

L'enseignement de la laïcité en EMC par des professeur.e.s des écoles

Pauline Plaze

► **To cite this version:**

Pauline Plaze. L'enseignement de la laïcité en EMC par des professeur.e.s des écoles : approche psychanalytique. Education. 2020. hal-02972589

HAL Id: hal-02972589

<https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02972589>

Submitted on 20 Oct 2020

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

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



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métier de l'Enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des écoles

**L'enseignement de la laïcité en EMC par des professeur.e.s des
écoles : approche psychanalytique.**

Présenté par

PLAZE Pauline

Sous la direction de Mme FIX-LEMAIRE Séverine

Conseillère pédagogique généraliste 1^{er} degré

Remerciements

L'écriture de ce mémoire a été rendue possible grâce à plusieurs personnes que je souhaite remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Fix-Lemaire, ma directrice de mémoire pour sa bienveillance et sa disponibilité malgré la distance. Merci pour ses nombreux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Et merci à elle de m'avoir transmis sa passion pour la psychanalyse.

Merci à Nadia pour sa disponibilité et son enthousiasme pour les entretiens. Merci à elle pour sa confiance.

Merci à M. Montagne et M. Laugier pour leurs interventions. Celles-ci m'ont permis de mieux appréhender le champ épistémologique de la psychanalyse.

Merci également à mes parents, Michel et Brigitte, et à ma sœur Léa qui ont toujours été d'un soutien sans faille. Merci à mon compagnon Corentin pour sa patience et sa compréhension à l'égard des nombreuses heures de travail, merci à lui pour son soutien à toute épreuve.

Je tiens pour finir à remercier mon amie Morgane, nous nous sommes toutes les deux engagées dans cette aventure, un mémoire sur le thème de l'EMC ayant pour champ épistémologique la psychanalyse. Merci pour son soutien, ses conseils et son inébranlable positivité, pour ces nombreuses heures de questionnements qui ont permis de faire avancer ma recherche. C'est une belle aventure que nous terminons ensemble.

SOMMAIRE

1. Introduction.....	1
2. Implication personnelle.....	3
2.1. Mon implication dans le choix du thème : la laïcité.....	3
2.2. Mon implication dans le champ épistémologique de la psychanalyse.....	4
3. Les présupposés.....	4
4. Question de recherche.....	5
5. Revue de littérature.....	6
5.1. Le lien éducatif : contrejour psychanalytique (Cifali, 2005).....	6
5.2. La laïcité est-elle une valeur ? (Kahn, 2007).....	7
6. Cadre théorique.....	8
6.1. L'enseignement moral et civique.....	8
6.1.1. Histoire de l'enseignement moral et civique.....	8
6.1.1.1. De l'instruction morale et religieuse à l'instruction morale et civique de Ferry.....	8
6.1.1.2. La remise en cause de l'instruction morale et civique : un enseignement inadapté aux évolutions contemporaines du milieu du XXème siècle...9	
6.1.1.3. Du retour de la morale à l'enseignement moral et civique.....	10
6.1.2. L'EMC aujourd'hui.....	10
6.2. Définitions conceptuelles.....	12
6.2.1. La psychanalyse.....	12
6.2.1.1. Les écrits de Freud.....	13
6.2.1.2. Les enseignement de Lacan.....	15
6.2.2. Des concepts psychanalytiques au service de la problématique.....	16
7. La méthodologie.....	19
7.1. Recherche clinique.....	19
7.2. Entretiens cliniques.....	21
7.3. Analyse de discours et interprétation.....	23
7.4. Construction de cas.....	24
8. Projet de cas.....	25
8.1. La relation sujet/chercheur.....	25
8.2. L'expérience du sujet.....	25
8.3. L'intérêt du sujet à l'objet de la recherche.....	26

9. Le cas Nadia.....	26
9.1. Construction de cas.....	27
9.1.1. Ce que Nadia dit d'elle en tant que personne.....	27
9.1.2. Ce que Nadia dit d'elle en tant qu'enseignante.....	29
9.1.3. Ce que Nadia dit d'elle dans son rapport à l'EMC.....	31
9.1.4. Ce que Nadia dit d'elle sans son rapport à la laïcité.....	34
9.2. Discussion.....	37
10. Implications d'après-coup.....	41
10.1. Implications contextuelles.....	41
10.2. Implications structurelles.....	43
11. Les limites de ma recherche.....	43
12. Conclusion.....	44

Bibliographie/ Sitographie

Annexes

- Entretien 1
- Entretien 2
- Entretien 3

1. Introduction

La laïcité est un principe de liberté, liberté de croire ou de ne pas croire. Depuis les lois Ferry (1882) et Gobelet (1886) la laïcité est l'un des principes fondateurs de l'école publique en France. Ces lois ont fait de l'école un lieu d'éducation au sein duquel les principes de la moralité étaient appris sans qu'ils soient rapportés aux normes religieuses. « La laïcisation des institutions [notamment l'institution scolaire] a enclenché tout un processus d'évacuation du religieux hors de l'espace social » Kahn (2005). Cette laïcisation des institutions décrite par Kahn atteint son apogée avec la loi du 9 décembre 1905 qui instaure la laïcité de l'Etat. « Sans référence explicite à la laïcité, la loi de 1905 en fixe le cadre, fondé sur deux grands principes : la liberté de conscience et le principe de séparation. La République "ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte", mais, ce faisant, n'en ignore aucun. Principe constitutionnel républicain la laïcité est aujourd'hui rappelée par l'article 1^{er} de la constitution de 1958 et au fondement de la République Française. Bien qu'érigée en principe républicain la laïcité fait de manière récurrente au sein de notre société l'objet d'interrogations, comme en témoigne la mise en place de la commission Stasi en 2003 chargée d'adapter la laïcité à notre époque. Et l'école, lieu de naissance de la laïcité dans la société française est régulièrement au cœur de ces débats. Comme en témoignent ceux précédents la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux ostensibles dans les établissements d'enseignement publics ou encore les débats qui ont suivi les attentats de 2015. L'école est regardée, interrogée et parfois pointée du doigt, car l'école porte une responsabilité, c'est dans ce lieu « que se forge et se cimente cet idéal de liberté, d'égalité, de tolérance et de solidarité » Valade (2004). L'Ecole, principal levier identifié par l'Etat pour garantir les apprentissages qui fondent le citoyen a lorsque les idéaux républicains étaient ressentis comme menacés renforcé son enseignement moral et civique. L'enseignement de la laïcité a notamment était renforcé à la suite de l'attentat contre Charlie Hebdo en 2015. L'enseignement de la laïcité permet donc de faire le lien entre Ecole et société.

La laïcité est enseignée à l'école élémentaire en enseignement moral et civique, mais la laïcité n'est pas qu'un enseignement, comme le rappelle le ministère de l'Education nationale et de la jeunesse la laïcité se vit à l'Ecole. En juillet 2018, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education nationale et de la jeunesse évoquait trente signalements par jour pour des « atteintes à la laïcité » dans les établissements scolaires. L'enseignement de la laïcité constitue donc un enjeu majeur. Et en ce sens plusieurs dispositifs ont été mis en place par le ministère de l'Education nationale et de la jeunesse pour soutenir les professeurs comme par

exemple le vade-mecum laïcité qui apporte des réponses juridiques précises et donne des conseils d'action aux équipes pédagogiques.

Ces divers dispositifs sont-ils le reflet de la difficulté pour certain.e.s professeur.e.s des écoles à appréhender le concept même de laïcité ? Reflètent-ils la difficulté pour certain.e.s enseignant.e.s à enseigner la laïcité ? Malgré les nombreux dispositifs mis en place pourquoi certain.e.s enseignant.e.s ont des difficultés dans l'enseignement de la laïcité en enseignement moral et civique ?

Afin de comprendre les mécanismes inconscients qui pourraient être en jeu dans la difficulté qu'éprouvent certain.e.s enseignant.e.s à enseigner la laïcité, cette recherche s'inscrit dans le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse. En ce sens, il convient de s'interroger sur les déterminants inconscients qui engendreraient des difficultés pour certain.e.s professeur.e.s des écoles à enseigner la laïcité en enseignement moral et civique.

Pour ce faire un premier temps sera consacré à mon implication personnelle dans cette recherche, un deuxième temps sera l'occasion de présenter les présupposés, relatifs à la question posée, qui permettront dans un troisième temps de poser la question de ma recherche dans le champ psychanalytique. Une revue littérature sera ensuite présentée et le cadre théorique sera posé, ce cadre sera notamment l'occasion de définir les concepts psychanalytiques utiles pour ma recherche mais aussi de préciser le thème de ma recherche qui est l'EMC. La méthodologie utilisée sera présentée avant de se consacrer au cas de ma recherche, le cas Nadia, Nadia étant un prénom d'emprunt afin de garantir l'anonymat de l'enseignante interrogée. Pour finir mes implications d'après-coup et limites de ma recherche seront exposées.

2. Implication personnelle

2.1. Mon implication dans le choix du thème : la laïcité

Le choix du thème de l'enseignement de la laïcité a été pour moi une évidence. J'éprouve en effet un attachement particulier à ce principe républicain mais aussi aux valeurs qui découlent de celui-ci. Des valeurs telle que l'égalité, le vivre-ensemble ou encore la tolérance. Ces valeurs qui m'animent ont trouvé un écho sans précédents dans ma vie personnelle. En effet sapeur-pompier volontaire depuis l'âge de 16 ans ces valeurs sont à mon sens indissociables du bon exercice de cette expérience devenue ma passion.

Le lien entre moi et mon objet de recherche ne m'apparaissait pas au premier abord évident. Et c'est en me trouvant dans une situation que j'ai jugée complexe, que celui-ci s'est éclairé. En effet lors du stage pratique effectué pendant le deuxième semestre du Master 1, une seconde stagiaire et moi-même devions assurer une séance d'EPS. Ce fut une des premières séances dont nous avions la charge. Et c'est au cours de cette séance d'acroSPORT qu'un élève de CM1 s'est mis à crier « Allah Akbar ». Face à ça je n'ai su comment réagir et je me suis retournée vers l'enseignante qui a ainsi pu gérer cette entorse au principe de laïcité au sein de l'école.

L'inconfort dans lequel je me suis trouvée peut s'expliquer par le fait qu'à ce moment-là je ne me suis pas sentie légitime pour intervenir. En effet l'enseignante en charge de la classe étant présente et plus expérimentée c'était pour moi la personne la plus légitime pour prendre la parole. L'inconfort que j'ai ressenti tient aussi à la formule même que l'élève a crié. En effet « Allah Akbar » est une « formule liturgique strictement musulmane » signifiant littéralement « Dieu est plus grand ». Cette formule était initialement utilisée comme un appel à la prière mais elle est aussi devenue un slogan de guerre, aujourd'hui reprise par les terroristes appartenant au courant de l'islamisme radical lorsqu'ils commettent des actes de violence. Je me suis donc demandée comment aborder avec l'élève ce qu'il venait de dire.

Faut-il commencer par lui rappeler le principe de laïcité et notamment la charte laïcité présente au sein de l'établissement scolaire ? Faut-il lui demander s'il sait ce qu'il vient de dire et pourquoi l'a-t-il dit ?

Ces questionnements ont immédiatement fait écho à mon sujet portant sur l'enseignement de la laïcité à l'école élémentaire.

2.2. Mon implication dans le champ épistémologique de la psychanalyse

Le choix du champ épistémologique de la psychanalyse pour mon sujet de recherche n'a pas été au premier abord une évidence. Ce n'est que lors d'une réunion, quelques mois après l'entretien avec ma directrice de mémoire, que j'ai compris que ma recherche allait se placer dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Je ne saurais expliquer pourquoi je n'avais pas retenu ce champ épistémologique pourtant abordé par ma directrice de mémoire.

Pourquoi cette information là, pourtant si importante, était-elle sortie de ma tête ? Une fois cette information assimilée, je me suis sentie perdue, déboussolée, je ne voyais pas ma recherche comme ça. La psychanalyse me faisait peur je ne me sentais pas à la hauteur de ce champs épistémologique que je jugeais difficile à cerner, à comprendre.

Mais paradoxalement, j'étais enthousiasmée presque excitée à l'idée de me plonger dans cette aventure nouvelle et déstabilisante. J'ai donc décidé de poursuivre cette aventure, qui, je le savais aller impliquer le thème de la laïcité dans le champ épistémologique de la psychanalyse.

Avec un peu de recul j'éprouve certes des difficultés à définir, à comprendre certains concepts, mais cette discipline est tellement enrichissante, passionnante. Je ne me verrai actuellement pas changer de champ épistémologique, celui-ci nourrit mon mémoire, mon thème et lui donne une certaine raison d'être.

3. Les présupposés

Les présupposés s'appuient sur le recueil de réponses données par mon entourage composé de six hommes et cinq femmes suite à la question « Pourquoi selon vous certain.e.s professeur.e.s des écoles ont-il.s/elle.s des difficultés dans l'enseignement de la laïcité ? ».

Pour beaucoup la laïcité serait un concept éminemment difficile à définir, en ce sens chacun aurait une définition propre de la laïcité donnant l'impression que ce principe républicain a plusieurs définitions ou une seule mais à géométrie variable. C'est donc la difficulté de

l'appréhension même du concept de laïcité qui engendrerait des difficultés à l'enseignement de celle-ci. Par ailleurs selon certaines personnes, pour enseigner la laïcité les enseignant.e.s devraient faire face à des pressions extérieures, comme la pression des parents d'élèves ou encore de l'institution. Le statut même de fonctionnaire duquel découle le devoir de neutralité pourrait aussi selon certaines personnes faire pression sur l'enseignant.e lors de l'enseignement de la laïcité, celui/celle-ci se sentirait en ce sens comme « pris au piège », enfermé dans ce statut. Certaines personnes ont aussi mis en avant l'inconfort dans lequel se trouverait un.e professeur.e des écoles face aux questions que peuvent soulever les élèves. En ce sens, ils comparent volontiers des matières comme les mathématiques ou le français pour lesquelles selon eux la réponse ne peut être qu'objective en comparaison à un enseignement sur la laïcité dont la réponse serait donc subjective. La laïcité est pourtant un principe républicain défini par la loi. Pour certaines personnes la religion ne peut pas être absente lors de l'enseignement de la laïcité ce qui rendrait son enseignement complexe et sensible. Selon les personnes interrogées, les enseignant.e.s appréhenderaient les représentations que peuvent avoir les élèves sur la religion mais aussi le sujet en lui-même notamment au regard du contexte politique et sociétal actuel.

Ainsi l'appréhension de l'enseignement de la laïcité ne pourrait-elle pas être liée aussi au manque de connaissances et/ou de formations des enseignants ? Il convient de préciser que ce manque de connaissances et/ou de formations peut-être réel ou supposé : soit l'enseignant.e manque réellement de formations et/ou de connaissances soit il/elle prétend en manquer.

4. Question de recherche

Mon thème est la laïcité en enseignement moral et civique (EMC). Cette discipline scolaire a été créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Ce nouvel enseignement est mis en œuvre de l'école primaire au lycée à partir de la rentrée 2015. Cet enseignement se substitue aux programmes d'éducation civique existants à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée. L'EMC fait partie des programmes nationaux officiels c'est donc en ce sens un enseignement obligatoire. L'Enseignement moral et civique vise une éducation à la citoyenneté l'objectif étant « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique ». Les programmes officiels lui donne trois finalités : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, construire une culture civique.

Concernant mon objet de recherche je veux réfléchir aux raisons pour lesquelles certain.e.s professeur.e.s des écoles ont des difficultés à enseigner la laïcité en EMC à l'école élémentaire. Certaines de ces difficultés ont en effet été observées, c'est pourquoi, le ministre de l'Education nationale a mis en place un dispositif spécifique pour assurer à la fois une bonne transmission du principe de laïcité et veiller à son respect dans les écoles et les établissements. Face à cette problématique je veux savoir s'il existe des déterminants inconscients qui rendent difficile l'enseignement de la laïcité pour certain.e.s professeur.e.s des écoles. Si déterminants inconscients il y a je veux les identifier et les analyser, pour tenter de trouver comment faire pour qu'un.e professeur.e des écoles puisse percevoir et dépasser cet embarras, voire cet impossible à enseigner la laïcité.

5. Revue de littérature

5.1. Le lien éducatif : contrejour psychanalytique (Cifali, 2005)

Ce livre s'adresse « à ceux qui œuvrent sur le terrain des métiers de l'humain », avec un regard psychanalytique cet ouvrage est l'occasion pour l'auteure de « prendre le risque de mettre des mots sur ce que ces métiers (de l'humain) savent parfois en silence ». Cette revue de littérature s'appuiera principalement sur deux chapitres, le chapitre IV intitulé « Angoisse apprivoisée » et le chapitre IX intitulé « accès au savoir : le lien éducatif ».

Le chapitre IV est consacré à la définition de l'angoisse et à ce qu'elle n'est pas. L'angoisse n'est pas la peur. Si pour la peur le danger est visible « pour l'angoisse au contraire on ne sait pas où est le danger. Elle n'aurait pas d'objet. Ce qui impose cette hypothèse : ce qui serait en danger, c'est le sujet lui-même ; le danger n'est donc pas forcément extérieur, il provient de l'intérieur. ».

En ce sens il serait intéressant de se demander si l'enseignant.e ayant des difficultés à enseigner la laïcité ne se camouflerait-il/elle pas derrière une peur pour dissimuler son angoisse ? L'enseignant.e a-t-il/elle vécu une angoisse face au concept de laïcité, de religion qui pourrait ainsi rejaillir face à lui-même ? L'angoisse concernant l'enseignement de la laïcité proviendrait-elle de l'institution elle-même, du rôle qui lui est imposé, ou encore de la croyance narcissique que le doute n'existe pas ? « Le narcissisme peut être défini comme étant l'investissement de soi, c'est à dire de sa propre personne à l'origine du sentiment d'identité, de la confiance en soi, de l'estime de soi » Balier (1976). L'enseignant.e serait-

il/elle face à une angoisse concernant l'enseignement de la laïcité ? Aurait-il/elle peur par l'enseignement de la laïcité de perdre l'amour de ses élèves ?

Concernant le chapitre IX l'auteure établit un rapport que chacun de nous a au savoir, et souligne « le rapport au savoir est toujours lié à ce qu'on est et si on ne s'y retrouve pas dans ce qu'on est tout se mélange, le savoir se colore [...] un adulte éprouve lui aussi l'impossibilité de raisonner lorsqu'un objet est trop proche, lorsque s'y joue une partie de lui-même ».

