enseignement technique), une *Realschule* (enseignement général) et un *Gymnasium* (enseignement humaniste).

Nous n'accorderons dans cet article qu'une importance limitée à ces trois indicateurs pour nous concentrer sur les différences nationales. Les données qualitatives ont été analysées par la méthode de la *grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2004) à l'aide du logiciel d'assistance à l'analyse qualitative *Atlas t.i.*¹³.

L'enquête quantitative s'appuie quant à elle sur un questionnaire passé dans les mêmes collèges et auprès des mêmes élèves que pour l'enquête qualitative auxquels se sont ajoutées deux classes (n = 276). L'enquête quantitative avait pour but de mettre à l'épreuve les interprétations issues de l'analyse des données qualitatives et de fournir des données chiffrées sur le stock de connaissances des adolescents (création d'une variable

score). Le questionnaire était composé de trois parties. La première partie proposait à l'élève de classer des fêtes (religieuses et non religieuses), des personnages religieux, des événements religieux et des fonctions religieuses selon une, plusieurs ou aucune religion. Les modalités proposées étaient les suivantes : catholicisme, protestantisme, judaïsme, islam, bouddhisme, hindouisme, autre, je ne sais pas. La seconde partie, centrée sur le rapport à la pluralité religieuse cherchait à juger du degré de confiance et d'acceptation de la pluralité religieuse de l'élève. Enfin la troisième partie rassemblait des questions sociographiques générales, une question sur l'appartenance religieuse, sur le degré ressenti de croyance (sur une échelle de 1 à 5) et sur les sources d'information principales sur les religions. Les données utilisées dans cet article sont issues des première et troisième parties du questionnaire. À partir de ces données, nous chercherons à présent à décrire le lien entre les connaissances sur les religions des adolescents et le curriculum scolaire.

L'enseignement du fait religieux en France : entre laïcité et patrimonialisation

Ce qui ressort de manière incontestable de l'enquête qualitative et quantitative est la plus forte pertinence de l'école comme source de connaissance chez les jeunes Allemands que chez leurs camarades français (voir tableau 2).

Alors que les jeunes Allemands citent volontiers l'école comme source de connaissance, les jeunes Français valorisent quant à eux plus volontiers la famille et les sources confessionnelles¹⁴. Les Allemands suivent effectivement un enseignement dédié au religieux, que celui-ci soit confessionnel dans le Bade-Wurtemberg ou pluraliste à Berlin et dans le Brandenburg. Dans leur système de pertinence¹⁵, l'école est donc immédiatement reliée à la question religieuse. En France au contraire, le fait religieux ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, le thème de la religion est donc naturellement moins présent à l'école française qu'en Allemagne. Il faut ajouter à cela une véritable « culture laïque » des adolescents français qu'exprime par exemple Valentine, jeune strasbourgeoise, en affirmant l'impossibilité de traiter des religions de manière approfondie par ces mots : « Ben on est dans un état laïc quand même... Ils [les professeurs] n'ont pas le droit d'en parler... » On retrouve ici les conclusions de l'enquête REDCo¹⁶ : « Pour les collégiens et les lycéens de France, la laïcité, en particulier scolaire, est également un fait acquis qu'ils associent à une approche des faits religieux prenant en compte la pluralité des tra-

ditions et centrée sur les acquisitions de connaissances » (Béraud & Willaime, 2009, p.242).

Dans l'enquête qualitative, l'école apparaît toutefois bien comme une source de connaissance pertinente sur les religions :

[Alsace, zone urbaine, recrutement mixte; Margot : catholique/classe moyenne; Marjorie : protestante/classe moyenne; Bilal : musulman/milieu populaire; Erkan : musulman/milieu favorisé; Cécile : athée/milieu favorisé¹⁷]

B. M. : C'est quoi l'Aïd-el-Kebir pour les musulmans ?

Margot : (*rire jaune*) On doit tuer un mouton.

Marjorie : Ah oui c'est la fête du mouton... Ils égorgent les moutons parce qu'il faut les manger kasher!

Bilal : Mais nan (*rire*).

Erkan : Ils sont fous... Kasher...

Marjorie : Ah non désolée.

B. M. : C'est pas kasher c'est ?

Bilal : Hallal.

B. M. : Kasher c'est pour les juifs... Ils mangent comment les musulmans ?

Cécile : Cru (*éclat de rire*)

Marjorie : Ils le mangent grillés nan.