En ce sens il serait intéressant de se demander si l'enseignant.e qui aurait des difficultés dans l'enseignement de la laïcité saurait lui/elle-même se retrouver face à ce concept-là, aurait-il/elle peur que son savoir se colore et qu'ainsi son enseignement ne soit plus en accord avec son idéal de « bon professeur » entraînant un conflit intérieur ?

5.2. La laïcité est-elle une valeur ? (Kahn, 2007)

Cet article, publié dans la revue de recherche en éducation, a vocation à répondre à la question suivante : la laïcité est-elle une valeur ? Kahn se pose la question de savoir si la laïcité est une valeur morale ou un principe juridique ajoutant ainsi que « ces questions ne sont pas simples ». Il est donc facilement compréhensible dès ces premières lignes qu'un.e enseignant.e ait des difficultés dans l'appréhension même de ce concept. Pour répondre à la question posée par le titre de son article Kahn s'appuie notamment sur la pensée de Rawls (1987), philosophe américain, et de Gambetta (1878). Dans cet article Kahn affirme que la « laïcité n'est pas une valeur morale au sens où elle n'a pas à être poursuivie pour elle-même comme une fin » et poursuit en rajoutant que celle-ci est « un moyen, et un moyen nécessaire, en vue d'une fin qui est la liberté égale pour tous ». Si elle n'est pas une valeur morale, la laïcité serait en effet selon Kahn une valeur de justice car elle constitue un « dispositif articulé à la liberté de conscience des individus ». Ces quelques lignes permettent de saisir tout l'enjeu de ce concept.

A la lumière de cet article et en lien avec ma question de recherche, les questions suivantes peuvent se poser :

- Certain.e.s enseignant.e.s éprouveraient-ils/elles des difficultés à caractériser la laïcité (est-ce une valeur ou un principe) ? L'enseignant.e aurait-il/elle peur

qu'inconsciemment ces difficultés ressurgissent devant les élèves lors de l'enseignement de la laïcité ? Le/la déstabilisant ainsi dans sa posture, puisque l'enseignant.e est par nature savant et sachant.

- Certain.e.s enseignant.e.s caractériseraient-ils/elles la laïcité comme « une valeur civilisationnelle » Kahn (2007) ? Cette caractérisation de la laïcité selon Kahn (2007) pourrait entrer en conflit avec d'autres valeurs. En considérant la laïcité comme une valeur civilisationnelle celle-ci pourrait-elle entrer en conflit avec certaines valeurs prônées par l'enseignant.e ? Ce conflit de valeurs embarrasserait-il l'enseignant.e ? Pourrait-il être à l'origine du refus d'enseigner la laïcité chez certain.e enseignant.e.s ?

6. Cadre théorique

Le cadre théorique va permettre de préciser le thème de recherche, l'EMC mais aussi le champ épistémologique de cette recherche, la psychanalyse et ainsi quelques concepts découlant de celui-ci.

6.1. L'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique est lié à notre histoire et n'a pas, selon les années, porté le même nom. Afin de comprendre cette discipline telle que nous la connaissons aujourd'hui, un premier temps sera consacré à l'histoire de celle-ci.

6.1.1. Histoire de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique hérité de notre histoire s'est d'abord vu laïciser sous Ferry, remis en cause face aux évolutions du milieu du XXème siècle, pour finalement faire son retour à la fin du XXème siècle.

6.1.1.1. De l'instruction morale et religieuse à l'instruction morale et civique de Ferry

En 1833 les lois Guizot inscrivent l'instruction morale et religieuse comme première matière à enseigner, afin de transmettre à tous, une morale commune. C'est ensuite les lois Ferry de 1882 qui vont sous fond de laïcisation faire passer l'instruction morale et religieuse à

l'instruction morale et civique. Bien que cette discipline change de nom Ferry en garde l'esprit et maintient l'idée selon laquelle celle-ci se doit d'être la première enseignée. Comme en témoigne sa lettre aux instituteurs du 27 novembre 1883 « La loi du 28 mars [...] place au premier rang l'enseignement moral et civique. ». Cet enseignement n'est dispensé qu'à l'école primaire et se veut quelque peu moralisateur, on y retrouve notamment des devoirs envers sa famille, son pays... A travers ces différents aspects Ferry souhaite enseigner les principes d'une morale commune à tous comprenant les valeurs de l'Etat et qui se substitue à la religion. La loi du 28 mars 1882 souligne que l'instruction religieuse doit être donnée, si les parents le souhaitent « en dehors des édifices scolaires ». Par ailleurs un article de la loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat confirmera ce point de la loi Ferry. Mais en réalité, un paragraphe sur « les devoirs envers Dieu » reste présent dans les programmes de morale. Bien que l'aspect religieux ne soit que partiellement écarté l'objectif est bien d'enseigner une morale commune qui s'adresse à tous. Propre à l'école primaire, l'instruction morale et civique sera introduite dans le secondaire après la seconde guerre mondiale. Cet enseignement, comme en témoigne sa laïcisation est fortement lié à notre histoire et sera ainsi selon les époques, remise en cause ou non.

6.1.1.2. La remise en cause de l'instruction morale et civique : un enseignement inadapté aux évolutions contemporaines du milieu du XXème siècle

L'instruction morale et civique disparaît en 1969 à l'école primaire en se fondant dans des « activités d'éveil ». Pour le secondaire c'est avec la réforme Haby de 1975 que cet enseignement est remplacé par un « enseignement d'initiation à la vie économique et sociale ». Cette disparition peut s'expliquer principalement par des transformations de deux ordres :

-Les transformations externes au système éducatif

Les événements de mai 68 ont contribué à certaines modifications de la société et ainsi largement à la disparition de l'instruction morale et civique. Le statut de la jeunesse et les conditions de son éducation ont évolué. La promotion de l'individualisme conduit notamment à un rejet des structures traditionnelles et l'idée même d'une éducation morale est devenue profondément problématique. La disparition de l'éducation morale peut aussi s'expliquer par certaines transformations structurelles internes au système éducatif.

-Les transformations internes au système éducatif

La réforme Berthoin de 1959 allonge la scolarisation. Elle fait passer la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et modifie l'organisation du système éducatif. Cette réforme conduit ainsi à une massification scolaire, en effet entre 1958 et 1968 le nombre d'étudiants a triplé. Cette « démocratisation de l'enseignement [...] a mis l'école, y compris primaire, sous tension sélective généralisée et a conduit à privilégier les matières « fondamentales » (français, mathématiques...) » [...] (Kahn, 2015). Kahn soulignera aussi que la transformation du sens même des apprentissages scolaires a pu contribuer au fait que l'éducation morale n'a « ressuscité » qu'en 2008.

6.1.1.3. Du retour de la morale à l'enseignement moral et civique

En 1985 Jean-Pierre Chevènement alors ministre de l'éducation nationale souhaite revenir à une conception traditionnelle de l'éducation et introduit l'éducation civique dans les programmes scolaires. L'enseignement de la morale a donc complètement disparu au profit de l'éducation civique.

En 2002 la question de la renaissance de la morale a pu se poser sous la nouvelle expression de « vivre ensemble » dévolue pour le cycle 2. Cette question trouvera vite sa réponse puisque le cycle 3 garde quant à lui l'appellation d'éducation civique.

Le retour de la morale dans les textes se fera en 2008 sous l'impulsion de Xavier Darcos, alors ministre de l'Education nationale. L'instruction civique et morale fait son retour dans les programmes de l'école primaire. Le terme « instruction » employé pour cet enseignement n'est pas sans rappeler « l'instruction morale et civique » sous Ferry. La morale fait certes son retour mais selon Kahn (2015) « qu'à l'état de zombie ».

Son retour officialisé, le mot « morale » est depuis 2008 présent dans les programmes officiels de l'Ecole publique française. C'est en 2013 que l'appellation que nous connaissons aujourd'hui, enseignement moral et civique, est consacré par la loi d'orientation pour la refondation de l'Ecole de la République.

6.1.2. L'EMC aujourd'hui

La loi d'orientation pour la refondation de l'École de la République de 2013 qui institue l'enseignement moral et civique est actée dans les programmes officiels de 2015. Cette discipline enseignée du CP à la terminale ne se fonde sur rien d'autre que les valeurs contenues dans le bloc de constitutionnalité. En effet les bases de l'EMC dans les programmes de 2015 reposent sur les valeurs et principes contenus dans :

- La Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789
- La Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948
- La Constitution de la Vème République de 1958
- La Convention internationale relative aux droits de l'Enfant de 1989.

Au travers de ces grands textes, on saisit bien tout l'enjeu de l'enseignement moral et civique qui se donne pour mission de transmettre un socle de valeurs communes à tous.

L'enseignement moral et civique (EMC) est aujourd'hui encadré par les programmes officiels parus au BO n°30 du 26 juillet 2018. Un programme simplifié et clarifié concernant les cycles 2, 3 et 4 est en effet entré en application à la rentrée de l'année scolaire 2018-2019. Ce programme est articulé autour de quatre dimensions jugées indissociables:

- la sensibilité : nouveau point dans le programme, qui se base sur une dimension émotive.
- la règle et le droit : ce point fait référence à la dimension normative, et vise notamment à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école mais plus largement aussi, la connaissance des principes essentiels à l'exercice de la citoyenneté dans une société démocratique.
- le jugement : ce point fait référence à une dimension cognitive et méthodologique et doit permettre de comprendre et de discuter de choix moraux. La dimension du jugement est une dimension essentielle de l'EMC, puisqu'elle vise à mettre les élèves en situation d'argumenter, de délibérer au travers de débats, de dilemmes moraux.
- l'engagement : ce point fait référence à la dimension pratique, et doit ainsi permettre à l'élève de devenir acteur de ses choix notamment dans l'exercice concret de la citoyenneté.

Le programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège définit les finalités de l'enseignement moral et civique, qui sont : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique.

Ce programme précise également les modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique, ainsi que les compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4.

L'enseignement moral et civique est donc une discipline qui se caractérise d'une part par son contenu et d'autre part par des modalités pédagogiques particulières à cette discipline. En effet il serait difficilement concevable d'espérer développer une culture morale chez les élèves sans avoir recours aux conseils d'élèves, aux dilemmes moraux ou encore aux débats réglés. Cette particularité de l'EMC pourrait-elle contribuer à rendre difficile l'enseignement de l'EMC et donc de la laïcité pour certain.e professeur.e des écoles ?

Les différentes questions qui se posent sur la difficulté d'enseigner la laïcité en EMC pour certain.e professeur.e des écoles seront vues dans ce travail au travers du champ épistémologique de la psychanalyse. Les concepts de cette discipline singulière vont donc être définis.

6.2.Définitions conceptuelles

L'objet de ma recherche vise à savoir s'il existe des déterminants inconscients qui rendent difficile l'enseignement de la laïcité pour certain.e.s professeur.e.s des écoles. En ce sens celle-ci s'ancre dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Un premier temps sera consacré à la définition de la psychanalyse pour ensuite définir des concepts de cette discipline singulière, renvoyant à ma question de recherche.

6.2.1. La psychanalyse

Au XIX^e siècle Freud (1891) utilise dans un premier temps l'hypnose pour « induire la remémoration d'expériences sous-jacentes au symptômes mais « refoulées » par le sujet ». Autrement dit Freud par l'hypnose invitait ses patients à revivre des souvenirs oubliés permettant à ceux-ci de décharger les affects qui avaient été réprimés lors de l'expérience traumatisante originelle. Breuer et Freud (1895) ont commencé par pratiquer la psychothérapie à l'aide de l'hypnose. Mais Freud (1916) finit par estimer que les « résultats obtenus étaient capricieux et non durables ». Il abandonne donc l'hypnose et précise « je suis donc en droit de dire que la psychanalyse proprement dite ne date que du jour où on a renoncé à avoir recours à l'hypnose ».

La psychanalyse est une « discipline [...] fondée par Freud. C'est une méthode d'investigation consistant essentiellement dans la mise en évidence de la signification inconsciente des

paroles, des actions, des productions imaginaires (rêves, fantasmes, délires) d'un sujet. Cette méthode se fonde principalement sur les libres associations du sujet qui sont le garant de la validité de l'interprétation. L'interprétation psychanalytique peut s'étendre à des productions humaines pour lesquelles on ne dispose pas de libres associations ». Laplanche et Pontalis (1967).

Selon Freud la « psychanalyse est le nom :

- d'un procédé pour l'investigation de processus mentaux à peu près inaccessibles autrement ;
- d'une méthode fondée sur cette investigation pour le traitement de désordres névrotiques ;
- d'une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s'accroissent ensemble pour former progressivement une nouvelle discipline scientifique ».

Autrement dit, la psychanalyse est une discipline scientifique permettant de rechercher les désirs, les actes inaccessibles à la conscience pouvant amener à certains comportements/troubles dont le sujet est conscient mais sur lesquels il n'a aucune prise tant que ses actes, ses désirs sont inconscients. Le sujet peut aussi ne percevoir que les symptômes (signes visibles que quelque chose ne va pas chez le sujet) de ses désirs, des actes inaccessibles à la conscience.

Ainsi un sujet, l'enseignant.e, peut faire appelle à la psychanalyse afin de comprendre ce qui le/la pousse à certains comportements, agissements. Ne pourrait-on pas penser que la psychanalyse pourrait permettre de comprendre, de connaître les raisons et l'origine des difficultés liées à l'enseignement de la laïcité dans le cadre de l'EMC par certain.e professeur.e des écoles ?

6.2.1.1. Les écrits de Freud

La psychanalyse se centre sur l'humain, Freud et Lacan expliquent en ce sens comment est divisé le psychisme de l'Homme. Freud (1900) présente à l'origine la 1^{ère} topique qui est une forme de représentation du fonctionnement de l'esprit humain. Il l'abandonne ensuite au profit de la deuxième topique en 1920.

L'appareil psychique « soit l'esprit humain » est selon Freud une association d'instances.

Il convient dans un premier temps de revenir sur la première topique freudienne. Cette première topique est divisée en trois instances : le conscient, le préconscient et l'inconscient.

Le conscient est ce qui est connu de soi-même.

Le préconscient est ce qui n'est pas connu de soi-même mais qui reste accessible à la conscience.

L'inconscient, « l'adjectif inconscient est parfois employé pour connoter l'ensemble des contenus non présents dans le champ actuel de la conscience, ceci dans un sens « descriptif » et non « topique », à savoir sans qu'une discrimination soit faite entre les contenus des systèmes préconscient et inconscient ». « [L'] inconscient désigne un des systèmes définis par Freud dans le cadre de sa première théorie de l'appareil psychique : il est constitué de contenus refoulés qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement. » Laplanche et Pontalis (1967).

Autrement dit, l'inconscient concentre les désirs, les actes inaccessibles à la conscience. Ces éléments constitutifs de l'inconscient ont été refoulés par la censure et ils ne cherchent qu'à en sortir. La censure est entre l'inconscient et le préconscient, c'est elle qui empêche l'émergence des désirs inconscients dans la conscience autrement que sous une forme déguisée. L'inconscient est donc une des divisions du sujet. Ainsi il serait intéressant de se demander quelles sont les causes inconscientes des difficultés de l'enseignement de l'EMC pour certain.e professeur.e des écoles.

La deuxième topique freudienne comporte aussi trois instances : le Moi, le Surmoi et le Ça.

- Le **Moi** est la représentation qu'un sujet a de lui-même, il est « médiateur, chargé des intérêts de la totalité de la personne » Laplanche et Pontalis (1978). Médiateur entre Ça et Surmoi il met en place le raisonnement intellectuel objectif. En tant que médiateur il est « comme être-frontière, le moi tente de faire la médiation entre le monde et le ça, de rendre le ça docile au monde, de rendre le monde, grâce à l'action musculaire, conforme au désir du ça », Freud, in Laplanche et Pontalis (1978).

Autrement dit, le moi est la partie consciente du sujet, qui est en contact avec la réalité extérieure.

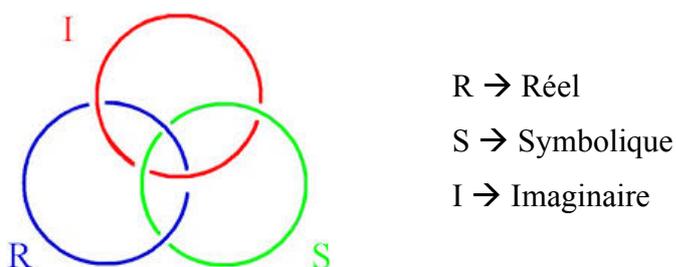
- Le **Surmoi** « Instance de la personnalité dont son rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi. Freud voit dans la conscience morale, l'auto-observation, la formation d'idéaux, des fonctions du surmoi ». « Le surmoi est l'instance qui incarne la loi et interdit qu'on la transgresse, le surmoi est enrichi par les rapports des exigences sociales et culturelles (éducation, religion, moralité) » Laplanche et Pontalis (1967). Le Surmoi est donc le gardien de la loi, des interdits et en ce sens il va évaluer les actions d'un sujet et au besoin en empêcher la réalisation ou installer une culpabilité une fois celles-ci réalisées. Le surmoi a un rôle de juge, de censeur.

Ainsi lié à la problématique, lors de l'enseignement de l'EMC le professeur des écoles pourrait se fixer certains interdits, interdits provenant de la morale qui ne devront pas être transgressés, ce qui pourrait ainsi l'amener à enseigner l'EMC seulement du côté civique et non du côté moral.

- Le **Ça** est le lieu de pulsions, de plaisirs. Qui ne connaît ni norme ni réalité. « [...] ses contenus, expression psychique des pulsions, sont inconscients, pour une part héréditaire et innées, pour l'autre refoulés et acquis » Laplanche et Pontalis (1978). Ici sont refoulés tous les éléments interdits, le Ça va donc rentrer en conflit avec le Moi et le Surmoi. Autrement dit, le Ça est lié au principe de plaisir.

6.2.1.2. Les enseignements de Lacan

Lacan (1973) définit selon lui le registre essentiel de la réalité humaine avec le triptyque Réel-Imaginaire-Symbolique noués en nœud borroméen.



- Le **Réel** est ce qui est au-delà de nos représentations, de nos constructions ; c'est l'inaccessible. Lacan affirme en 1974 « Le réel n'est pas de ce monde. Il n'y a aucun

espoir d'atteindre le réel par la représentation ». Le réel c'est l'impossible à décrire, l'impossible à dire, à reconnaître, à mesurer. Le réel c'est « l'impossible à », ce sur quoi nous butons encore et toujours.

- Le **Symbolique** c'est l'accès aux mots, au langage. Ces mots viennent nous envahir l'esprit pour nous constituer. Les mots sont associés d'une manière qui nous est personnelle, qui trouvent leur source dans nos expériences : c'est la chaîne signifiante.
- L'**Imaginaire** c'est l'identité (le sujet) qui se constitue par l'identification. L'imaginaire est en effet l'ensemble des images qui constituent l'identité. C'est l'association d'un signifiant à un signifié qui donne l'image, qui crée le sens. Le signifiant (mot) plus le signifié (ce que pour moi représente le mot) égale à image (le sens, qui est unique, c'est mon sens, mais pour une autre personne le signifié sera différent et donc le sens aussi) : Signifiant + signifié = image.

Exemple : si je dis le mot fleur, pour moi ce mot représente les fleurs qu'il y a dans mon jardin, ce mot va donc avoir pour moi un certain sens qui ne sera pas le même pour quelqu'un d'autre.

L'imaginaire regroupe tous les effets de l'image, la représentation imagée du monde selon la vision de chacun.

6.2.2. Des concepts psychanalytiques au service de la problématique

L'objet de ma recherche se situant dans le champ épistémologique de la psychanalyse il convient de définir quelques concepts propres à cette discipline singulière qui seront au service de ma problématique et de ma recherche.

L'Idéal du Moi : « Instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'Idéal du Moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer » Laplanche et Pontalis (1967).

Autrement dit l'Idéal du Moi est la représentation que se fait un sujet (l'enseignant.e) de ce qu'il pense être bon pour lui, de ce qu'il vise, ce qu'il cherche à atteindre à savoir devenir le « bon professeur ». En ce sens le sujet (l'enseignant.e) va agir par le filtre de cette optique, afin de se conformer à son idéal de « bon professeur ».

Ainsi l'enseignement de l'EMC et plus précisément de la laïcité par le professeur des écoles serait inconsciemment guidé afin de se conformer à l'idéal de « bon professeur » qu'il projette.

Le Nom-du-Père : Lacan, qui a produit ce concept, en donne une définition : « Le nom du père, c'est-à-dire que le signifiant qui dans l'Autre, le grand Autre, en tant que lieu du signifiant est le signifiant de l'autre en tant que le lieu de la loi » Lacan (1966). « Une désignation s'adressant à la reconnaissance d'une fonction symbolique circonscrite au lieu d'où s'exerce la loi ». « Le nom du père est un signifiant, dont la portée symbolique transcende le père réel, historique et recouvre le père imaginaire et le père mort. » Dor (2012).

Autrement dit le Nom-du-Père est ce qui à travers le statut symbolique du père (uniquement symbolique car le Nom-du-Père peut être représenté par la mère ou une autre personne) représente la loi, l'autorité, des interdictions sociales.

Ainsi, l'enseignant.e à travers une composante consciente ou inconsciente du langage peut avoir des difficultés à enseigner la laïcité en EMC sur le fondement de certaines interdictions, de la loi qu'il a intériorisé.

L'impossible à supporter : Ce concept est défini comme « moment où le sujet fonde et vérifie sa qualité » Terrisse (1994). « L'enseignant en mettant à l'épreuve une image de maîtrise qu'il ne peut assumer, se risque à une blessure narcissique ». Jourdan et Brossais (2010). Cette formule renvoie en effet à ce que l'enseignant.e ne peut « s'empêcher de faire » Brossais et Terrisse (2007), à des « situations problématiques auxquelles il/elle est confronté.e et dont il/elle n'a pas de solution pouvant ainsi induire des décisions didactiques inhabituelles, comme des interruptions de séances, des ruptures de contrat didactique... » Touboul, Carnus, Terrisse (2011). Ils soulignent que ces contraintes seraient liées « d'une part, à la volonté du sujet « sujet supposé savoir » de faire face à la contingence, d'autre part à sa préoccupation de sauvegarder son statut symbolique et enfin et surtout à sa crainte de se sentir démuné pour aider l'élève à surmonter l'obstacle auquel il est confronté, ce qu'il considère comme une défaillance à la mission qui lui a été confiée ».

Autrement dit l'impossible à supporter serait l'empêchement que peut rencontrer un sujet enseignant, à un moment et dans un contexte donné à maintenir l'équilibre qui lui permet de

soutenir sa place d'enseignant.

Ainsi lors de l'enseignement de la laïcité en EMC un professeur des écoles peut modifier le contenu prévu pour une séance afin de préserver ses élèves, la relation qu'il a avec ses élèves. L'enseignant.e par exemple lors d'une séance d'EMC avait prévu certains contenus afin d'aborder la laïcité, cependant si lors de la séance les élèves posent des questions qu'il/elle juge « dérangeantes », ou s'opposent catégoriquement au contenu de l'enseignement, l'enseignant.e peut modifier en cours de séance le cours de celle-ci afin de préserver la relation qu'il/elle a avec les élèves et donc surmonter cet impossible à supporter.

Le discours de l'universitaire : « Dans le discours de l'universitaire, c'est le savoir qui occupe la place dominante. Derrière tous les efforts pour inculquer un savoir apparemment neutre, se loge une tentative de maîtriser l'autre (par l'intermédiaire de ce qui lui est appris). Le discours de l'universitaire représente l'hégémonie de la connaissance, particulièrement visible sous la forme de l'hégémonie actuelle de la science sur toutes les autres formes culturelles ». « Le discours prend son origine non pas dans l'ego, ni dans le sujet, mais dans l'Autre, Lacan (1974) souligne que la parole et le langage sont au-delà du contrôle conscient ; en considérant l'Autre comme une sorte de lieu, Lacan se réfère au concept freudien de « lieu psychique » » Cléro (2003).

Autrement dit, à travers son enseignement, un enseignant va de manière inconsciente tenter de maîtriser l'autre en se servant du savoir.

Ainsi un professeur des écoles par l'enseignement de la laïcité en EMC peut tenter de maîtriser, de contrôler un élève. Certain.e.s enseignant.e.s ayant peur de contrôler les élèves à travers cet enseignement, auront donc des difficultés à enseigner la laïcité en EMC.

L'angoisse : Freud (1920) distingue l'angoisse l'effroi et la peur. « Le terme d'angoisse désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci, même s'il est inconnu. Le terme de peur suppose un objet défini dont on a peur ; quant au terme d'effroi, il désigne l'état qui survient quand on tombe dans une situation dangereuse sans y être préparé ; il met l'accent sur le facteur surprise » Freud (1920). Il souligne aussi que l'angoisse est difficile à saisir mais elle peut être saisissable par les ressentis qu'elle procure, notamment celui de déplaisir, il va appeler ça « état d'affect ». Freud (1926) distingue deux types d'angoisses : « l'angoisse automatique et l'angoisse signal ». L'angoisse automatique est définie comme « réaction du sujet chaque fois qu'il se trouve dans une situation traumatique,

c'est-à-dire soumis à un afflux d'excitations d'origine externe ou interne, qu'il est incapable de maîtriser » Laplanche et Pontalis (1967). L'angoisse signal ou signal d'angoisse est défini comme « terme introduit par Freud [...] pour désigner un dispositif mis en action par le moi, devant une situation de danger, de façon à éviter d'être débordé par l'afflux des excitations. Le signal d'angoisse reproduit sous une forme atténuée la réaction d'angoisse vécue primitivement dans une situation traumatique, ce qui permet de déclencher les opérations de défense. » Laplanche et Pontalis (1967).

Autrement dit, l'angoisse selon Freud, serait un état de déplaisir subi par le sujet qu'il ne peut pas percevoir, provenant de quelque chose que le sujet ne peut pas nommer.

Pour Lacan (1962), ce qui constitue l'angoisse « c'est quand quelque chose, n'importe quoi vient apparaître à la place qu'occupe l'objet cause du désir ». Lacan (1962) souligne aussi que l'angoisse renvoie à l'affect, c'est la « manifestation spécifique du désir de l'autre ». L'angoisse selon Lacan pourrait donc se résumer dans la question « Que me veut l'autre ? » Fix-Lemaire et Laugier (2019).

7. La méthodologie

7.1. Recherche clinique

Historiquement le terme « clinique » du grec *klinikê* vient de la médecine et signifie « examen réalisé au lit du malade ». En effet à l'origine l'activité clinique est relative au médecin qui au chevet du patient observe les manifestations de sa maladie et les réactions de celui-ci en même temps qu'il l'interroge et l'écoute. Le terme clinique s'est peu à peu détaché du champ médical et a été transposé à l'examen des individus non malades notamment dans le champ de la psychologie ou de l'éducation. De Gaulejac, Giust-Desprairies et Massa (2013) permettent d'éclaircir ce qu'est la recherche clinique en science sociale : « La clinique conduit à s'approcher au plus près du vécu, des affects, des émotions et de la subjectivité. La recherche conduit à la distanciation, la neutralité, la rationalisation et l'objectivité. Dans cet entre-deux, le chercheur clinicien construit des passerelles pour relier le registre de la vie concrète et le registre de l'abstraction conceptuelle. ». Comme le souligne Blanchard-Laville (1999) l'approche clinique est « un mode de connaissance ayant son autonomie et ses spécificités, tout en maintenant un rapport étroit à la psychanalyse ». En ce sens la recherche clinique ferait donc appelle à des concepts psychanalytiques. Si Blanchard-Laville (1999) dans son

article offre une large place à la psychologie clinique elle en relève aussi ses contours assez flous et souligne les liens étroits entre cette discipline et la psychanalyse.

Afin de définir la recherche clinique en psychanalyse il convient donc d'éclaircir l'objet même de la psychologie clinique. Pour cela il convient de s'appuyer sur la définition que Gréco (1980) donne à l'optique clinique en psychologie. Selon cette optique il s'agit « d'observer des conduites concrètes, c'est-à-dire telles que tout un chacun peut les observer dans la vie quotidienne, de les décrire en détails et d'y associer des « interprétations », d'en dégager des significations qui ne pouvaient être directement lisibles ni pour le profane ni pour le sujet lui-même, auteur des conduites ». Comme le souligne Gréco il est nécessaire de distinguer l'intuition du sens commun avec laquelle il faudrait au contraire tenter de rompre pour faire appel à « l'intuition dite clinique ». C'est lors de cette distinction que Gréco fait référence à la psychanalyse. Selon Gréco (1980) en effet l'intuition permet au « chercheur qui se dit clinicien de développer une connaissance des théorisations en vigueur mais aussi d'affiner sa « troisième oreille » (Reik, 1976) pour développer une sensibilité particulière à appréhender les phénomènes psychiques ».

Comme vu précédemment la psychanalyse ne peut donc pas être dissociée de la recherche clinique en science sociale. Par ailleurs Revault d'Allonnes (1989) donne une définition de la démarche clinique. La démarche clinique est un « mode de connaissance adaptable à un champ de pratiques différent » qui apparaît dès lors que se pose la question « du sujet ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social ». Comme vu précédemment la recherche clinique et plus généralement la démarche clinique entretiennent des rapports certains avec la psychanalyse, mais cette recherche ne peut être abordée sans faire référence à l'implication du chercheur dans la relation avec le sujet. En ce sens Revault d'Allonnes (1989) rappelle que la démarche clinique « est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique et/ou le fonctionnement de ce sujet dans leur singularité irréductible » et pour cela « le chercheur clinicien travaille dans et sur la relation ». La démarche clinique n'est aussi pas sans lien avec l'éducation et la formation comme le souligne Morvan (1995) « la clinique est, avant tout, attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie et que le clinicien est soucieux de comprendre la place, le retentissement et le sens des difficultés éprouvées par chaque sujet et groupe sociaux dans leur rapport à l'acquisition ou à la transmission du savoir ». Danvers (2009) souligne même qu'une

approche clinique d'orientation psychanalytique « permet de mieux comprendre impasses et réussites dans les transmissions des savoirs et de la vie scolaire, par exemple, et d'indiquer des voies pour améliorer des situations difficiles ».

7.2. Entretiens cliniques

Selon Blanchet (1989) l'entretien clinique « est considéré avant tout comme un outil de diagnostic et de thérapie en réponse à une demande d'aide ». Ce premier postulat tient à la notion même de clinique, accolée au nom entretien, rappelant son origine médicale cette notion reste associée à la pathologie somatique ou psychique. Le terme clinique comme le rappelle Revault d'Allonnes (1989) qualifie aussi une « approche, une démarche un mode d'appréhension et de construction de connaissance des phénomènes humains ». Le caractère clinique même d'une recherche indique que celle-ci porte sur un vécu, des ressentis... Lors de celle-ci il est donc demandé au sujet de représenter, de faire appelle à son expérience, il est donc logique comme le rappelle Jacobi (1995) que « tous ceux qui se préoccupent du fonctionnement psychique, social et collectif des sujets soient avides de leurs discours ». Il est donc facilement perceptible que dans ces cas-là l'entretien semble être un des moyens les plus adaptés d'y accéder. L'entretien clinique à visée de recherche dans un premier temps met en place un dispositif ayant pour but de susciter une parole, parole s'inscrivant dans une relation. Comme le souligne Yelnik (2005) lors de l'entretien « il s'agit d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée « consigne » ». L'entretien s'inscrit donc dans une relation entre le chercheur et son sujet/objet. Yelnik (2005) rappelle que cette relation-là comme toute relation humaine met en œuvre des processus inconscients. C'est ainsi qu'il est possible de transposer pour l'entretien des concepts que Freud (1901) avait dégagé dans le cadre de la cure tel que le transfert et le contre-transfert. Il ne faut donc pas méconnaître ou minimiser ces « risques » lors d'un entretien. Afin d'éviter autant que possible que les phénomènes de transferts ne constituent des obstacles et dans un but de « libération » de la parole du sujet Yelnik (2005) dégage certaines règles concernant l'entretien.

Ces règles élémentaires sont :

- que le chercheur doit préserver une distance avec les sujets interviewés ;
- le chercheur ne doit pas connaître les interviewés ni dans la sphère privée, ni dans le cadre professionnel ;

- le chercheur doit instaurer des règles de confidentialité qu'il notifiera au sujet ;
- le chercheur ne doit pas essayer d'entrer dans l'univers de l'interviewé sur le plan réel.

Les conditions préalables à l'entretien étant posées il convient maintenant de se focaliser sur l'entretien en lui-même. La relation entre chercheur et sujet n'implique ni échange, ni réciprocité. Yelnik (2005) rappelle en effet la dissymétrie de cette relation. Une fois la consigne posée, le sujet est invité à dire ce qui lui vient à l'esprit selon le principe en psychanalyse de « libre association ». Laplanche et Pontalis (1967) soulignent que ce principe vise à « éliminer la sélection volontaire des pensées ». L'enquêteur ensuite « s'efface pour être à l'écoute de l'autre » Castarède (1983). Le chercheur est ainsi en position de retrait, focalisé sur l'écoute et doit s'interdire toute forme de jugements. Lors de l'entretien le chercheur doit parvenir à se « décentrer de soi pour se pencher vers l'autre, dans une attitude d'empathie et « d'acceptation inconditionnelle » » Yelnik (2005). Cette attitude est essentielle car comme le souligne Laplanche et Pontalis (1967) ce sont « derrière les éléments les plus insignifiants en apparence, que se dissimulent souvent les pensées inconscientes les plus importantes ». C'est ainsi que la transcription de ces entretiens et leurs multiples écoutes livreront des informations au chercheur.

Il y a différents types d'entretiens cliniques offrant un degré de liberté au sujet plus ou moins prononcé.

- Le premier est l'entretien non-directif, cet entretien est celui qui donne le plus de liberté au sujet, une question introductive est posée puis le sujet est invité à développer.
- Le deuxième est l'entretien directif, celui-ci est fortement structuré. Le chercheur prépare à l'avance des questions qui seront abordées lors de l'entretien. Ici le sujet se situe dans un cadre duquel il ne doit pas s'écarter.
- Le troisième entretien est l'entretien semi-directif. Celui-ci se situe entre les deux autres, ni totalement ouvert ni totalement fermé. Les thèmes à aborder sont ici fixés à l'avance, quelques points de repère seront défini par le chercheur et constitueront des passages obligés pour celui-ci.

Le chercheur peut poser des questions ouvertes afin de se recentrer sur l'entretien. Le choix du type d'entretien incombe au chercheur et celui-ci s'imposera suivant les finalités recherchées.

Pour finir l'entretien clinique est avant tout comme le souligne Danvers (2012) « un art d'écouter, un art de guider... ».