Bilal : N'importe quoi...

Marjorie : Ils les font cuire, mais après ils doivent aussi manger les abats...

B. M. : Et pourquoi ils font ça ?

Margot : Parce que l'autre il a tué un mouton!

B. M. : D'où est-ce que vous savez ça ?

Margot : Nan parce que Bilal il était absent une fois en cours (*rire*).

Erkan : Parce qu'il était absent en cours ?

B. M. : À cause du ramadan ?

Margot : Ouais...

Erkan : Tous les jours c'est l'Aïd pour lui il vient jamais en cours (*rire*).

Quant au sujet de l'Aïd-el-Kébir, la pertinence de l'école sur l'acquisition de connaissances apparaît bien, non comme lieu de l'enseignement du fait religieux, mais comme lieu de rencontre de la diversité sociale et religieuse. C'est parce que Bilal était absent lors de l'Aïd que Margot peut dire quelque chose de cette fête. Il s'agit là d'un constat typique dans les deux régions françaises : l'école permet d'acquérir un certain nombre de connaissances largement déconnectées de la réalité vécue par les élèves. Ils se réfèrent ainsi volontiers à l'école pour affirmer avoir « déjà entendu parler » d'un objet, mais préfèrent, lorsque cela leur est possible, convoquer d'autres sources lorsqu'il s'agit d'interpréter cet objet (principalement les médias et leur environnement religieusement pluriel). Cette difficulté peut en partie s'expliquer par la pré-

Tableau 2. Réponse à la question « Où apprends-tu des choses sur les religions ? » selon la région

	Bade-Wurtemberg	Berlin	Brandenburg	Région parisienne	Alsace	Total
Les médias	23,3 %	17,7 %	30,6 %	21,7 %	24,1 %	23,6 %
L'école	37,2 %	36,2 %	37,1 %	22,6 %	18,5 %	29,6 %
La famille	18,6 %	29,2 %	21,0 %	31,3 %	25,1 %	25,2 %
Sources confessionnelles	14,0 %	7,7 %	1,6 %	14,8 %	24,1 %	12,8 %
Les amis	7,0 %	9,2 %	9,7 %	9,6 %	8,2 %	8,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Notes : test du chi2 significatif à 99 % ; n = 276.

dominance des logiques historique et patrimoniale empruntées par l'enseignement français du fait religieux.

Typiquement, la religion « patrimonialisée » est la religion considérée dans son unique aspect historique, appartenant à un passé révolu, avec peu de considération pour sa dimension vécue. C'est ce qu'explique en d'autres mots D. Hervieu-Léger :

La religion ne peut être considérée comme un « patrimoine » que parce qu'elle est tenue et fonctionne à distance des lieux où s'élaborent au premier chef les règles du vivre ensemble. La patrimonialisation de la religion se soutient inexorablement de l'érosion de la puissance organisatrice de la religion dans la vie sociale (Hervieu-Léger, 2004).

Émergeant de la sécularisation de l'enseignement, la patrimonialisation du religieux trouve dans l'enseignement d'histoire un lieu d'expression favorable. J'ai rappelé dans l'introduction de cet article que trois objectifs implicites étaient assignés à cet enseignement : historique, patrimonial et visant à favoriser le vivre-ensemble. On constate que le « curriculum formel » tout autant que les connaissances effectivement acquises valorisent les dimensions historiques et patrimoniales aux dépens de la dimension du vivre-ensemble. On peut donc véritablement parler d'un paradoxe entre les objectifs assignés à l'enseignement du fait religieux en France, le curriculum formel et ce qui en est réellement retenu par les adolescents. Ce processus entraîne par exemple la construction d'une double représentation de l'islam : l'islam de l'école, centré sur les dimensions historiques et sur les « cinq piliers », et l'islam quotidien, celui de « l'autrui significatif » (Mead, 1963) présent dans le groupe de pairs. Les connaissances sur chacune de ces dimensions semblent hermétiques les unes aux autres, comme si

l'islam vu en cours et le musulman présent dans la cour étaient deux réalités séparées. Ce constat est d'autant plus affirmé que le collège est socialement mixte et qu'il accueille de jeunes musulmans. On retrouve là les constatations de J. Césari : « Il se produit une dissociation étonnante et paradoxale entre le voisin musulman, connu si ce n'est reconnu et l'islam, terme encore inconnu et souvent porteur des imageries les plus négatives » (Césari, 2001, p. 112). La situation outre-Rhin s'avère quant à elle tout à fait différente.