7.3. Analyse de discours et interprétation

« Freud a d'abord utilisé énergiquement l'expression « interprétation » précisément en rapport avec la recherche non thérapeutique : pour *L'interprétation des rêves* (1900). Il ne lui a donné aucune définition et s'en sert dès le début pour diverses opérations quasiment comme synonyme d'expliquer, comprendre, deviner. « Freud emploie aussi le mot interpréter comme synonyme de « deviner », « mettre au jour » une intention » Bernfeld (2012). Il est possible de donner comme synonyme au verbe interpréter, expliquer, tirer une signification de. Concernant l'analyse du discours Yelnik (2005) relève que « le mode de traitement du discours se réfère [...] » à deux choses dans un premier temps « à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication » et dans un second temps « à la psychanalyse comme théorie du psychisme ». Concernant le premier axe dégagé par Yelnik (2005), comme elle le souligne « le langage n'est pas un instrument neutre », il transmet des informations, mais il convient de le rappeler il y a bien plus dans la réalité que ce que les mots en disent. Tout discours porte la marque de celui qui l'énonce que ce soit dans le vocabulaire, les mots employés, le registre de langue, comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1980) « l'activité langagière dans sa totalité est subjective », l'analyse mais aussi l'interprétation du discours faites par le chercheur doit donc en tenir compte. Il ne faut pas oublier aussi que la relation entre le chercheur et le sujet peut impacter son discours selon que celui-ci est admiratif, méfiant. Comme le souligne Devereux (1980) « un énoncé peut contenir des informations que le locuteur est conscient de communiquer et qu'il a l'intention de communiquer et d'autres qu'il communique « involontairement », « entre les lignes », sans savoir qu'il le fait ». Ceci rappelle donc toute l'importance de l'analyse et de l'interprétation du discours que fera le chercheur. Concernant le deuxième axe dégagé par Yelnik (2005) selon lequel le « mode de traitement du discours se réfère [...] à la psychanalyse comme théorie du psychisme ». Freud (1901) a en effet mis en évidence « comment l'inconscient pouvait déjouer le refoulement, se frayer un chemin, se manifester dans le langage, par les associations d'idées, les lapsus... ». Devereux (1980) rappelle aussi que les plus petits signes paraissant anodins au premier abord tels que les expressions du visage, les digressions, les contradictions, les soupirs... sont « des messages involontaires comme les empreintes de pas

d'un fugitif traqué », il nomme cela « auto-trahison involontaire ». En ce sens le chercheur doit donc analyser et interpréter ces petits signes porteurs de messages. En effet dans une perspective psychanalytique le chercheur va se centrer sur les dimensions inconscientes qu'entretient le sujet à l'objet de recherche. Comme le souligne Barus-Michel (1986) « Dans les situations réelles on ne peut espérer pénétrer les processus inconscients [...]. En revanche on peut espérer en déceler les effets, en saisir les émergences à partir de leur emprise sur soi-même ». La théorie psychanalytique est donc convoquée pour interpréter ces processus en faisant intervenir des notions de son champ épistémologique. Comme le relève Yelnik (2005) « pendant l'analyse, les multiples signes, « traces » ou « messages » de niveaux différents, de différentes natures, dont on se laisse imprégner, forment d'abord une sorte de précipité opaque puis sans que ce soit le résultat d'une procédure consciente [...] des intuitions se font jour », ce que les psychanalystes appellent les « insights ». Suite à ce premier processus « des liens se forment et du sens émerge, nourrissant d'éventuelles hypothèses sur les mécanismes psychiques en cause dans le phénomène étudié ». Cette approche peut cependant apparaître contradictoire pour le chercheur car elle vise d'un côté à éviter l'émission d'hypothèses du chercheur sur son sujet mais de l'autre à « affirmer que son psychisme est ce qui va lui permettre de dégager du sens ». Comme le souligne Blanchard-Laville (2001) « l'approche clinique contraint à cette mise en tension permanente de la distance entre le chercheur et son « objet/sujet » d'investigation.

7.4. Construction de cas

Selon Hamel (1997), l'étude de cas peut être désignée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observation directe, analyse de contenu, enquête par questionnaires et entretiens), sans pour autant comporter un protocole méthodologique strict, comme c'est le cas dans l'approche expérimentale. L'étude de cas s'oppose à la méthode quantitative puisqu'elle consiste en une étude approfondie d'un cas particulier, pour lequel le chercheur utilise une méthode de recherche qualitative. Bernard et Freud (1895) dégagent deux dimensions essentielles de l'étude de cas : l'exemplarité et le paradoxe apparent de la preuve administrée à partir du cas unique. Les caractéristiques du cas en lui-même sont données par Passeron et Revel en 2005 qui soulignent que « deux traits caractérisent un cas : la singularité, et l'utilisation du récit pour décrire cette singularité et préciser son contexte d'apparition ». En s'appuyant sur ces définitions l'étude de cas serait donc une méthode permettant de rendre compte de la complexité, de la singularité d'un sujet

face à un objet donné dans un contexte donné. L'objectif de l'étude de cas est éclairci par Chartier (2009) qui précise que le but de toute étude de cas « n'est pas de rapporter des faits exacts, mais de rechercher à illustrer l'expression de telle ou telle construction théorique préalablement élaborée ». Il est clair donc que l'étude de cas est au service de la recherche clinique, se situant au plus près du sujet et offre des éléments de réflexion de certain fonctionnement psychique. C'est notamment ce que Stiles (2004) défend lorsqu'il affirme : « Contrairement à la recherche armée par des batteries de tests statistiques, l'étude de cas véhicule des résultats qui s'expriment en mots plutôt qu'en chiffres, transmet l'empathie et la compréhension subjective plutôt qu'une analyse froide et détachée, situe les données dans un contexte individualisé plutôt que dans la sphère des valeurs absolues, cherche à bâtir de bons exemples plutôt que des échantillons représentatifs et parfois vise à responsabiliser le patient plutôt que de simplement l'observer. »

8. Projet de cas

J'ai choisi de laisser dans la version finale de mon mémoire le projet de cas qui témoigne de ce que j'appellerai ma « quête » du sujet, un sujet que j'avais idéalisé.

8.1. La relation sujet/chercheur

Concernant l'enseignant.e qui serait susceptible de devenir le sujet de ma recherche, celui avec qui l'entretien pourrait se dérouler, il est selon moi préférable d'effectuer la recherche et l'entretien avec un enseignant ne faisant pas partie de mon cercle familial, amical ou professionnel. Il me semble par ailleurs opportun que les relations entre l'enseignant sujet de ma recherche et moi soient cordiales mais se limitent qu'au seul fait de la recherche, une personne ni trop personnelle avec moi, ni trop intrusive. Le « risque » de transfert comme souligné précédemment doit être connu lors de tout entretien, j'ai cependant « peur » lors de cet entretien que celui-ci arrive sans être capable de le « voir » ou même de le caractériser. Si ces relations doivent selon moi se limiter à la seule recherche il est important que je ne me sente pas impressionnée par l'enseignant.e objet de ma recherche mais plutôt que je me trouve détendue en sa compagnie.

8.2. L'expérience du sujet

L'idéal serait un enseignant ni trop expérimenté ni trop peu. Ni trop expérimenté car j'aurais la crainte de ne pas me sentir « légitime » pour cette recherche, mais aussi par crainte que celui-ci ne se sente pas en difficulté avec l'enseignement de la laïcité. Ni trop peu expérimenté par crainte d'être face à un enseignant n'ayant pas encore eu l'occasion d'enseigner la laïcité à ses élèves. Concernant le choix de l'enseignant il me semble nécessaire de privilégier un enseignant de cycle 2 ou cycle 3, car le programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège commence à partir du cycle 2 et la laïcité est abordée aux cycles 2 et 3.

8.3. L'intérêt du sujet à l'objet de la recherche

Il me semble aussi préférable que l'enseignant.e soit enthousiaste, intéressé.e face au rôle qui va être le sien dans cette recherche et lors des entretiens mais aussi face à l'objet même du mémoire. Il est essentiel pour moi de ne pas me sentir déstabilisée dans la relation avec l'enseignant.e objet de ma recherche, il est selon moi aussi primordial que celui/celle-ci ne soit pas incommodé.e dans cette relation. Il est nécessaire que l'enseignant.e objet de ma recherche se sente en confiance avec moi, notamment pour des choses pratiques tel que la garantie de l'anonymat.

9. Le cas Nadia

Je n'avais au début de la rédaction de ce mémoire aucun.e enseignant.e en tête qui aurait pu constituer l'objet de la recherche. Et je ne pensais pas que la recherche de celui/celle-ci serait si compliquée. J'ai tout d'abord commencé dès la rentrée de septembre à demander à quelques collègues, que j'avais préalablement trié. C'est-à-dire que je n'avais demandé qu'à des collègues avec qui je me sentais bien, c'était pour moi primordial, et qui après quelques discussions semblaient ne pas appréhender sereinement l'enseignement de la laïcité. Je me suis retrouvée face à des refus catégoriques au motif que « je n'ai pas le temps, désolé », que j'ai pu interpréter, après coup comme une « pseudo raison », définie par Montagne (2020) comme « une raison où le sujet se déclare victime et objet de l'autre, du contexte, du destin ». Un peu déçue d'entendre ces refus car j'avais mis beaucoup d'espoir en ces personnes, j'ai continué ma quête, j'ai choisi de garder le mot « quête » lors des relectures de ce mémoire car j'ai vécu cela comme « une recherche obstinée de quelqu'un » CNRTL, quelqu'un que j'avais inconsciemment déjà imaginé, quelqu'un qui devait correspondre à cet idéal. Dans l'espoir de

trouver tout de même quelqu'un, ma quête fut moins sélective, j'ai demandé à tous les enseignants connus de mon entourage ou de moi-même de cycle 2 et 3 mais encore une fois je n'ai obtenu que des refus. Pourquoi tous ces refus ? Je n'ai pas compris et je ne comprends toujours pas pourquoi autant de refus sur toutes les personnes interrogées ? Ces refus sont-ils significatifs de la difficulté éprouvée par certain.e.s enseignant.e.s lors de l'enseignement de la laïcité ? L'expérience de l'enseignant.e que je voulais indispensable serait-elle la raison de ces refus ? Un.e enseignant.e expérimenté.e souhaiterait-il/elle ne pas se retrouver face à certaines difficultés éprouvées lors de l'enseignement de la laïcité ? Difficultés non résolues par l'expérience ? Ou n'ai-je pas su aborder ces enseignant.e.s ?

Je me suis donc tournée vers une professeure des écoles stagiaires de cycle 3. Après lui avoir expliqué l'objet de ma recherche celle-ci a immédiatement dit oui. J'étais particulièrement rassurée d'avoir, enfin, trouvé la personne qui allait être l'objet de ma recherche. Nadia paraissait enthousiaste et presque flattée que j'ai pensé à elle pour cette recherche. Je sentais qu'elle allait prendre son rôle très à cœur.

Si lors du projet de cas l'expérience de l'enseignant.e était pour moi essentiel, j'ai en effet du revoir ce critère. Je ne souhaitais au premier abord pas faire l'impasse dessus car il était pour moi garant de la fiabilité de mes entretiens. Comment les entretiens et donc mon mémoire auraient pu être fiable sans que l'enseignant.e ne se soit confronté.e à l'enseignement de la laïcité ? Comment faire confiance aux dires d'un.e enseignant.e qui se voudraient purement déclaratifs qui n'aurait pas éprouvé cet enseignement ? C'était l'une de mes principales préoccupations.

Concernant la relation sujet/chercheur, je souhaitais lors de mon projet de cas une relation se limitant qu'au seul fait de la recherche, mais j'ai du ici aussi revoir ce critère. En effet Nadia est présente dans mon quotidien d'étudiante j'entretiens avec elle une relation cordiale, presque amicale. Si cet aspect m'effrayais de prime abord je suis finalement rassurée qu'il en soit ainsi.

C'est ainsi que les entretiens ont pu débuter.

9.1. Construction de cas

9.1.1. Ce que Nadia dit d'elle en tant que personne

Nadia débute le premier entretien en se présentant comme « [...] *stagiaire en master 2 MEF 1^{er} degré* [...] » (E1>L.1). En utilisant cette formulation, elle commence par présenter sa double casquette de professeure des écoles stagiaire et d'étudiante en master 2. Elle commence donc et se présente exclusivement du côté professionnel.

Nadia confie aussi avoir suivi une « [...] *formation en histoire* [...] » (E1>L.29), par ailleurs l'histoire revient à plusieurs reprises au cours des entretiens.

Lorsque Nadia évoque le choix de son prénom pour l'entretien, elle souligne son attirance pour la culture maghrébine. Le prénom Nadia représente pour elle « [...] *l'origine du prénom, la culture, [...] la culture maghrébine* [qu'elle] *apprécie* [...] » (E2>L.15-16). Après avoir confié cette attirance Nadia fait à plusieurs reprises référence à l'islam, qu'elle convoque régulièrement lorsque la religion chrétienne est évoquée. Elle confie notamment lors d'une séance sur la « [...] *naissance du christianisme* [...] » (E2>L.149) avoir « *essayé de relier* [le fait qu'à la base l'Eglise signifiait la communauté chrétienne] [...] *à la religion musulmane en* [demandant aux élèves] [...] *comment s'appelle la communauté des musulmans* [...] » (E2>L.208-209).

Cette attirance pour la culture maghrébine pourrait-elle avoir une incidence sur son enseignement ? Notamment concernant l'enseignement de la laïcité ?

Lorsque Nadia est questionnée sur le choix de ce prénom elle précise que c'est un prénom qu'elle a « [...] *toujours trouvé joli* [...] » (E2>L.7) et qu'il représente pour elle « [...] *la douceur, la gentillesse* [...] » (E2>L.14-15).

Ces qualificatifs qu'elle attribue directement au prénom, serait-il une manière détournée de se décrire elle, de se représenter elle ? Peut-être se définit-elle ainsi douce et gentille.

Nadia souligne aussi l'importance qu'elle accorde aux valeurs qu'elle place « [...] *avant tout même avant les apprentissages à proprement dits* [...] » (E2>L.34). Les valeurs sont définies comme « ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre » Larousse. En mentionnant les valeurs, Nadia emploie des formulations qui semblent être destinées à son soi à elle. Elle évoque notamment que les valeurs « [...] *sont pour moi-même plus importantes* [...] » (E2>L.39) ou encore que « *savoir respecter autrui c'est pour moi, c'est pour moi c'est plus important* [...] » (E2>L.40-41). Les formulations « moi-

même » et « *c'est pour moi, c'est pour moi* » témoignent une certaine redondance, instance renvoyant directement à elle, à son soi à elle.

La volonté d'atteindre ces valeurs pour Nadia aurait-elle une incidence sur son enseignement ? Notamment sur son enseignement de la laïcité ?

Pour finir Nadia ne parle pas réellement d'elle de manière personnelle, lorsqu'une question personnelle lui est posée « *Tu as déjà toi eu à faire à des problèmes moraux ?* » (E1>L.188) elle répond de manière assez générale « [...] *on a tous connu [...]* » (E1>L.190). L'utilisation du pronom indéfini « on » revient à plusieurs reprises, permettant ainsi de ne pas s'engager elle mais de généraliser ses propos.

9.1.2. Ce que Nadia dit d'elle en tant qu'enseignante

L'enseignement est pour Nadia une évidence. Comme elle le souligne « *c'est le seul métier [qu'elle a] voulu faire dans [sa] vie* » (E1>L.5-6). Elle confie l'importance, pour elle de travailler avec des enfants « *je me voyais toujours travailler avec des enfants* » (E1>L.7). Nadia souligne aussi que ce qu'il lui plaît dans le fait de travailler avec les enfants est de « *pouvoir [...] participer à leur éducation* » (E1>L.14). Nadia fait une seconde fois référence à l'éducation lorsqu'elle évoque ce qu'est pour elle l'EMC « [...] *c'est vraiment l'occasion de travailler sur des choses qui justement [insistance sur ce terme] des fois on n'a pas l'occasion d'en parler avec des enfants fin les parents ne vont pas forcément penser à à leur faire euh à leur faire des des petites discussions [...]* » (E1>128-130).

Quelle différence fait-elle entre éducation et enseignement ?

L'éducation est défini par Fontaine (2006) comme « [...] à la fois le processus et le résultat de ce processus. Le processus consiste en un travail de formation par lequel l'enfant est appelé à développer les facultés qui le définissent en tant qu'être humain, et le produit de ce travail de formation est la réalisation, chez le sujet concerné, des caractères constitutifs de cette humanité ». L'enseignement est défini par le dictionnaire de l'éducation de Legendre, Larousse 1988 comme « le processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ».

Nadia se place t-elle face aux élèves comme une éducatrice et non comme une enseignante ?

Sans en dire plus sur la distinction qu'elle fait entre éducation et enseignement, Nadia revient sur l'éducation par l'intermédiaire des valeurs. Celles-ci semblent avoir une place importante pour Nadia les reliant tantôt à elle en tant que sujet et tantôt à elle en tant qu'enseignante.

L'acquisition de valeurs par les élèves est pour elle « [...] *ce qui prime* [...] (E2>L.41), elles interviennent « [...] *avant tout avant même les apprentissages* [...] (E2>L34) ». Les valeurs selon Nadia ne s'apprendraient donc pas, ne s'enseigneraient pas, rappelant ainsi le dialogue de Ménon et Socrate concernant l'enseignement de la vertu. Mais face à cette affirmation un hiatus persiste puisque Nadia poursuit et affirme qu'elles « [...] *ne sont pas non plus forcément innées* [...] (E2>L.37) ». Pour finir Nadia conclue, accentuant ainsi le paradoxe précédemment relevé en précisant que l'acquisition des valeurs par les élèves constitue « [...] *une des raisons majeures pour lesquelles* [elle a] *voulu faire ce métier* » (E2>L.41-42).

Le paradoxe qu'elle soulève sur l'acquisition des valeurs pose question. Cette acquisition constituerait-elle pour elle un idéal à atteindre ? Idéal à atteindre dans sa pratique enseignante avec les élèves, mais aussi pour elle en tant que personne ? L'acquisition de ces valeurs par les élèves ferait-elle partie de son Idéal du Moi enseignant ?

Lorsqu'elle parle de sa pratique enseignante, Nadia convoque à plusieurs reprises le principe de neutralité, elle dit « [...] *essayé de rester le plus neutre possible* [...] » (E2>L.181) et souligne que « [...] *quand on est enseignant on est censé rentrer dans un moule entre guillemets où on doit être neutre* [...] » (E2>L327-328). Elle évoque ce statut en précisant systématiquement que c'est le cas de tous les enseignants « [...] *tous les enseignants sont censés rester neutre* [...] (E2>L.315-316), « [...] *tous les enseignants savent qu'il faut rester neutre* [...] » (E2>L.336-337). Cette référence à la neutralité du fonctionnaire, à la loi, à ce « moule » est cependant nuancée par Nadia qui précise que « [...] *forcément si on a toujours eu une éducation de d'une telle manière si nous-même on pense d'une telle manière ça peut euh interférer dans les réponses* [...] » (E2>L.316-317) ou encore que « [...] [la laïcité] *est un sujet un peu délicat où chacun a son propre avis et où du coup rester neutre est très compliqué* » (E3>L.73-74).

Concernant l'enseignement de la laïcité Nadia serait-elle divisée entre « la loi », le statut du fonctionnaire qu'elle illustre par la neutralité de l'enseignant et l'engagement personnel dont elle a conscience et qu'elle convoque en parlant du « propre avis » de chacun ?

La neutralité pour Nadia semble donc faire partie du « [...] *moule de ce qu'attend* [...] *l'éducation nationale de la part des enseignants* [...] » (E2>L.342-343) ce moule selon Nadia permettrait de « [...] *respecter* [...] *tous les élèves, toutes les familles* [...] » (E2>L.355-356). Nadia décrit ses élèves comme « [...] *agréables et sympathiques* [...] (E3>L.258), elle souligne à plusieurs reprises « [...] qu'il faut avoir les mots justes et des réponses justes pour

blessé personne [...] » (E2>L.281-282). La volonté de ne pas « blesser » les élèves revient fréquemment dans le discours de Nadia. Nadia souligne qu'il est important qu'elle « *connais[s]e bien ses élèves [...] pour être sûr de ne [...] heurter personne* » (E3>L.107-108). A cela Nadia ajoute la confiance, « [...] *il faut que tout le monde se sente en confiance que tout le monde se connaisse bien pour être sûr d'accepter les propos de chacun et de ne blesser personne ...* » (E3>L.152-154).

La relation de confiance que Nadia souhaite entretenir avec ses élèves serait-elle constitutive d'un Idéal du Moi enseignant ? Sans cette relation de confiance Nadia pourrait-elle enseigner la laïcité ? Une perte de confiance constituerait-elle un impossible à supporter pour Nadia ?

En tant qu'enseignante Nadia confie « [...] *être là pour ... pour répondre à leurs [les élèves] questions [...]* » (E2>L.304-305) et précise qu'en ne répondant pas aux questions elle se sentirait « [...] *mal à l'aise vis à vis d'eux [...]* » (E2>L.304), que ça « *pourrait [l]'angoisser et [...] [la] stresser pour la suite de la séance [...]* » (E2>L.306). Pour Nadia « [...] *le professeur doit bien savoir en principe répondre aux questions des élèves [...]* » (E2>L.285-286).

Ne pas répondre aux questions des élèves pourrait-il constituer un embarras dans l'enseignement de la laïcité pour Nadia ? L'angoisse décrite par Nadia pourrait-elle constituer une angoisse lors de l'enseignement de la laïcité au sens de Freud en tant qu'état de déplaisir subit qu'elle ne peut contrôler ? Le professeur des écoles étant savant et sachant, ne pas répondre aux questions remettrait-il en question son statut de sujet supposé savoir ? Ne pas répondre aux questions contraindrait-il Nadia à s'éloigner de son Idéal du Moi enseignant ?

Pour finir, Nadia se voit comme une enseignante débutante et se juge « *à l'heure actuelle [...] peut-être pas assez chevronnée [...]* » (E2>L.257-258). Pour enseigner la laïcité elle confie qu'il lui « [...] *faudrait plus d'assurance [...]* » (E3>L.206) et que celle-ci vient « [...] *avec l'expérience [...]* » (E3>L.207) notamment pour être en capacité de « [...] *régler d'éventuels problèmes [...]* » (E3>L.207-208).

Enseigner la laïcité sans expérience contraindrait-il Nadia à s'éloigner de son Idéal du Moi enseignant ? Se cache-t-elle derrière son « manque d'expérience » pour ne pas avoir à « régler d'éventuels problèmes » si elle était amenée à enseigner la laïcité ?

9.1.3. Ce que Nadia dit d'elle dans son rapport à l'EMC

Lors du premier entretien Nadia amène elle-même l'EMC dans la discussion « *c'est aussi l'occasion de de parler de ben justement un peu de faire un peu d'EMC* » (E1>L.31), certainement parce qu'elle connaissait l'objet de ma recherche et donc mes attentes à ce sujet. Nadia lie d'emblée l'EMC à l'histoire « *Ben j pense que c'est lié [...]* » (E1>L.53). L'histoire est convoquée à plusieurs reprises au cours des entretiens, la frontière entre histoire et EMC semble parfois être floue pour Nadia notamment quand elle explique que les symboles de la République « *[...] c'est plus trop de l'EMC, ce serait limite de l'histoire [...]* » (E1>L.163-164).

EMC et histoire sont liés, mais lors de son enseignement Nadia perdrait-elle l'EMC dans l'histoire ?

Nadia confie que l'EMC est partagé entre elle et son collègue, elle souligne aussi que « *[son] collègue il voit plus l'EMC comme la partie rangement de fin de journée [...]* » (E1>L.105-106). Elle oppose ainsi par la suite « *[...] son EMC [...]* » à celui de son collègue et « *moi j'ai décidé de faire des vrais séances [...]* » (E1>L.108) donc son EMC à elle.

Pour Nadia y aurait-il plusieurs EMC ? Des vrais et des fausses séances d'EMC ?

Selon Nadia l'EMC « *[...] c'est pas réellement forcément des connaissances à proprement dites [...]* » (E1>L.126-127) « *[...] c'est pas la même configuration qu'une séance de de maths ou de français [...]* » (E3>L.387-388). L'EMC est donc pour Nadia une discipline singulière au cours de laquelle c'est l'occasion de faire « *[...] des choses qui essayent de changer [...]* » (E2>L.65) « *[...] des choses qu'on peut pas forcément faire dans d'autres matières* » (E2>L.66-67). De cette discipline singulière, Nadia dit qu'elle contient « *[...] des sujets euh beaucoup plus vagues plus vastes où les réponses peuvent varier d'un enseignant à un autre [...]* » (E2>L.289-290) et la compare aux mathématiques ou au français « *où la bon ben ya une réponse possible et elle est claire et ya pas ya pas d'autres solutions [...]* » (E2>L.287-288), « *[...] ya pas d'avis à emmètre [...]* » Pour Nadia « *[...] c'est quand même très subjectif l'EMC [...]* » (E3>L.71).

La singularité de cette discipline relevée par Nadia constituerait-elle un obstacle, rendant l'enseignement de l'EMC difficile voir impossible ? Cette « subjectivité » de l'EMC remettrait-elle en cause Nadia en tant que sujet supposé savoir ?

Nadia relève à plusieurs reprises l'engagement que demande l'EMC, elle dit s'être « *[...] engagée [...]* » (E2>L.90) dans une séance d'EMC après avoir vu « *[...] qu'il y avait des soucis [...]* » (E2>L.90). Bien que Nadia semble avoir conscience de cet engagement, elle

souligne que parfois « [...] *ça devient limite ... on devient nous-même* [...] » (E2>L.111-112), que pour certains sujets il « [...] *faut y aller à tâtons et avec des pincettes* [...] *pour pas tomber nous-même dans certains travers* [...] » (E2>L.115-116).

Et donc comment s'engager en EMC sans donner de soi-même ? Cet engagement semble signifier pour Nadia le risque, le danger qu'elle définit par « des limites », « des travers ». Pour Nadia être soi-même en EMC serait-il trop risqué ? Ne pas y aller « à tâtons » ou « avec des pincettes » signifierait-il s'exposer au danger ? S'exposer à un danger qui serait un impossible à supporter pour Nadia ?

Etre soi-même en EMC pour Nadia signifierait-il sortir du cadre, « du moule » se matérialisant par la neutralité ? C'est ce qu'elle semble indiquer lorsqu'elle précise que « [...] *le risque de devenir nous-même ce serait le risque de ... de ... de ne plus être neutre* [...] » (E3>L.48-49). Le paradoxe qu'elle soulève rester neutre tout en s'engageant en EMC semble se résumer dans ce qu'elle appelle « [...] *rester soi-même neutre* [...] » (E2>L.123).

Comment rester soi-même en EMC tout en respectant la neutralité du statut du fonctionnaire ? Cette référence systématique à la loi, (au Père) constituerait-elle des interdictions intériorisées rendant ainsi l'enseignement de l'EMC difficile ?

Pour Nadia l'EMC c'est le fait « *d'inculquer des valeurs* [...] *qui sont importantes et vraiment de sortir un petit peu du cadre scolaire* » E1>L.125. L'EMC est aussi « [...] *l'occasion de travailler sur les choses qui justement des fois on n'a pas l'occasion de travailler d'en parler avec des enfants fin les parents ne vont pas forcément penser à le faire* [...] » (E1>128-130). « Sortir du cadre scolaire » signifierai donc pour Nadia se placer en éducateur ? L'EMC ne s'enseignerait donc pas mais s'éduquerait ?

Cela interroge, aux regards des finalités que Nadia semble donner à l'EMC. En effet pour Nadia, les symboles de la République « [...] *c'est plus trop de l'EMC* [car] [...] *ça forme pas quelqu'un de meilleur* [...] » (E1>L.163-167). L'EMC aurait donc vocation à former quelqu'un de meilleur ? Lorsqu'elle est interrogée sur cette formulation elle souligne que « [...] *pour former quelqu'un de meilleur* [...] [il faut] *partir de c'qui connaissent et ce qui sera utile et leur donner les clefs pour être de bonnes personnes* » (E1>L.181-187).

Etre « de bonnes personnes » et « former quelqu'un de meilleur » seraient les finalités que Nadia donne à l'EMC ? Pour les séances d'EMC Nadia confie « [...] *improvis[er] vraiment en fonction des besoins [qu'elle] estime* » (E2>L.58). Les besoins estimés seraient-ils guidés par la volonté de « former quelqu'un de meilleur » ? Former quelqu'un de meilleur signifierait-il se placer en éducateur pour Nadia ?

9.1.4. Ce que Nadia dit d'elle dans son rapport à la laïcité

Lorsqu'il lui est demandé si elle a déjà abordé la laïcité en EMC Nadia indique « [...] [ne pas avoir] *fait de séquence ou de séance à proprement dite sur la laïcité* [...] » (E2>L.226) mais confie essayer « *d'en parler dès [qu'elle] sent l'occasion [...] n'importe quand [...] dans les séances ou en récréation [...] [et le fait] par exemple en histoire [...]* » (E2>L.277-230).

La laïcité étant dans les programmes d'EMC pourquoi enseigner la laïcité en histoire plutôt qu'en EMC ? Aborder la laïcité « n'importe quand » serait-il une façon de ne pas l'aborder complètement ? Enseigner la laïcité en EMC serait-il trop engageant ? Le cadre de l'EMC pour l'enseignement de la laïcité serait-il une des raisons de ce non enseignement ?

Pour Nadia, la laïcité « [...] *c'est le droit à chacun d'exercer le culte qu'il souhaite en toute liberté* [...] » (E3>L.34-35), elle précise également que la France est « [...] *un pays laïque donc chacun a le droit de [...] croire ce qu'il veut chacun est libre d'avoir sa religion [...]* » (E2>L.187-188), « [...] *de la pratiquer comme il le souhaite [...]* » (E2>L.217).

Ces différentes définitions questionnent, car Nadia élude à plusieurs reprises la non croyance. Est-ce simplement un manque de connaissance ou une raison inconsciente serait-elle à l'origine de cet « oubli » ?

Nadia confie en effet « [...] *pour l'instant manqu[er] de connaissances [...] pour enseigner ce sujet [...]* » (E3>L.211-212). Pour enseigner la laïcité il faudrait qu'elle connaisse « [...] *la définition scientifique [...]* » (E3>L.226-227), « [...] *la vraie définition [...]* » (E3>L.224), « [...] *la définition pure [...]* » (E3>L.230) de la laïcité.

Pourquoi tant de qualificatifs ? La définition de la laïcité constituerait-elle une aide, un appui pour Nadia lors de cet enseignement ? Convoquer systématiquement la définition de la laïcité serait-il un moyen pour Nadia de ne pas s'engager dans cet enseignement ?

En évoquant la laïcité Nadia évoque la religion, pour elle « [...] *la laïcité entraîne à parler de religions [...]* » (E3>L.7-8) « [...] *la laïcité c'est liée du coup à la religion [...]* » (E3>L.35). De ce lien Nadia semble en tirer des conséquences notamment que « [...] *sur un thème comme la laïcité [...] le personnel entre un peu plus en compte que dans d'autres matières [...]* » (E2>L.330-331), c'est un sujet « [...] *où chacun a son propre avis [...]* » (E3>L.74-75) et

donc « [...] vraiment un sujet un peu délicat [...] » (E3>L.74), « [...] de l'ordre de l'intime [...] » (E3>L.164), « [...] qui touche profondément [...] » (E3>L.181).

Le terme « délicat » est utilisé à plusieurs reprises par Nadia. La laïcité est-elle un sujet délicat pour elle ? La laïcité étant liée à l'intime est-elle prête à montrer cette intimité pour l'enseigner ?

De ce sujet délicat Nadia dit aussi que c'est une « [...] matière subjective [...] » (E3>L.83), que « [...] tout le monde n'a pas la même conception de la laïcité [...] » (E3>L.104), « [...] ce qui va être la laïcité pour l'un ne va pas peut-être être forcément la même pour l'autre [...] » (E3>L.83-84). Et par conséquent comme elle souligne « [...] même sans forcément le vouloir et sans s'en rendre compte [...] inconsciemment c'est notre personne qui parle aussi [...] » (E2>L.320-321).

Donc explicitement Nadia confie que la laïcité est engageante, qu'elle engage la personne. Mais est-elle réellement prête à s'engager elle ? Lorsqu'il lui est demandé de revenir sur sa formulation « [...] devenir nous-même [...] » (E3>L.42) elle s'étonne d'avoir prononcé ces mots « Devenir nous-même ? j'ai dis ça ? [...] » (E3>L.44). Bien qu'acceptant que sa personne entre en compte s'engager semble difficile pour Nadia, de cet engagement elle dit « [...] qu'il faut faire attention à ça et veiller à toujours rester neutre [...] » (E2>L.323).

Un paradoxe se pose, la laïcité étant engageante par nature selon Nadia comment veiller à rester neutre ? Comment veiller à rester neutre avec cet inconscient qui parle pour nous ? Et ce paradoxe se lit tout au long des entretiens, Nadia oscille entre un devoir de neutralité strict « rester neutre [...] rester un fonctionnaire de la République dans une école laïque [...] » (E3>L.309-310) et un devoir de neutralité impossible à tenir « [...] il n'y a pas non plus de réponses neutres possible [...] » (E3>L.286).

Face à ces paradoxes et questionnements l'enseignement de la laïcité serait-il risqué pour Nadia ? Elle évoque quelques uns de ses embarras. La laïcité, pour Nadia, n'est pas sans conséquence « [...] ça peut porter à quiproquos [...] » (E3>L.8) elle ne veut pas que son enseignement soit vu comme « [...] un désamour d'une religion » (E3>L.14) ou que ce soit « [...] mal interprété dans un sens ou dans un autre [...] » (E3>L.15). En confiant ses craintes Nadia évoque systématiquement le rapport avec les élèves, les familles, il y a cette « [...] peur que ce soit mal interprété que que les parents pensent qu'on fait des des cours de religions [...] » (E2>L.253-254), cette volonté d'aborder « [...] au mieux le sujet pour ne blesser personne [...] » (E3>L.151).

Face à cette première crainte, et afin de parvenir à l'affronter au mieux Nadia évoque l'importance du lien de « confiance » qui doit exister entre l'enseignant et les élèves « [...] *il faut que tout le monde se sentent en confiance que tout le monde se connaisse bien pour être sûr d'accepter les propos de chacun et de ne blesser personne...* » (E3>L.157-159). A ce lien de confiance Nadia ajoute la connaissance des élèves et des familles, il est important pour elle « [...] *de pas peut-être commencer ça [l'enseignement de la laïcité] en début d'année directement mais de avant tout bien connaître les... bien connaître les élèves [...]* » (E3>L.108-109). A la connaissance des élèves s'ajoute aussi la connaissance des familles il est important pour elle avant de commencer un travail sur la laïcité qu'elle connaisse « *les différentes religions [...] de la classe les différentes pratiques dans les familles [...]* » (E3>L.109-110) « [...] *savoir euh qui qui pense quoi euh qui qui fait quoi à la maison [...]* » (E3>L.150-151).

Connaître les élèves et les familles sert-il uniquement à ne pas blesser les élèves lors de l'enseignement de la laïcité ? Pourquoi ce besoin d'entrer dans « l'intime » des familles pour enseigner la laïcité ? Parce qu'elle sait qu'en retour son intimité à elle sera exposée lors de cet enseignement ?

Un deuxième embarras semble aussi être évoqué par Nadia comme elle le souligne « [...] *on peut avoir des remarques d'élèves qui peuvent peut-être être déstabilisantes [...]* » (E2>L.266-267) elle précise que « [...] *les enfants posent toujours des questions improbables auxquelles on ne s'attend pas et du coup là [elle] pense que sur ce sujet ça pourrait très vite arriver [...]* » (E3>L.235-236).

Face à ces constats Nadia confie ne pas se sentir « [...] *peut-être assez chevronnée [...]* » (E2>L.258) et ne pas avoir assez de « [...] *connaissances théoriques [...]* » (E3>L.220) sur le sujet « [...] *pour parer euh à toutes les questions qui pourraient nous mettre dans l'embarras [...]* » (E3>L.229-229).

Nadia témoigne donc de l'embarras qu'elle aurait face aux questions des élèves.

Comment cet embarras se manifeste t-il chez Nadia ?

Nadia répond en partie à cette question, face à une question qui l'embarrasserait Nadia confie « [...] *soit ne pas répondre ou soit répondre euh et un peu inventer [...]* » (E3>L.245-246), et que « [...] *si c'est une question [...] subjective c'est un peu plus compliqué et là je pense que ça m'embarrasserait bien c'est pour ça que je le fais pas [...]* » (E3>L.271-273).

Nadia avoue donc explicitement ici ne pas enseigner la laïcité pour notamment ne pas avoir à répondre à certaines questions d'élèves. Nadia souhaiterait-elle ne pas s'engager personnellement dans cet enseignement ? Car cet engagement supposerait de rompre avec le principe de neutralité du fonctionnaire ? En répondant à ces questions Nadia verrait-elle son Idéal du Moi enseignant remis en question ? Le choix de ne pas répondre ou de répondre un peu inventé à une question qui l'embarrasserait serait-il un moyen de préserver son statut de sujet supposé savoir ? L'enseignant.e étant savant et sachant quitter cette place semble compliqué pour Nadia.

Pour ne pas perdre cette maîtrise Nadia confie qu'en « [...] *amont [il faudrait qu'elle prépare] [...] bien bien euh bien bien [sa] séance pour être sûre [...]* » (E3>L.365-366), « *préparer [...] des questions clefs [...] pour ramener le débat au sujet initial parce qu'on sait que ça va dans tous les cas dériver [...]* » (E3>L.383-384). Et quand elle évoque la manière dont pourrait se passer une séance Nadia rappelle que la laïcité est un « [...] *sujet délicat [...]* » allant jusqu'à le répéter trois fois en six lignes et qu'elle devra « [...] *vraiment écouter [...]* » E3>L.408 et « [...] *surveiller avec insistance [...]* » E3>L.411.