En Allemagne : un enseignement multiforme

Les connaissances acquises au sein de l'école par les jeunes Allemands dépendent largement du *Land* dans lequel ils sont scolarisés. Trois constats différents peuvent être effectués selon chacun des trois *Länder* étudiés.

Dans le Bade-Wurtemberg, l'enseignement est largement confessionnel, peu d'élèves fréquentent l'enseignement subsidiaire d'éthique. L'enseignement confessionnel se rapproche ainsi du catéchisme et permet aux élèves de développer des connaissances sur le christianisme, mais très peu sur d'autres religions. L'enquête quantitative confirme très clairement ce constat. Nous avons créé deux variables « scores » à partir des questions de connaissance sur les religions chrétiennes d'un côté et sur les religions non chrétiennes de l'autre, et ainsi constaté que les élèves du Bade-Wurtemberg ont le plus fort pourcentage de score au-dessus de la moyenne quant au christianisme¹⁸ (voir tableau 3).

Le tableau montre clairement que 30 % des élèves du Bade-Wurtemberg ont un score sur le christianisme supérieur à la moyenne, contre 17 % des élèves dans l'ensemble de la population. Cette performance ne se retrouve

Tableau 3. **Comparaison régionale entre le score sur le christianisme et le score sur les religions non chrétiennes**

Région	Score	Score inférieur à la moyenne	Score proche de la moyenne	Score supérieur à la moyenne	Total
Bade-Wurtemberg	Christianisme	0,0 %	69,6 %	30,4 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	8,7 %	73,9 %	17,4 %	100,0 %
Berlin	Christianisme	39,0 %	49,4 %	11,7 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	37,7 %	54,5 %	7,8 %	100,0 %
Brandenburg	Christianisme	40,6 %	53,1 %	6,3 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	43,8 %	46,9 %	9,4 %	100,0 %
Région parisienne	Christianisme	34,7 %	53,1 %	12,2 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	22,4 %	34,7 %	42,9 %	100,0 %
Alsace	Christianisme	17,0 %	58,5 %	24,5 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	38,3 %	40,4 %	21,3 %	100,0 %
Moyenne	Christianisme	26,3 %	56,7 %	17,0 %	100,0 %
	Religions non chrétiennes	30,2 %	50,1 %	19,7 %	100,0 %

Notes : variable redressée selon la région ; n = 276. Cette comparaison a été obtenue en divisant chacun des scores entre trois classes égales : un score inférieur à la moyenne (pour le christianisme, de 0 à 6 points ; pour les religions non chrétiennes, de 0 à 5 points), un score proche de la moyenne (respectivement de 7 à 13 points et de 6 à 11 points), un score supérieur à la moyenne (respectivement de 14 à 19 points et de 12 à 15 points). En gras sont signalées les valeurs les plus significatives. La mention « variable redressée selon la région » signifie qu'un coefficient a été attribué à chaque région pour leur donner un poids égal dans le calcul de la moyenne.

pas concernant le score sur les religions non chrétiennes, les élèves du Bade-Wurtemberg se situant légèrement en dessous de la moyenne de la population globale (17 % contre 19 %). L'écart entre le score sur les religions chrétiennes et sur les religions non chrétiennes est particulièrement fort dans cette région. Cette prédominance « cognitive » du christianisme se retrouve dans le rapport des élèves aux autres religions. Le Bade-Wurtemberg est en effet la seule région parmi les cinq régions comparées dans laquelle les énoncés autour de l'importance de la culture chrétienne et de l'étrangeté représentée par l'islam sont nombreux. Cet extrait d'un entretien réalisé dans une zone semi-urbaine témoigne de ce phénomène :

[Bade-Wurtemberg, *Realschule*, zone semi-urbaine, recrutement mixte ; Léna : protestante/milieu populaire ; Jenny : agnostique/classe moyenne ; Alice : catholique/classe moyenne]

B. M. : C'est quoi les cinq piliers de l'islam ?

Léna : Oui ! Ils doivent prier, ils doivent faire ce voyage bizarre.

Alice : (*méprisante*) Ils doivent se laver avant la prière (*elle insiste sur le R de reinigen, rire de Léna*).

Jenny : Oui.