Durant ces différentes phases Nadia ne cherche qu'une chose, garder la maîtrise. Cela témoignerait-il d'une pulsion d'emprise chez elle ?

9.2. Discussion

Au cours des entretiens, il est difficile de percevoir si Nadia enseigne la laïcité ou non. Elle dit essayer « d'en parler » dès qu'elle « *sen[t] une occasion* », que pour l'instant « *c'est pas prévu* » mais qu'elle le fera « *peut-être en fin d'année* ». Puis, explicitement de manière aussi soudaine, qu'inattendue, Nadia confie ne pas enseigner la laïcité en EMC « *ça m'embarrasserait bien c'est pour ça que je le fais pas* ». De cet embarras, la construction de cas semble révéler qu'il existe chez Nadia des causes subjectives et déterminants inconscients susceptibles d'expliquer cet embarras à enseigner la laïcité :

- Un sujet supposé savoir remis en question
- Un Idéal du Moi mis à mal
- Un impossible à supporter
- Une pulsion d'emprise

« L'enseignant demeure celui qui détient le savoir » Guittet (2008), de ce statut-là, Nadia en a bien conscience, pour elle « *le professeur doit savoir répondre aux questions des élèves* ». Nadia est donc placée dans la position de sujet supposé savant et sachant qui se réfère au concept de sujet supposé savoir de Lacan

Parce qu'elle est enseignante Nadia est sujet supposé savant, parce qu'elle a les savoirs académiques et sachant car elle a les méthodes pour enseigner, pour elle, elle doit « *en amont déjà savoir* » pour pouvoir « *répondre aux questions des élèves* ». Le savoir que Nadia détient, doit donc en partie servir à répondre aux questions des élèves. Mais les élèves « *posent toujours des questions improbables auxquelles on ne s'attend pas* », anticiper le savoir en amont serait donc impossible. D'autant plus que lors de l'enseignement de la laïcité il y a des questions qui « *peuvent être très compliquées* » et par conséquent, qui pourraient la « *mettre dans l'embarras* ». Face à ces questions embarrassantes, Nadia voit deux solutions, « *soit ne pas répondre* », « *soit répondre un peu inventé* ».

Nadia semble divisée entre la nécessité de transmettre un savoir dont elle n'a pas la maîtrise et le désir de se positionner comme sujet supposé savoir. Mais lors de cet enseignement, le statut de Nadia en tant que sujet supposé savoir semble clairement remis en question. Cette place de sujet supposé savoir semble difficile à quitter pour Nadia qui préfère donc « *ne pas répondre* » ou « *répondre un peu inventé* » au risque de montrer qu'elle ne sait pas. Nadia préfère ainsi ne pas enseigner la laïcité plutôt que de s'exposer aux élèves dans un « *rôle d'enseignant* » qu'elle ne peut pas tenir parce qu'elle n'est plus supposée savoir.

Paradoxalement, ce statut qu'elle n'accepte pas de quitter lors de l'enseignement de la laïcité, elle dit pouvoir s'en séparer ailleurs en précisant aux élèves que « *la maîtresse ne peut pas tout savoir* » et leur proposant par la suite de faire « *une recherche collective* ». Ce statut semble difficile à quitter pour Nadia lors de l'enseignement de la laïcité car « *le personnel rentre un peu plus en compte que dans d'autres matières* ».

Cette matière Nadia la juge « *subjective* » parce que « *ce qui va être la laïcité pour l'un ne va pas être forcément la même pour l'autre* ». Donc face à une question d'élève « *subjective* » la réponse sera « *forcément liée à l'individu à son ressenti personnel* ». Nadia ne conçoit donc pas l'enseignement de la laïcité sans l'engagement personnel. Mais elle n'est pas prête à s'engager « *le risque de devenir nous-même* » est trop grand pour elle. Ce risque elle ne le prend pas vis-à-vis des familles qui « *ne mettent pas les enfants à l'école pour entendre l'avis* ».

personnel de l'enseignant », mais aussi vis-à-vis d'elle parce que « *ça la gênerait de donner son avis personnel* ».

Cet engagement qui semble si compliqué pour elle mais qu'elle sait indispensable à l'enseignement de la laïcité se heurte en réalité à quelque chose de plus puissant : la loi. Cette loi Nadia la matérialise par la neutralité du fonctionnaire. Ce n'est pas tant le fait que Nadia soit obligée de s'engager qui semble l'embarrasser mais c'est le fait qu'à cause de cet engagement « *il n'y a pas de réponses neutres possibles* » et ça « *c'est embarrassant* ».

Nadia se trouve dans un embarras tel que lorsqu'une question sur ce qu'elle entend par « *pas de réponses neutres possibles* » lui est posée elle l'oublie « *tu peux redire la question s'il te plaît* ». Pour Nadia « *une réponse avec notre personne* » conduit forcément l'enseignant à ne plus être « *neutre* » et celui-ci prendrait alors le risque « *de tomber dans certains travers* ». Son surmoi incarné ici par la neutralité du fonctionnaire effectue alors bien son rôle de juge, de censeur. Son surmoi est trop fort elle ne peut accepter d'enseigner la laïcité au risque d'aller à l'encontre de celui-ci « *pour rester neutre la seule solution* » serait « *d'esquiver la question* ».

Tiraillée entre un Surmoi puissant et un engagement personnel qu'elle sait indispensable à l'enseignement de la laïcité Nadia se retrouve donc face à un impossible à supporter. Face à cette situation problématique qu'elle ne peut surmonter, elle n'a pas de solution induisant ainsi des décisions didactiques inhabituelles de sa part. Ces décisions didactiques inhabituelles se traduisent chez Nadia par une non réponse aux questions des élèves.

Cet impossible à supporter est renforcé par un idéal convoité par Nadia qui est mis à mal. Enseigner la laïcité éloignerait Nadia de son Idéal du Moi. Comment « *participer à l'éducation* » des élèves, « *apporter sa petite pierre à l'édifice* » lors d'un enseignement les laissant sans réponse ? Contrainte d'abandonner son Idéal du Moi face à cet enseignement impossible, Nadia ne pourrait en effet plus apprendre « *certaines valeurs qui nous tiennent à coeur* » aux élèves. Son Idéal du Moi qui en EMC vise à « *former quelqu'un de meilleur* » donner aux élèves « *les clefs* » pour qu'ils deviennent « *de bonnes personnes* » se trouve mis à mal voir impossible à tenir lors de l'enseignement de la laïcité.

Cet impossible à supporter est aussi renforcé par le risque de perdre la relation qu'elle a avec les élèves. Cette relation Nadia la veut basée sur la « *confiance* », cette relation n'est pas juste construite parce que « *on se voit en classe* », Nadia souhaite que les élèves lui parlent de leur « *vie personnelle* ». Son Idéal du Moi construit autour de cette relation semble difficile à

préservé, la laïcité étant un sujet « *qui touche profondément l'enfant* » le risque de le « *blesser* » serait trop grand pour Nadia.

Son Idéal du Moi basé sur la relation qu'elle entretient avec les élèves semble aussi mis à mal à un autre niveau. En effet dans cette relation qui unit Nadia aux élèves, les élèves sont placés dans une position de sujet supposé croire, dans le sens où ils se réfèrent à Nadia, leur enseignante à qui ils font confiance au point de croire qu'elle en sait quelque chose sur eux.

Par effet miroir les élèves placent donc Nadia comme sujet supposé savoir. Lacan (1972) dit d'ailleurs que la supposition du savoir est inspiratrice de l'amour « celui à qui je suppose le savoir je l'aime ». Or comme vu précédemment, lors de l'enseignement de la laïcité Nadia n'a plus le statut de sujet supposé savoir. Se référant à la citation de Lacan le savoir serait la condition de l'amour, sans ce savoir il n'y aurait donc plus d'amour. Montrer aux élèves son absence de savoir semble contraindre Nadia à s'éloigner de son Idéal du Moi. Se risquer à un « désamour » des élèves semble constituer un impossible à supporter pour Nadia parce qu'il l'obligerait à ternir la relation de « *confiance* » qu'elle souhaite entretenir avec eux.

Nadia fait donc face à un impossible à supporter caractérisé par un sujet supposé savoir remis en question, par une discipline trop engageante qui impliquerait d'aller à l'encontre de son Surmoi, entraînant ainsi un Idéal du Moi impossible à tenir.

Pour reprendre les mots/maux de Nadia « *on sait [donc] que ça va dans tous les sens dériver* ». Nadia semble avoir conscience qu'elle s'expose lors de l'enseignement de la laïcité à une perte de maîtrise. Et pour pallier à ça elle se doit en amont de « *bien bien préparer [sa] séance pour être sûre* », lors de la séance de « *surveiller avec insistance* », d'« *écouter fortement* », « *d'intervenir* ». Nadia souhaite donc maîtriser, ce besoin de maîtrise semble se caractériser par ce que Freud (1905) appelle une pulsion d'emprise, qui est « une pulsion de maîtrise sur autrui ou sur le monde, une violence contre le réel ». Ce qui semble être une pulsion d'emprise pourrait permettre à Nadia de répondre aux exigences de pulsion profondes, qu'elles soient de l'ordre du besoin d'emprise sur les élèves ou d'un fort besoin de réassurance, de reconnaissance. Cette pulsion d'emprise semble aussi permettre à Nadia de surmonter l'expérience de déplaisir, ce déplaisir semble s'incarner pour Nadia dans la dérive parce qu'elle « *sait que ça va dans tous les sens dériver* » parce que « *les élèves peu importe le sujet* » ramène toujours tout « *à leur vie personnelle et à leur famille* ». Cette dérive ne pourrait donc être surmontée que par l'emprise.

Paradoxalement cette maîtrise que Nadia se doit d'avoir, est incompatible avec l'EMC avec l'enseignement qu'elle prône. « *Remettre chaque fois le sujet au milieu* », « *ne brider personne* » serait indispensable à l'enseignement de la laïcité, mais serait aussi indispensable « *pour rester neutre* ». L'essence même de l'enseignement de la laïcité visant à placer l'élève au centre de cet apprentissage serait donc remise en question par ce besoin de maîtrise. Nadia semble ainsi à nouveau se placer face à un impossible à supporter, l'enseignement de la laïcité est impossible pour elle car il lui demanderait d'accepter de perdre la maîtrise.

L'enseignement de la laïcité semble donc être constitutif de paradoxes, puisqu'il nécessite de s'engager, de placer les élèves au centre de cet enseignement tout en respectant la neutralité incombant aux fonctionnaires d'Etat. Face à ces paradoxes il convient de rappeler qu' « il n'y a que le néant qui soit neutre » Jean Jaurès (1908)

10. Implications d'après-coup

Les conséquences de ce mémoire-recherche dans mon futur métier seront de divers ordres. La première conséquence concernera l'enseignement même de l'EMC et plus spécifiquement de la laïcité, la seconde conséquence concernera le statut même de professeur des écoles en tant qu'agent du service public d'éducation.

10.1. Implications contextuelles

Dans un premier temps, je pense que la relation actuelle que j'ai face à la matière qu'est l'enseignement moral et civique et plus spécifiquement l'enseignement de la laïcité va changer, s'éclairer. Ces quelques mots écrits avant de commencer les entretiens j'ai choisi de les conserver. Car effectivement ce mémoire a changé mon rapport à l'enseignement de la laïcité mais pas comme je l'avais imaginé, espéré. Moi qui pensais être au clair avec la définition de la laïcité les entretiens avec Nadia m'ont fait douter à plusieurs reprises, m'obligeant à revenir sur cette définition après chacun d'eux. Pourquoi ce doute est-il apparu uniquement à la suite des entretiens ? Serait-ce le signe d'un contre-transfert ? Définit par Freud (1910) comme « l'influence du malade sur les sentiments inconscients du médecin », le contre-transfert serait ici l'ensemble des réactions inconscientes éprouvées par un sujet en réaction aux sentiments inconscients ressentis par un autre à son égard (transfert). Je ne sais pas, je ne saurai pas caractériser ce qu'il s'est produit à ce moment-là. Ce dont je suis sûre en revanche c'est que les discussions avec Nadia ont changé le rapport que j'avais avec

l'enseignement de la laïcité. Ces entretiens et leurs interprétations ne m'ont pas apporté de réponses mais d'avantage de questionnements, des questions sur moi-même, sur la future enseignante que je suis. Bien qu'ayant conscience avant ce mémoire que l'engagement personnel était nécessaire lors de l'enseignement de l'EMC et plus spécifiquement de la laïcité je ne mesurais pas de poids de celui-ci et je pensais, j'espérais sincèrement pouvoir m'en affranchir. Moi qui ne concevais pas l'enseignement de la laïcité sans de très bonnes connaissances juridiques préalables, je constate après coup qu'elles ne concernent qu'une petite partie de l'enseignement de la laïcité. La clef de voute de cet enseignement est pour moi ailleurs. Le propre de cet enseignement est l'engagement personnel. A la suite de ce mémoire je sais donc que je devrai faire un travail personnel pour accepter de m'engager, d'engager ma personne dans cet enseignement.

Ce mémoire écrit à travers le champ épistémologique de la psychanalyse va aussi me permettre de porter un nouveau regard sur ma profession. Je conçois le métier d'enseignant comme une perpétuelle remise en question, la psychanalyse offre donc un nouvel axe, une nouvelle manière de penser ce métier. Une nouvelle façon de penser son enseignement. En dehors du côté purement didactique, cette première approche de la psychanalyse offre aussi un nouvel axe pour tenter de comprendre les relations humaines, les rapports humains, inhérents à ce métier.

En tant qu'agent du service public d'éducation ce mémoire m'a permis d'avoir une nouvelle vision de ce statut. En effet la neutralité incombant à tout agent du service public d'éducation est questionnée à plusieurs reprises lors des entretiens avec Nadia. Loin d'être une remise en question car cette obligation de neutralité est nécessaire ce mémoire me permet de me questionner sur le paradoxe engagement et neutralité. L'EMC étant une discipline engageante, comment engager ma personne tout en restant neutre ? Avant de m'engager dans l'écriture de ce mémoire, j'étais profondément convaincue qu'il était possible de ne pas engager ma personne même en EMC et ainsi rester neutre. Aujourd'hui je sais que cet engagement je ne peux y échapper. A présent je vais donc devoir composer avec ce paradoxe et essayer de faire miens les propos de Beltrami et Grumel (2015) « le cadre imposé d'une évidente obligation de neutralité ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention dans l'affirmation des valeurs transmises ».

En terme professionnel et s'appuyant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les connaissances acquises durant l'écriture de ce mémoire vont contribuer et m'aider à la mise en œuvre des missions que la nation assigne à

l'Ecole. L'écriture de ce mémoire va me permettre aussi d'appréhender sous un nouvel angle ce qui incombe à tout agent du service public d'éducation, qui consiste à assurer la transmission et le respect des valeurs de la République. En effet faire partager les valeurs de la République est une des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation c'est dans cette compétence-là que la transmission et le partage des principes de la vie démocratique comme la laïcité est rappelée.

10.2. Implications structurelles

Bien qu'ayant un fort impact sur ma vie et ma pratique professionnelle ce mémoire a et aura également des conséquences sur ma vie personnelle. Le champ épistémologique de la psychanalyse a été pour moi l'occasion de m'ouvrir à une autre discipline, une discipline qui m'était jusqu'alors inconnue. Cette discipline passionnante que je souhaite découvrir davantage va, je sais, orienter mes prochaines lectures. Cette discipline offre aussi une nouvelle perspective pour tenter de comprendre les relations humaines qui jalonne ma vie personnelle. La psychanalyse est donc une corde de plus à mon arc pour tenter de comprendre ce qui se joue dans les rapports humains, dans mon rapport à l'humain.

Par ailleurs, j'ai rencontré des difficultés dans l'écriture de ce mémoire. Certaines parties que je jugeais très/trop personnelles ont été pour moi difficiles à écrire. J'ai eu des difficultés à poser des mots sur ce que je pensais, des difficultés à exprimer ce que je ressentais. Parfois les mots n'arrivaient à sortir qu'après plusieurs heures passées face à une page blanche. Ces difficultés je n'en ai eu conscience que récemment, suite aux refus que j'ai opposé à mes collègues, professeures des écoles, qui m'ont proposé de lire ce mémoire. Ce refus m'a questionné, pourquoi refuser des relectures, qui auraient pu être bénéfique à ce mémoire ? Ce questionnement m'a conduit au constat décrit précédemment, je ne souhaite pas qu'elles connaissent cette partie de moi, je ne veux pas qu'elles lisent ces mots trop personnels. Ces difficultés ont mise à jour une partie de moi que j'ignorais. Ce mémoire a été pour moi l'occasion de réfléchir sur moi-même. Ce travail amorcé j'envisage de m'engager dans une cure psychanalytique, j'ai en effet le souhait de me connaître, d'en apprendre plus sur moi-même.

11. Les limites de ma recherche

La première limite concerne le champ épistémologique de la psychanalyse. Novice face à cette discipline, j'ai parfois eu des difficultés à comprendre et m'approprier certains concepts. La psychanalyse est pour moi aussi complexe qu'elle est passionnante. Je me suis à plusieurs reprises perdue dans de nombreuses lectures afin d'espérer saisir, comprendre un mot, une expression. J'utilise le mot « perdue » car ces lectures me passionnaient mais de fil en aiguille, d'articles renvoyant à d'autres articles je me suis à plusieurs reprises et pendant plusieurs heures éloignée de mes préoccupations principales alors que le temps était compté.

Durant les deux ans qui m'ont été alloués pour réaliser mon mémoire j'ai eu à plusieurs reprises la sensation de manquer de temps. Ces deux années ont en effet été riches en investissements mais peu en temps. Un concours à préparer la première année, et un double statut à assumer la deuxième, celui d'étudiante et de PES (professeur des écoles stagiaire). Cette recherche aurait donc peut-être été plus approfondie si le temps n'était pas compté. Ce temps que j'ai senti m'échapper durant ces deux dernières années c'est aussi trouvé malmené ces deux derniers mois.

La situation sanitaire que vit actuellement la France, que nous vivons, à elle aussi eu un impact sur ce mémoire. Le temps que je sentais m'échapper était de plus en plus difficile à structurer. Difficile parfois de me plonger dans ce mémoire quand ma tête était ailleurs, difficile de se projeter dans le rendu de celui-ci face aux nombreuses incertitudes.

12. Conclusion

L'écriture de ce mémoire, notamment à travers l'étude du cas Nadia a permis de mettre en lumière le fait qu'il existe des déterminants inconscients pouvant expliquer la difficulté voire le refus pour certain.e.s professeur.e.s des écoles d'enseigner la laïcité en EMC. En choisissant d'ancrer ce mémoire dans le champ épistémologique de la psychanalyse, certains concepts psychanalytiques ont permis de cerner les causes de cet embarras, voire du refus d'enseigner la laïcité. La laïcité pourtant si importante, érigée en principe juridique inscrit dans la constitution de 1958. L'étude de cas semble révéler certains conflits et paradoxes pouvant expliquer la difficile mise en œuvre de cet enseignement.

Le cas Nadia, à travers la discussion semble révéler que l'enseignement de la laïcité contraindrait l'enseignante à s'éloigner de son Idéal du Moi, qu'elle ne se trouverait plus lors de cet enseignement dans la position de sujet supposé savoir. Face à ces différentes

constatations, la discussion a révélé que l'engagement personnel dans cet enseignement pourtant nécessaire était impossible parce qu'il contraindrait l'enseignant à transgresser la loi, à ne plus être neutre. Ce que Nadia appelle être « soi même neutre » constitue ainsi un impossible à supporter pour l'enseignant. Cet impossible conduit inévitablement l'enseignant à réagir, et cette réaction se manifeste chez Nadia par une pulsion d'emprise.

Aux vues de ces constatations il semble évident que le paradoxe s'engager tout en restant neutre devrait constituer un axe de réflexion privilégié pour les enseignants lors de l'enseignement de la laïcité en EMC. Mais ce paradoxe éminemment compliqué engage inconditionnellement une réflexion sur sa personne rappelant les mots d'Abraham (1984) et toutes les conséquences que ceux-ci engendrent « l'enseignant est une personne ».

Bibliographie

- Balier, C. (1976). Eléments pour une théorie narcissique du vieillissement. *Cahier de la Fondation Nationale de Gérontologie*, 4, 127-153.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, Tome 39, 377, 801-804.
- Beltrami, D. et Grumel, O. (2015). *Vivre ensemble à l'école – Enseignement moral et civique CM*. Paris : Bordas.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. et al. (1989). « *L'entretien : la co-construction du sens* », in C. Révault d'Allonnes et al., la démarche clinique en sciences humaines. Paris : Dunod.
- Brossais, E., Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées, *Savoirs*, vol. 3/2007, 15, Paris, L'Harmattan, 81-103.
- Castarède, M.-F. (1983). « *L'entretien clinique à visée de recherche* », in C. Chiland, *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contrejour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? : Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Dictionnaire de sciences humaines et sociales Tome 2 de la 501^e à la 600^e considération*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. et Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion (éd. Fr., 1980).
- Dor, J. (2012). *Introduction à la lecture de Lacan : L'Inconscient structuré comme un langage, la Structure du sujet*. Paris : Denoel.
- Eco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. Paris : Flammarion.
- Fix-Lemaire, S., Klein, L. et Dubois-Lazzarotto, M. (2018). *La laïcité et l'enseignement des faits religieux – cycles 1/2/3*. Paris : Nathan.
- Freud, S. et Breuer, J. (1895). *Etudes sur l'hystérie*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1967.
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.

- Freud, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Essais de Psychanalyse, Saint Amand. Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. 5^{ème} édition 2002. Paris : PUF.
- Gréco, P. (1980). *Psychologie*. Article de l'Encyclopaedia Universalis.
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan, éditeur.
- Jacobi, B. (1995). *Cent mots pour l'entretien clinique*. Toulouse : Erès.
- Jaurès, J. (1908). Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur.
- Jourdan, I., Brossais, E. (2010). *Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve*. Recherche et formation, (65), 9-22.
- Kahn, P. (2005). *La laïcité*. Paris : Le cavalier bleu.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Eléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 39, 185-202.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- Lacan, J. (1972-1973). *Encore*. Le Séminaire, Livre XX. Op.cit., p.87.
- Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mauco, G. (1968). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier.
- Montagne, YF. (2021, à paraître). *Sujet, Savoir et supposés ; regard de la psychanalyse, perspectives en formation des enseignants*. In dir. E. Brossais et M-F. Carnus, *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Bordeaux : PUF.
- Morvan, J.-S. (1995). *Psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ?* Dialogue sur l'éducation. Paris : Université René Descartes Paris V.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Philip-Gay, M. (2016). *Droit de la laïcité*. Paris : Ellipses Marketing.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Le Seuil.
- Reik, T. (1976). *Ecouter avec la troisième oreille ; l'expérience intérieure d'un psychanalyste*. Paris : Epi.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *Psychologie clinique et démarche clinique*. La démarche clinique en Sciences Humaines. Paris : Dunod.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR)*, université Toulouse III.

Sitographie

Albero, B. (2010). *L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner*. Maison des sciences de l'Homme, 15-25. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00579008/document>. Consulté le 9 février 2019.

Blanchard-Laville, C. (1999). *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théorique et méthodologiques*. Revue française de pédagogie, (27), 9-22. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1081. Consulté le 12 février 2019.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. Revue française de pédagogie, (151), 111-162. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3280. Consulté le 13 novembre 2019.

Bernfeld, S. (2012). *Le concept d'interprétation en psychanalyse*. Le Coq-Héron, (210), 16-51. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2012-3-page-16.htm?contenu=article>. Consulté le 13 novembre 2019.

Carnus, M.-F., Terrisse, A., Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française*. Recherche en didactique, (12), 47-63. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-47.htm?contenu=article>. Consulté le 8 décembre 2019.

Clastres, G. (2012). *Conférence sur les discours*. Champ Lacanien, (11), 65-85. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-champ-lacanien-2012-1-page-65.htm>. Consulté le 24 février 2019.

Cléro, J.-P. (2003). *Concepts Lacaniens*. Cités, (16), 145-158. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cites-2003-4-page-145.htm>. Consulté le 24 février 2019.

Danvers, F. (2010). *Clinique*. Recherche et formation, (63), 105-116. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheformation/325>. Consulté le 2 avril 2019.

Kahn, P. (2007). *La laïcité est-elle une valeur ?*. Spirale. Revue de recherche en éducation, (39), 29-37. Repéré à https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2007_num_39_1_1251. Consulté le 14 octobre 2019.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. Consulté le 20 novembre 2019.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2013). La laïcité à l'école. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>. Consulté le 10 décembre 2019.

Valade, J. (2004). Projet de loi Laïcité – Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Repéré à <https://www.senat.fr/rap/l03-219/l03-219.html>. Consulté le 15 avril 2020.

Yelnik, C. (2005). *L'entretien clinique de recherche en science de l'éducation*. Recherche et formation, (50), 133-146. Repéré à https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2107. Consulté le 13 janvier 2019.

Annexes

Retranscription de l'entretien 1 :

1 **Peux-tu te présenter ?**

2 Donc je m'appelle Nadia je suis euh stagiaire en master 2 MEEF 1^{er} degré et euh mon stage
3 je l'effectue à l'école E.H avec des CM1.

4 **Qu'est-ce qui t'a donné envie de devenir enseignante ?**

5 Euh je sais pas trop j'ai toujours voulu faire ça vraiment depuis euh c'est le seul métier que
6 j'ai voulu faire dans ma vie et euh après quand je me suis posée des questions quand même si
7 je devais changer ou pas euh je me voyais toujours travailler avec des enfants et je me suis dit
8 que l'enseignement y'avait cet aspect euh ben pédagogique et apprendre des choses en plus
9 qui avait pas dans d'autres certains métiers avec des enfants.

10 **Qu'est-ce qui te plaît dans le fait de travailler avec les enfants ?**

11 Euh j'aime bien le contact [insistance sur ce mot] j'aime bien aussi la joie de vivre j'trouve
12 quand même quand on n'a pas trop le moral ou quoi c'est vrai que d'être entouré d'enfants
13 qui eux rigolent toujours et tout c'est c'est super agréable et euh et puis cet aspect euh
14 [silence] comment dire... de de pouvoir euh participer à leur à leur éducation à leur de pouvoir
15 les faire grandir un peu un petit porte ... apporter sa petite pierre à l'édifice j'aime bien [rire
16 gêné].

17 **« Participer à leur éducation » ça veut dire quoi pour toi ?**

18 Euh dans le sens où essayer de leur apprendre certaines valeurs qui nous tiennent à cœur,
19 participer à leur construction euh pour euh pour euh former des des futurs citoyens et et des
20 adultes avec avec des valeurs et des principes et et oui essayer de participer à notre échelle à
21 ça.

22 **Tu entends quoi par valeurs et principes ?**

23 Euh leur inculquer euh toutes des valeurs morales donc euh je sais pas par exemple le partage
24 le respect de l'autre toutes des valeurs comme ça qui doivent être communes à tous et et qui
25 viennent ben justement j'trouve pendant l'enfance et et qui s'apprennent aussi qui sont pas
26 forcément innées.

27 **Quelle matière préfères-tu enseigner ?**

28 Euh j'dirais l'histoire ... euh bah parce que ... ben c'est vrai que ça joue j'pense que j'ai une
29 formation en histoire. Donc du coup ça ben j'pense que ça joue grandement et aussi parce que
30 a cet aspect euh ... ben on peut dialoguer, ça apporte du dialogue ça apporte aussi ben c'est
31 aussi l'occasion de de parler de ben justement un peu de faire un peu d'EMC [hésitation sur
32 ce terme]. On peut dire de pas juste des des savoirs linéaires et vraiment dialoguer ça fait
33 partie aussi de la culture, apprendre ce qui s'est passé avant pour mieux comprendre ce qui se
34 passe maintenant. Et euh apprendre aussi par exemple ce qui s'est passé dans le passé des
35 erreurs pour pas les refaire là vu que c'est le ben oui les futurs citoyens qui qui j'pense que
36 c'est important de savoir ce qui s'est passé avant pour pas refaire le ... pareil. Et euh j'trouve
37 qu'avec des enfants c'est sympa parce que la plupart aiment bien et du coup c'est des cours
38 j'trouve qui sont assez dynamiques où ya beaucoup de possibilités euh c'est pas des exercices
39 ou des choses comme ça c'est beaucoup plus ludique ça donne l'occasion de faire euh ben de
40 faire des séances qui changent un petit peu de celles de d'habitude.

41 **Qu'est-ce que tu entends par « plus de possibilités » ?**

42 Euh ben [silence] ben je sais pas [rire gêné] ben ya pas cet aspect euh fin c'est sûr que dans
43 toutes les matières on peut faire autre chose que un livre et des exercices mais j'trouve que
44 l'histoire on peut euh on peut essayer de la faire vivre c'est plus vivant et euh et ça peut
45 faire... ça peut passer à travers plein de choses euh déjà ne serait-ce que des vidéos qui qui
46 leur permettent un petit peu de se mettre dans le contexte de la période travaillée ce qu'on
47 peut pas faire par exemple en maths ou en français ça les ça les décentralise un petit peu de de
48 leur vie de l'école ça leur permet de s'ouvrir au monde et du coup on peut faire des choses
49 très intéressantes les emmener les emmener dans des musées les emmener dans des endroits
50 historiques euh et euh et travailler différemment...

51 **Tu as parlé d'EMC quand tu parlais d'histoire...**

52 Ben j'pense que c'est lié ... parce que par exemple si on va leur apprendre euh le fait de d'être
53 euh par exemple la tolérance si on part sur cet aspect là de l'EMC c'est forcément lié à
54 l'histoire par exemple à travers ben la seconde guerre mondiale ou les croisades ou des
55 aspects comme ça où on montre ce que l'intolérance a pu donné et ce que ça a pu faire par le
56 passé et pourquoi c'est important maintenant de l'être et et du coup on peut faire un lien entre
57 les deux... et euh et c'était quoi la question parce que je crois que j'me suis un peu perdue
58 [rire gêné] [long silence].

59 **Tu m'as dit que tu faisais un lien entre histoire et EMC, peux-tu m'expliquer ?**

60 Pour l'instant c'est vrai que j'ai pas encore relié puisqu'on est encore en début d'année donc
61 on est là on vient de finir sur euh la préhistoire donc c'est vrai que j'voyais pas y doit y en
62 avoir mais j'ai pas vu forcément de liens entre les deux j'pense que c'est ce sera plus possible
63 par la suite quand on verra plus l'époque contemporaine mais ouai pour l'instant euh puisque
64 là en histoire c'est l'EM... euh en histoire c'est la préhistoire et en EMC on a fait tout ce qui
65 était harcèlement donc là il n'y avait pas forcément de liens mais c'est vrai que par la suite
66 euh c'est intéressant (de faire un lien entre les deux) [dit à voix basse]...

67 **Tu as donc commencé l'EMC avec le harcèlement, comment s'est passé cet enseignement ?**

69 Euh donc là sur le harcèlement euh on a fait par exemple je leur ai montré des des petites
70 vidéos euh au début très simples donc par exemple « un jour une question » pour vraiment
71 dégrossir la chose et euh et ensuite on a fait des études de cas où c'était est-ce que c'est du
72 harcèlement ou pas et où là ils devaient justifier pourquoi ça l'est et pourquoi ça ne l'est pas et
73 c'est intéressant parce que des fois on entend des choses auxquelles on ne pense pas et et ça
74 leur permet de parce que généralement c'est un mot connu parce qu'on en parle beaucoup
75 mais parfois ils savent pas vraiment ce que c'est et du coup c'est intéressant de voir leur
76 vision et de leur expliquer réellement ce que c'est puisque des fois ils n'ont pas la notion pour
77 eux c'est pas du harcèlement des choses comme ça. On a aussi vu euh une petite vidéo que
78 Macron a fait a faite [rectification] euh vendredi sur les réseaux sociaux ben pour la journée
79 nationale contre le harcèlement et euh et que j'trouvais vraiment bien faite et j'ai remarqué
80 que cette vidéo les a les a quand même pas mal hum ... comment [dit à voix basse] travaillé
81 fin ils ont pris conscience quand même de certaines choses parce que il parlait vraiment à des
82 ben à des enfants à des jeunes pour spécifiquement l'école et du coup ils se sont sentis quand
83 même vachement concernés et et voilà on a fait des débats aussi on a pris on a pris des
84 exemples de choses qui pouvaient se passer en classe et ça j'trouve que ça a libéré la parole
85 parce qu'après après ça deux filles sont venues me parler en me disant que d'autres filles de
86 CM2 les embêtaient et euh et du coup là j'me suis dit que ça fonctionnait quand même que le
87 fait d'insister vraiment sur le fait d'en parler pendant les séances on a vraiment insisté sur sur
88 le fait là le fait donc de de leur dire de pas harceler mais aussi si on est victime d'en parler et
89 euh j'trouve que ça a bien fonctionné ils ont vraiment euh ils ont et après j'crois qu'ils avaient
90 aussi déjà travaillé dessus l'année dernière donc euh donc c'est vraiment un un principe
91 vraiment qu'ils ont compris et euh voilà [long silence].

92 **Tu as dit que les élèves s'étaient sentis vachement concernés c'est-à-dire ?**

93 Dans le sens où il faut que... ben on aurait tendance à croire que ça arrive qu'aux autres que ça
94 que c'est pas dans notre classe c'est pas possible parce que nous on on rigole ou on est copain
95 ou si on embête quelqu'un c'est oui c'est rigolo et euh et on n'a pas conscience forcément que
96 ça peut arriver euh soit d'être victime soit d'être harceleur et j'trouve ça important que qu'ils
97 se rendent compte que c'est partout dans toutes les classes dans toutes les écoles et j'ai eu
98 l'impression que là ils avaient compris... et que oui vraiment ils se sentaient concernés comme
99 euh comme en fait ils se sont rendu compte que ça pouvait leur arriver à eux et que c'était pas
100 forcément juste un principe duquel on parlait mais qui était abstrait qui ne leur arriverai pas...

101 **Au niveau du partage des matières c'est toi qui as choisi d'enseigner l'EMC ?**

102 Euh non l'EMC euh en fait on en fait un p'tit peu des deux après mon collègue il voit plus
103 l'EMC comme la partie rangement de fin de journée genre le la copie des devoirs ou euh
104 rappeler un peu ce qu'on a fait dans la journée ranger dans les classeurs tout ça... pour lui
105 c'est c'est son EMC après moi j'ai décidé de faire plus des vraies séances après peut-être qu'il
106 va en faire par par la suite je sais je sais pas trop mais on en fait dans le comment dans
107 l'emploi du temps c'est c'est réparti sur nous deux.

108 **Tu as dit que ton collègue voyait L'EMC comme la partie rangement de fin de journée c'est-à-dire ?**

109 Pour lui le par exemple quand on a fait des leçons dans la journée et le moment en fin de
110 journée le p'tit quart d'heure qu'on va prendre où il range les leçons dans le classeur tout ça
111 pour lui [insistance sur ce mot] ça c'est de l'EMC.

112 **Et pour toi ça en est ?**

113 Pour... ça peut en être parce que ça participe euh à au fait ben oui d'être euh fin comment
114 dire... en fait... non pour moi ça non en fait j'essaye de trouver mais non [rire gêné] pour moi
115 ça en n'est pas trop lui [insiste sur ce mot] voit ça parce que il se dit c'est un bilan de fin de
116 journée c'est un un moment où hum où ils apprennent à être autonomes à ranger tout ça donc
117 pour lui ça rentre dans l'EMC pour moi pas trop ça rentre dans un aspect organisation tout ça
118 qu'il faut qu'ils apprennent autonomie qu'il faut qu'ils apprennent mais c'est pas réellement
119 de l'éducation morale et civique...

120 **Et pour toi l'EMC c'est quoi ?**

121 Euh pour moi c'est vraiment euh le fait de de leur inculquer des valeurs euh des des valeurs
122 qui sont importantes et vraiment de de sortir un petit peu du cadre scolaire c'est pas
123 réellement forcément des connaissances à proprement dites d'un d'un programme des choses
124 comme ça c'est vraiment euh c'est vraiment l'occasion de travailler sur des choses qui
125 justement [insistance sur ce terme] des fois on n'a pas l'occasion d'en parler avec des enfants
126 fin les parents ne vont pas forcément penser à à leur faire euh à leur faire des des petites
127 discussions des p'tits débats tout ça alors qu'ils vont plus penser à faire des exercices de
128 maths et euh et donc ouai c'est vraiment un moment où on essaye de les faire grandir où on
129 essaye de leur faire comprendre [insiste sur ce mot] le monde dans lequel ils vivent comment
130 il faudrait se comporter pour que on puisse vivre ensemble et euh et donc c'est pour moi c'est
131 une matière aussi importante que maths ou français...