B. M. : Et on doit prier combien de fois par jour ?

Jenny : Trois fois.

Alice : Le matin, le midi et le soir et parfois la nuit... Et ils doivent aussi jeûner... (*rire léger de Léna*).

Léna : Et ils doivent lire dans ce livre bizarre... Le coran non ?

Alice : Ils lisent de droite à gauche.

Léna : Ouais c'est super bizarre.

Alice : Pas comme les gens normaux (*rire des trois filles*).

Pour le Bade-Wurtemberg, on peut donc parler d'un prisme confessionnel, dont l'enseignement est certainement l'une des raisons mais pas l'unique, puisque ce type de discours se retrouve tant chez les élèves ayant fréquenté l'enseignement confessionnel que chez ceux ayant fréquenté l'enseignement d'éthique.

Lors de l'enquête à Berlin, l'enseignement d'éthique venait d'être rendu obligatoire après d'âpres polémiques

entre le gouvernement de gauche du *Land* et les Églises protestantes et catholiques¹⁹. Cet enseignement ne faisait donc pas partie du curriculum des élèves interrogés. Si le tableau 2 montre qu'à l'image de leurs camarades du Brandebourg et du Bade-Wurtemberg, ils estiment à 36,2 % que l'école est une source importante de connaissances, l'enquête qualitative relativise fortement ce constat. En effet, outre quelques souvenirs, souvent confus, de l'enseignement confessionnel délivré à l'école primaire, leurs connaissances sont avant tout issues des nombreuses productions médiatiques consommées, du groupe de pairs et de la famille. L'extrait d'entretien suivant illustre cela :

[Berlin, *Gesamtschule*, zone urbaine, milieu favorisé ; Rolf : catholique/classe moyenne ; Sabrina : agnostique/classe moyenne ; Jeannine : musulmane/classe moyenne ; Pascal : catholique/milieu favorisé ; Bela : athée/milieu favorisé]

B. M. : Pouvez-vous me citer trois des cinq piliers de l'islam ?

[*soupir de Pascal*]

B. M. : Vous en avez déjà entendu parler ?

Rolf : Oui, je crois que j'en ai déjà entendu parler

[...]

Sabrina : Moi je n'en sais rien

Jeannine : Est-ce que je peux dire quelque chose ?
Donc euh... en tout cas, ne pas boire d'alcool... On ne doit pas aimer le même sexe. On ne doit manger que de la viande halal.

Pascal : Oui et la majorité des hommes pensent que les femmes... Dans la bible musulmane, il est écrit (*il prend une voie solennelle*) « vous devez vous couvrir la tête »... En tout cas, il faut le faire dans la rue... Dans la bible il est écrit que ça serait une offense pour ceux qui ne le feraient pas. Mais je sais qu'on ne doit pas manger de porc.

B. M. : Pourquoi ?

Jeannine : Pourquoi ?

Pascal : Parce que... Comment ils s'appellent déjà ? Les musulmans ? Aucune idée... (*rire*) euh... Parce que les porcs mangent pleins de trucs sales et donc ils pensent que la viande devient vachement sale et pas particulièrement saine...

B. M. : Tu le savais ça ?

Bela : J'ai vu un documentaire là-dessus, ils disaient que là où ils vivaient la viande de porc séchait très vite au soleil et pourrissait et que de nombreuses maladies apparaissait alors.

B. M. : Et toi tu le sais d'où ?

Pascal : d'un Turc.

Plus encore qu'en France, dont l'enseignement d'histoire permet aux élèves d'être mis en présence de connaissances de types historiques, le stock de connaissances sur les religions des jeunes berlinois est singu-

lièrement superficiel. Plus qu'ailleurs, ils distinguent avec difficulté ce qui relève de l'anecdotique et ce qui est fondamental dans chacune des religions étudiées.

Enfin, dans le Brandebourg, il fut surprenant de constater l'échec relatif de l'enseignement de LER dans la construction d'un stock de connaissances solides sur les religions. Les élèves semblaient majoritairement indifférents à ce thème. Alors que l'enseignement en lui-même fournit un vaste panel de connaissances historiques et anthropologiques sur le fait religieux, celles-ci n'apparaissent pas ou très peu dans les entretiens. Il semble ici que le fort taux d'athéisme hérité de la RDA et l'absence de minorité religieuse jouent un rôle capital. Rappelons en effet qu'en Allemagne de l'Est en général, et dans le Brandebourg en particulier, 46,1 % de la population se dit athée (4,9 % en Allemagne de l'Ouest), ce qui en fait l'une des régions les plus athées au monde (Smith, 2012). L'analyse des données qualitatives confirme ce constat :

[Brandenburg, *Oberschule*, zone rurale, milieu populaire ; Francesca : athée/classe moyenne ; Antje : athée/milieu populaire ; Maria : agnostique/milieu populaire]

B. M. : Ok, la religion c'est important pour vous ou pas du tout ?

Francesca : Pas pour moi.

B. M. : T'en as rien à faire ?

Francesca : Ben... Je ne m'y intéresse pas vraiment.

B. M. : Et toi ?

Antje : Moi ça m'est égal, on n'a pas besoin de la religion [*Religion muss nicht sein*].

Maria : Pareil pour moi.

B. M. : Vous n'avez jamais été à l'église ?

Antje : Jamais.

Maria : Seulement pour Noël.

B. M. : Ah bon quand même ?

Maria : On m'y a obligé.

B. M. : Obligé ?

Maria : Non, mais quand j'y vais c'est juste pour Noël.

B. M. : Et pour vos parents c'est la même chose ?

Maria : Mon beau-père est protestant... Ma mère n'est rien.

B. M. : Et vous parlez parfois de religion avec vos amis ?

Francesca : Non, il y a des trucs mieux.

B. M. : Comme quoi ?

Francesca : Tout, mais certainement pas la religion.

Ce type d'interaction correspond typiquement à ce qui m'a été donné d'entendre dans le Brandebourg. Seul dans la grande ville (Potsdam) un certain intérêt émergeait dans les entretiens. L'enseignement de LER se heurte donc ici à l'indifférence des adolescents, indifférence à la fois cultivée par un héritage culturel et par une absence de pluralité religieuse.

CONCLUSION

Cette recherche permet donc de conclure positivement à l'existence d'un lien entre le curriculum scolaire consacré aux faits religieux et le stock de connaissances. L'enseignement du fait religieux en Allemagne et en France peine toutefois aujourd'hui à donner aux élèves des clés de compréhension de la réalité contemporaine du religieux et à intégrer la dimension du vivre-ensemble au cœur de cet enseignement. Les modèles d'enseignement diffèrent et chacun d'entre eux semble se heurter à des difficultés qui lui sont propres. En France, l'approche historique et patrimoniale empêche d'intégrer le religieux tel qu'il est effectivement vécu par les adolescents, dans les médias et dans leur environnement quotidien. Le religieux n'est pas, ou peu, conçu comme un élément incontournable de compréhension de la société française contemporaine. Dans le Bade-Wurtemberg, l'approche confessionnelle et chrétienne des faits religieux rend difficile la prise en compte de l'autre religieux comme un membre à part entière de la société alle-

mande. Le discours de l'exclusion et de l'altérité est ici dominant. Dans le Brandebourg, l'enseignement se heurte à une indifférence massive aux faits religieux s'inscrivant dans l'héritage athée et à la faible présence de minorité religieuse. Enfin, à Berlin, l'absence d'enseignement spécifique au moment de la réalisation des entretiens témoigne des risques de laisser les élèves sans les connaissances nécessaires à la mise à distance critique des connaissances issues des médias ou du groupe de pairs. Au terme de cet article, il semble donc impossible de trouver un modèle idéal d'enseignement du fait religieux. Le modèle français d'un enseignement pluridisciplinaire des faits religieux semble tout à fait adapté à la délivrance d'un tel enseignement à condition qu'il exerce réellement les trois objectifs qu'il s'assigne et qu'il réévalue celui du vivre-ensemble en intégrant la dimension anthropologique des faits religieux (cf. Michon, 2011).

Bruno Michon

bruno.michon@estes.fr

École supérieure en travail éducatif et social de
Strasbourg, laboratoire Dynamiques européennes

NOTES

- 1 La problématique de l'inculture religieuse entraîne en outre la parution de deux rapports commandités par les ministres de l'Éducation nationale (les rapports Joutard en 1988 et Debray en 2002) et une réforme des programmes scolaires à partir de 1996.
- 2 Sur la mise en place de ces trois versions du thème de la perte de culture religieuse, nous renvoyons à l'article de P. Gaudin intitulé « Teaching about Religions in France: Conditions of Emergence in Public Policy – Secular and Religious Reactions » (2013).
- 3 Nous parlerons d'« enseignement du religieux » pour décrire de manière générale les trois grands types d'enseignement consacré aux religions : l'enseignement confessionnel, l'enseignement historique et l'enseignement éthique (cf. Willaime, 2007).
- 4 Dans le cadre français, les concepts de « culture religieuse » et de « connaissance sur les religions » se superposent largement. Il s'agit là d'une spécificité qui naît dans les années 1980 avec l'apparition du thème de « la perte de culture religieuse ». Nous avons proposé dans notre travail de thèse (Michon, 2011) une courte histoire de l'évolution du concept de culture religieuse dont la définition évolue. Tout d'abord « sociologique », la culture religieuse est la « dimension religieuse d'une culture particulière », puis, dans les années 1980, la définition prend une inclinaison « cognitive » et devient la « somme des connaissances acquises par un individu sur les religions ». C'est pourquoi, nous adopterons désormais le terme de « stock de connaissances » qui nous semble préférable à celui, polysémique et difficilement définissable, de « culture religieuse ». Le concept de stock de connaissances s'insère dans la sociologie schützienne de la connaissance sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.
- 5 Nous renvoyons le lecteur à la partie suivante et à l'annexe pour plus d'information sur la méthodologie d'enquête. En outre, pour plus d'informations sur les enseignements de français et d'arts plastiques, le lecteur pourra se référer aux articles et ouvrages d'A.-R. de Beudrap (2010) et d'I. Saint-Martin (2007, 2011).
- 6 En Allemagne le curriculum est dépendant des *Länder* et du type de collège. Dans les *Hauptschule* par exemple (collège orienté vers les matières techniques), l'enseignement d'histoire est réduit à sa portion congrue (souvent intégré dans une discipline plus générale centrée sur les « sciences humaines »). Dans les *Gymnasium*, délivrant un enseignement « humaniste », il est bien évidemment à l'honneur.
- 7 En 2006-2007, une moyenne de 20 % des élèves fréquentait l'enseignement d'éthique plutôt qu'un enseignement confessionnel (chiffre 2008 de la *Kultusministerkonferenz*).
- 8 Il faut ajouter que, depuis l'année scolaire 2006-2007, un modèle d'enseignement confessionnel islamique été mis à l'essai dans 20 écoles primaires. Aucune des écoles retenues dans notre échantillon ne participant à cette expérience, nous ne traiterons pas de ce sujet. Le lecteur pourra néanmoins se référer à l'ouvrage de Reichmuth, Bodenstern, Kiefer *et alii* (2006) ou à celui de Mohr et Kiefer (2009).
- 9 Rappelons que, non sans difficulté, Berlin est l'un des premiers *Länder* à avoir introduit, en 2001, un enseignement islamique. En 2010, moins de 5 000 élèves participaient à ces enseignements qui ne se tenaient que dans 31 écoles primaires. Pour cette raison, peu d'élèves interrogés avaient participé à cet enseignement ; de plus, tout comme pour leurs camarades non musulmans, cet enseignement avait eu lieu en primaire, près de 4 ans avant les entretiens.
- 10 Signalons en outre que le Brandebourg n'a pas introduit d'enseignement islamique, car la demande est trop faible.
- 11 On retrouve ici la tripartition proposée par J.-P. Willaime dans ses analyses des relations entre école et religions en Europe (2007, p. 64).
- 12 Développé au sein des *Visual studies*, le concept de connaissance visuelle permet de sortir du logocentrisme donnant la priorité à la connaissance écrite, purement intellectuelle. Explicitant l'impact de ce tournant sur la connaissance, les sociologues britanniques J. Evans et S. Hall expliquent que « voir et connaître sont mutuellement constitutifs, le premier n'est pas un médiateur passif (par la représentation)

- pour le second comme le modèle de la communication linguistique le laisserait penser» (Evans & Hall, 1999, p.3, trad. B. M.). Des jeux vidéo au dessin animé, de la publicité au système visuel de catégorisation en fenêtre de Windows, l'image entoure l'adolescent et s'insère comme mode primordial de connaissance. C'est entre autres à partir de ce constat que notre méthodologie a été construite.
- 13 Pour plus d'informations concernant la population enquêtée, nous renvoyons le lecteur à l'annexe présentant l'échantillon de l'enquête qualitative.
 - 14 Signalons ici la moindre importance de l'école en Alsace par rapport à la région parisienne. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cet état de fait, il nous semble probable que la présence de jeunes alsaciens de milieu rural (en moyenne plus pratiquants que leurs camarades urbains) explique la plus forte pertinence des «sources confessionnelles» (catéchisme, messe, culte...) par rapport à l'école. Malgré la présence d'un enseignement confessionnel au sein du collège, il faut effectivement rappeler la forte chute des effectifs, rendant *de facto* cet enseignement moins présent dans la vie quotidienne des jeunes collégiens.
 - 15 La notion de «système de pertinence» renvoie à la sociologie schützienne. Pour Alfred Schütz, les connaissances acquises par la sédimentation d'expériences sont structurées dans un «système de pertinence» qui permet à l'individu de typifier la réalité à laquelle il est confronté. A. Schütz distingue trois types de pertinences. La première d'entre elles est la «pertinence thématique» qui fait apparaître un thème particulier à la conscience selon le contexte de l'expérience vécue, la seconde est la «pertinence interprétative» qui donne du sens à cette expérience et la troisième est la «pertinence motivationnelle» qui inscrit ce thème dans le parcours biographique de l'individu (Schütz & Luckmann, 2003, p.252).
 - 16 L'enquête REDCo (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries*) est un projet de recherche comparative au niveau européen qui s'est déroulé entre 2006 et 2009.
 - 17 Pour chacun des extraits d'entretien, nous signalons le type de collègue, le milieu social, et pour chaque élève sa religion et son milieu social obtenu d'après le métier de ses parents.
 - 18 Le questionnaire comporte 19 questions sur les grandes fêtes du christianisme, le nom du livre sacré des chrétiens, les personnages centraux du christianisme parmi lesquels les quatre évangélistes. Chaque «bonne réponse» est valorisée par 1 point, une «mauvaise réponse» est sanctionnée par 0 point. La variable «score christianisme» s'étend de 0 à 19 points, selon le nombre de réponses justes apportées par les élèves. De même, la variable «score religions non chrétiennes» est obtenue à partir de 15 questions portant sur les grandes fêtes, personnages et livres sacrés du judaïsme, de l'islam, du bouddhisme et de l'hindouisme. Par exemple, si le répondant remplissait la case «islam» pour Mohammed, un coefficient de 1 lui était attribué pour la variable score «religion non chrétienne». Si plusieurs réponses pouvaient être considérées comme pertinentes (pour Jésus par exemple, présent dans les textes sacrés des trois monothéismes), un coefficient de 1 était attribué si l'une ou plusieurs de ces trois religions avaient été cochées.
 - 19 En mars 2009, lors de l'enquête, un référendum d'initiative populaire venait en effet d'avoir lieu. Les Berlinoises devaient se prononcer pour ou contre l'instauration d'un enseignement confessionnel comme matière obligatoire (ce qui revenait *de facto* à abroger la clause de Brême).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE-BENAYOUN J. (2008). «Juifs et judaïsme dans les manuels d'Histoire des lycées en France». In B. Lefebvre & S. Trigano (dir.), *L'image des Juifs dans l'enseignement scolaire*. Paris : Éd. du Nadir, p.37-124.
- ALVAREZ VEINGUER A., DIETZ G., JOZSA D.-P. & KNAUTH T. (dir.) (2009). *Islam in Education in European Countries: Pedagogical Concepts and Empirical Findings*. Münster : Waxmann.
- BANKS M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Londres : Sage.
- BARTHEZ-DELPY N. (2008). «Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire». *Éducation comparée*, vol. 1, p.219-238. En ligne : <<http://www.i6doc.com/resources/titles/28001100529800/extras/78345-AFEC-Revue-int-V2.pdf>> (consulté le 23 mars 2012)
- BEAUDRAP (de) A.-R. (2008). «Quand les manuels définissent les programmes officiels». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°42, p. 139-151.
- BEAUDRAP (de) A.-R. (dir.) (2010). *Enseigner le fait religieux en cours de français : État des lieux, paradoxes et perspectives*. Paris : INRR.
- BÉRAUD C. & WILLAIME J.-P. (2009). *Les jeunes, l'école et la religion*. Paris : Bayard.
- CÉSARI J. (2001). «"Islam de l'extérieur, musulmans de l'intérieur" : deux visions après le 11 septembre 2001». *Cultures & conflits*, n°44, p. 97-115.
- CORBIN J. & STRAUSS A. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative, techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEBRAY R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Odile Jacob.
- DURKHEIM É. ([1938] 2001). *L'évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'agrégation prononcé en 1904-1905*. En ligne : <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html> (consulté le 28 septembre 2010).
- ESTIVALÈZES M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- EVANS J. & HALL S. (1999). *Visual Culture, the Reader*. Londres : Sage.
- FORQUIN J.-C. (1984). «La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne; une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation». *Revue française de sociologie*, vol.25, p.211-232.
- GARCIA P. & LEDUC J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.

- GAUDIN P. (2013). « Teaching about Religions in France: Conditions of Emergence in Public Policy – Secular and Religious Reactions ». In A. Jödicke, *Religious Education Politics, the State, and Society*. Würzburg : Ergon, p. 165-177.
- HERVIEU-LÉGER D. (2004). « La religion dans la constitution du lien social européen ». *Transit*, n°26. En ligne : <http://www.eurozine.com/articles/article_2006-08-17-hervieuleger-fr.html> (consulté le 23 octobre 2010).
- JOUTARD P. (1990). « Enseigner l'histoire des religions ». *Éducation et pédagogie*, n°7, p. 80-87.
- MEAD G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MICHON B. (2008). « Altérité et connaissance, une approche de la culture religieuse adolescente ». In A.-S. Lamine, F. Lautman & S. Mathieu (dir.), *La religion de l'autre*. Paris : L'Harmattan, p. 135-149.
- MICHON, B. (2011). *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Strasbourg, Technische Universität Berlin.
- MOHR I.-K. & KIEFER M. (dir.) (2009). *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde: Viele Titel – ein Fach?* Bielefeld : Transcript.
- NOUAILHAT R. (2000). *Le fait religieux dans l'enseignement*. Paris : Magnard.
- OGNIER P. (1991). « Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions : le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire, 1883-1923 ». In H. Czajka, P. Joutard & Y. Lequin (dir.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. Besançon : CRDP de Besançon.
- PINK S. (1996). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. Londres : Sage.
- REICHMUTH S., BODENSTEIN M., KIEFER M. & VÄTH B. (dir.) (2006). *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland – Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich*. Munster : Lit Verlag.
- SAINT-MARTIN I. (2007). « Approche par les œuvres. Textes et images ». In D. Borne & J.-P. Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux*. Paris : Armand Colin, p. 139-172.
- SAINT-MARTIN I. (2011). « Le patrimoine artistique dans l'enseignement des faits religieux ». In J. Lalouette, X. Boniface, J.-F. Chanet & I. Elliot (dir.), *Les religions à l'école. Europe et Amérique du Nord (XIX^e-XXI^e siècles)*. Paris : Letouzey & Ané.
- SCHÜTZ A. & LUCKMANN T. ([1975] 2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz : UVK.
- SMITH T. (2012). *Beliefs about God across Time and Countries. Report for ISSP and GESIS*. En ligne : <http://www.norc.org/PDFs/Beliefs_about_God_Report.pdf> (consulté le 26 juin 2013).
- TASHAKKORI A. & TEDDLIE E. (dir.) (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks : Sage Publication.
- WILLAIME J.-P. (2007). « Different Models for Religion and Education in Europe ». In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime, *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Munster : Waxmann, p.57-66.

ANNEXE. DESCRIPTION DE LA POPULATION DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE

	France		Allemagne			Total
	Alsace	Région parisienne	Brandebourg	Berlin	Bade-Wurtemberg	
Milieu favorisé	8	15	4	5	8	40
Classe moyenne	17	17	21	14	17	86
Milieu populaire	25	20	12	11	13	81
TOTAL	50	52	37	30	38	207
Garçon	23	31	15	15	20	104
Fille	27	21	22	15	18	103
TOTAL	50	52	37	30	38	207
Catholique	24	17	0	2	4	47
Protestant	14	2	11	6	21	54
Musulman	7	13	2	10	4	36
Juif	0	2	0	0	0	2
Sans religion (dont athée)	5	16	24	11	9	65
Bouddhiste	0	1	0	1	0	2
Autres	0	1	0	0	0	1
TOTAL	50	52	37	30	38	207
Total par pays	102		105			207
Nombre d'entretiens	9	10	6	5	6	36