132 **Tu m'as dit que pour toi l'EMC ce n'était pas des connaissances à proprement dites c'est-à-dire ?**

133 Parce que c'est pas des choses euh ancrées euh et hum comment... qui qui peuvent qui ne
134 bougent pas fin j'veux dire pour moi l'EMC elle elle évolue en même temps que que la
135 société que que le monde et du coup ça peut pas s'apprendre on peut pas avoir un livre on
136 apprend sa leçon et ça y est on devient tolérant ou ou on a une des valeurs spéciales c'est c'est
137 quelque chose qui qui s'fait petit à petit quand on grandi quand on commence à avoir des
138 expériences de vie tout ça... et du coup c'est pas des c'est pas des connaissances scientifiques

141 [insistance sur ce mot] c'est plus lié à l'humain aux émotions et c'est ce qui différencie des
142 autres matières...

143 **Vous avez donc réparti l'EMC avec ton collègue tu vas faire quoi toi dans le programme**
144 **d'EMC?**

145 Euh pour l'in [rire gêné] pour l'instant j'ai pas encore mon programme de l'année fin c'est
146 vrai que là euh vu qu'on est qu'en début de deuxième période je fais j'fait un p'tit peu euh par
147 semaine donc euh au première période on a ... je sais plus... euh première période on a un p'tit
148 peu travaillé euh sur euh sur plutôt c'était le respect des autres il me semble en ... et donc là
149 cette cette période-là je vais plus faire sur le harcèlement et ... et les comment... pour leur faire
150 rendre compte que que parce que c'est compliqué à comprendre j'trouve quand on est petit
151 que quand on fait une remarque qui nous fait rire que l'autre ça le blesse donc je pense quand
152 même qu'il y a un travail important à faire là-dessus donc en période 2 on va plutôt se
153 concentrer là-dessus après euh après je pense que on devra passer par tout ce qui est symbole
154 de la république des choses comme ça parce que ça c'est au programme et euh et c'est vrai
155 que c'est également important... Donc euh j'pense qu'on va on va travailler là-dessus par la
156 suite et après euh je ne sais pas encore c'est pas encore très... très clair [dit à voix basse] ...

157 **Tu dis « on devra passer par tout ce qui est symbole de la république » qu'est-ce que tu**
158 **entends par là ?**

159 Euh parce ... que pour moi c'est c'est fin pour moi là on n'est fin c'est plus trop de l'EMC ce
160 serait limite de l'histoire en fait ce serait ben la la France on travaille sur la France mais pour
161 moi c'est plus de l'EMC parce que fin connaître le drapeau, la Marseillaise ou ou la Marianne
162 certes c'est très important il faut qui le connaisse mais c'est ça [hésitation] forme pas
163 forcément quelqu'un de meilleur à la rigueur ça peut créer ça peut créer ce sentiment de de
164 nation et tout qui est aussi important et qui faut leur inculquer pour qu'ils se sentent tous ben
165 français légitimes dans ce pays et tous euh ensemble dans un même pays... mais pour moi on
166 sort un p'tit peu de l'EMC et on est plus dans dans ce qui est plutôt histoire ou ou oui le fait
167 d'apprendre le le pays dans lequel on vit mais c'est c'est pas moi ce qui m'intéresse le plus
168 dans l'EMC c'est j'dis on devra passer par là parce que c'est dans les programmes donc c'est
169 obligatoire donc bon on va forcément le faire et j'vais essayer de le faire correctement et d'en
170 profiter aussi pour faire passer peut-être d'autres valeurs mais c'est c'est pas ce qui
171 m'enchante le plus dans cette matière...

172 **Tu as dit que l'enseignement des symboles de la République ne contribuait pas**
173 **forcément à former quelqu'un de meilleur c'est-à-dire ?**

174 C'est... c'est une vaste question [rire gêné] euh... ben moi j'pense en prenant peut-être des
175 situations quotidiennes des choses auxquelles ils sont réellement confrontés euh c'est pour ça
176 que j'pense que le le drapeau français ou la Marseillaise pour moi c'est c'est pas des
177 situations qui qui formes quelqu'un c'est juste des connaissances et j'pense que pour former
178 quelqu'un de meilleur c'est oui leur prendre des exemples de c'qui se passe réellement dans la
179 vie des situations qui rencontreront qu'ils ont déjà rencontré pour leur apprendre à réagir
180 d'une d'une bonne manière on va dire ... en société euh pour éviter des des problèmes des
181 problèmes moraux quand quand ils seront adultes et j'pense que oui ça passe par... partir de
182 c'qui connaissent de ce qui c'qui sera utile et leur donner les clefs pour pour être de bonnes
183 personnes [long silence].

184 **Tu as déjà toi eu à faire face à des problèmes moraux ?**

185 Euh oui [rire gêné] si par exemple on reprend le thème du harcèlement c'est vrai que j'pense
186 qu'on a tous connu euh peut-être plus au collège des des bha des des des personnes qui étaient
187 vraiment mis de côté qui étaient vraiment moquées et euh et c'est vrai que que même moi à
188 l'époque par exemple j'insultais pas ou j'mettais pas de côté mais j'faisais rien pour pour que
189 ça s'arrange au final et euh et sur le moment je m'en rendais pas compte de c'que j'faisais
190 vraiment euh je s... avec du recul j'me dis j'aurai du aller vers ces personnes-là plutôt que

191 juste rester passive et euh et j'me dit maintenant maintenant fin ça c'est quand même un sujet
192 d'actualité sur lequel on on peut un problème auquel on peut remédier et et j'pense que pour
193 éviter pour éviter que ça que ça continue il faut vraiment travailler là-dessus...

194 **Pour éviter que quoi continue ?**

195 Le ... le harcèlement scolaire ... après c'est vrai qu'à l'école primaire il y en a j'dirais qu'il y
196 en a peut-être moins fin du moins il est peut-être moins visible mais c'est surtout là par
197 exemple ils sont en CM1 j'me dis le l... le collège n'est pas très loin et euh et c'est au collège
198 surtout qu'on qu'on entend des choses graves et euh... et j'pense que si vraiment on fait un
199 travail de fond avec les enfants là et c'est pas juste on fait des séances là-dessus mais que
200 vraiment ce soit important qui comprennent et qu'ils aient conscience de la chose j'pense que
201 ça peut ça peut permettre d'éviter ... certains cas alors j'pense qui y en aura toujours mais si
202 on les éduque bien dès le plus jeune âge tout ça à un âge où ils comprennent comme le CM1
203 ils peuvent tout à fait comprendre j'pense que ça peut permettre d'éviter des des situations
204 comme ça...

205 **Tu m'as dit que tu faisais un lien entre l'histoire et l'EMC, différencies-tu ces deux**
206 **disciplines quand même ou pas?**

207 Euh bah j'dirais histoire ce serait vraiment travailler sur la construction de la France euh
208 pourquoi ces symboles euh tout ça où là vraiment on voit l'aspect historique des symboles
209 peut-être EMC voir plus la notion de du vivre ensemble de d'une unité du pays qui est aussi
210 très très importante donc euh j'pense que j'différenc ... j'différencierai euh plutôt à ce niveau-
211 là et hum et oui essayer de trouver un lien entre entre la les symboles de la république et et par
212 exemple la Marianne euh plus en histoire on verrait plus lié à la révolution ou vraiment
213 l'aspect historique de la chose et en EMC on le verrait plus du côté une nation unie euh peut-
214 être même après partir sur la notion de démocratie euh des choses comme ça de la liberté de
215 pensée de la liberté de parole euh qui peuvent découler des symboles de la République ...

216 **Tu entends quoi par unité du pays ?**

217 Euh ben ce serait le vivre ensemble dire que ben on est tous différents on est tous ensemble
218 unis dans un même pays et hum après le problème ce serait de partir dans le nationalisme qui
219 ... et et c'est pour ça aussi j'pense que et c'est pour ça que je suis pas forcément pour
220 apprendre réellement les symboles de la République française parce que j'pense que les
221 enfants il faut pas les enfermer en disant vous êtes français on est ... citoyen du monde et euh
222 du coup moi c'est pour ça que moi je suis pas trop sur ce côté symbole de la France, la
223 République même si il faut qu'ils le sachent évidemment mais j'partirai plus sur les ... les
224 symboles par exemple européens ou les choses qui lient au monde entier pas juste à notre
225 pays ...

226 **Tu m'avais donc parlé des matières que tu aimais enseigner y a-t-il des matières que tu**
227 **n'aimes pas enseigner ?**

228 Euh ben les matières que je n'aime pas enseigner ça tombe bien parce que c'est mon collègue
229 qui les a euh mais c'est même pas moi qui lui ai demandé c'est lui qui par contre aimait bien
230 et il m'a demandé si il pouvait les avoir donc j'ai dit oui parce que ça m'arrangeait bien euh
231 mais après ça c'est vraiment des goûts personnels il n'y a pas forcément de raison c'est peut-
232 être plus par exemple la géométrie euh j'ai pas de raisons spéciales de pas aimer c'est c'est
233 c'est pas mon truc et la géographie fin c'est pas forcément une matière qui m'intéresse
234 fortement mais il n'y a pas de raisons spécifiques ... c'est vraiment juste moi et mes goûts ...

235 **Au niveau professionnel comment se passent tes premiers mois ?**

236 Euh... pour l'instant ça sp'asse euh ... je trouve après c'est compliqué de juger parce qu'on n'a
237 pas de repères pour comparer mais j'trouve que ça se passe bien euh je trouve que je suis dans
238 dans une bonne école que ma classe est vraiment sympathique il y a une très bonne ambiance
239 entre les élèves et entre les élèves et moi donc euh pour l'instant j'ai pas eu affaire à face à de
240 gros problèmes euh ya les élèves aussi sont très dynamiques ya une très bonne dynamique de

241 classe on peut vraiment bien travailler je peux apporter des sujets euh assez euh élevés on va
242 dire pour des CM1 sans que ça pose problème euh ya beaucoup de participation moi je me
243 sens très à l'aise devant eux et avec eux et ya de bonnes relations... j'arrive à instaurer un
244 dialogue à ce qu'ils viennent me parler pendant les récréations le matin, le soir un petit peu de
245 leur vie personnelle ça aussi je trouve que c'est un aspect important que ce soit pas juste on se
246 voit en classe et après ya pas de lien et du coup pour l'instant j'ai un bon ressenti ...

247 **Tu entends quoi par « il n'y a pas eu de gros problèmes » ?**

248 Euh... il n'y a pas eu de de problèmes où où on ne trouvait pas de solution donc déjà ça on est
249 on est très content avec mon collègue. Il y a eu des des soucis par exemple de un tel a embêté
250 un tel mais c'était sans grande gravité c'est c'est vraiment des problèmes d'enfants que
251 j'pense qu'on retrouve partout mais sans sans gros soucis et qui se réglait très facilement.

252 **Ce serait quoi du coup pour toi un problème où il n'y a pas de solution ?**

253 Ce serait par exemple faire face à un à un élève qui qui je ne sais pas à une situation familiale
254 très compliquée sur laquelle on peut pas agir du coup ... et qui entrainerait des soucis à l'école
255 soit au niveau relationnel ou euh ou du travail euh ça je pense que c'est quelque chose à part
256 essayer de parler avec l'élève mais on n'est pas dans sa famille on peut pas trop régler au final
257 on n'a pas trop de prise là-dessus ou oui d'avoir vraiment affaire à un élève très difficile où
258 rien ne fonctionne euh et et sur lequel on a un sentiment d'impuissance et ça j'pense que ça
259 peut être très dure à vivre et et pour l'instant on n'a pas eu face euh on n'a pas eu à faire face
260 à ça ...

261 **Tu entends quoi par « un élève où rien ne fonctionne ? »**

262 Euh ben si on a essayé toutes toutes les cartes qui nous sont données donc euh que ce soit si
263 c'est un comportement difficile que ce soit le dialogue, que ce soit les sanctions, convoquer
264 les parents fin qu'on a vraiment essayé tout ce qui était dans nos cordes et que la situation ne
265 bouge pas ...

266 **Je vais revenir sur un propos que tu m'as dit ... tu m'as dit que dans ta classe ça se
267 passait bien que vous pouviez « bien travailler », ça veut dire quoi pour toi bien
268 travailler ?**

269 Euh ... pour moi ça signifierait ben déjà pouvoir faire ce qu'on a prévu dans la journée euh ne
270 serait-ce que ça ne pas avoir de retard ne pas ... fin que les activités prennent, que que les
271 enfants se mettent au travail euh rapidement et plutôt avec plaisir ça moi j'appelle ça bien
272 travailler euh et euh que ça ... j'aime bien quand quand ça va vite on va dire quand c'est
273 dynamique quand on pose une question et que les élèves répondent tout de suite quand on n'a
274 pas à essayer de de tirer les vers du nez entre guillemets qu'on n'a pas à chercher à chercher
275 et à ramer pour euh pour avoir une réponse quoi et et là c'est vrai que le moindre, la moindre
276 chose ils participent ils sont ils sont actifs et on peut voilà on peut bien travailler on peut faire
277 ce qui est prévu on peut même des fois aller plus loin que ce qui est prévu et ce que j'aime
278 bien c'est que j'ai pas l'impression à part peut-être un ou deux élèves que ce soit toujours les
279 mêmes fin j'ai l'impression que c'est vraiment toute la classe qui est comme ça et euh et ils
280 participent tous et et c'est pour ça que je dis on peut bien travailler c'est parce que il y a il y a
281 une certaine homogénéité malgré quand même c'est sûr des des fortes différences de niveaux
282 quand même mais ils participent tous ils sont tous présents et euh et oui du coup on peut bien
283 travailler puisque tout le monde est à peu près au même rythme et on on ya pas besoin de
284 ralentir à part pour un p'tit cas ou vraiment mais sinon on peut vraiment se mettre bien au
285 travail ...

286 **Et toi quand tu étais élèves qu'est-ce que tu aimais à l'école ?**

287 Euh bah j'ai j'ai un bon souvenir de de ma scolarité euh j'aimais j'aimais bien euh j'crois que
288 j'aimais bien j'aimais bien les mathématiques j'aimais bien l'histoire j'aimais moins le sport
289 j'ai jamais été sportive et déjà petit j'aimais pas trop quand on allait en sport mais
290 globalement de ce que j'me souviens j'aimais bien quasiment toutes les matières euh ouai

291 mais j'dirais les maths j'aimais bien ... j'aimais bien les maths parce que j'aimais bien en fait
292 que ce soit logique on va dire ... c'était voilà on nous apprenait comme ça on faisait comme ça
293 et c'était logique et ça ça allait tout seul entre guillemets donc c'était c'était agréable de ... et
294 j'pense aussi parce que j'men sortais relativement bien et du coup c'est vrai que quand on a
295 une matière dans laquelle on y arrive bien on la préfère ... que par exemple en sport j'étais pas
296 forte forcément j'aimais du coup moins le sport parce que j'y arrivais pas trop et j'pense que
297 j'aimais bien les maths parce que parce que j'y arrivais bien et du coup c'est agréable de faire
298 une matière qu'on a l'impression de savoir ... j'pense que le fait de voir qu'on qu'on réussit ça
299 motive et du coup ça donne envie et ça ça rassure aussi de de voir qu'on arrive à une matière
300 ça nous oui ça nous rassure et ça nous reconforte et du coup on se sent à l'aise donc j'pense
301 qu'on aime bien et euh à l'inverse j'pense que quand une matière on comment dire pas on
302 galère ... mais on n'y ... oui on a du mal j'pense que du coup ça bah on aime moins parce
303 qu'on se sent on se sent en insécurité c'est pas confortable on sent qu'on essaye et qu'on n'y
304 arrive pas et j'pense que ça peut nous dégoûter d'une certaine matière d'une matière ...
305 manière d'une matière et oui à l'inverse quand on y arrive j'pense que ça nous motive et on se
306 on se sent à l'aise on se sent bien et ça nous donne envie de continuer ... et du coup pour moi
307 c'est important que mes élèves soient motivés ...

308 **Que tes élèves soient motivés c'est-à-dire ?**

309 ... ben j'essaye j'essaye au maximum de les motiver et de les ... de les ... mais ... fin pas de les
310 ... j'essaye de au maximum de de leur faire prendre confiance en eux et euh et même par
311 exemple une petite qui est pas forcément ... euh à l'aise à l'école qui a du mal qui a vraiment
312 du mal euh ça m'fait plaisir quand quand je lui mets quand j'lui mets un smiley qui sourit
313 alors que bon son travail n'est pas forcément euh génial on va dire mais juste pour la motiver
314 et que tu coup elle me dit « oh ben super j'adore la numération » alors que bon ben quasiment
315 tout était faux mais du coup elle me dit j'adore la numération et quand on en quand on en fait
316 du coup elle est contente d'en faire et j'me dis que ça passe aussi par là l'apprentissage leur
317 faire aimer pour qu'ils aient envie d'apprendre et pas les en dégouter et que vraiment ils se
318 braquent et ne fassent plus d'efforts.

Retranscription de l'entretien 2 :

- 1 **Souhaites-tu rajouter ou revenir sur quelque chose concernant le premier entretien ?**
2 Euh ... non ... non non euh non je pense que je n'ai rien à changer par rapport aux propos
3 que j'ai tenus.
- 4 **Ni à rajouter ?**
5 Non plus...
- 6 **Pourquoi as-tu choisi Nadia comme prénom pour ces entretiens ?**
7 Euh ... Parce que c'est un prénom que j'ai toujours trouvé joli juste par sonorité, que je
8 trouvais joli et ensuite parce que euh ... hum ... parce que on va dire je côtoie des gens euh
9 d'origine euh maghrébine et que j'aime bien ces sonorités-là par rapport aux prénoms, à la
10 culture et euh du coup je trouvais ça, j'trouvais ça sympathique de prendre ça comme
11 pseudo...
- 12 **Et qu'est-ce que tu aimes dans « ces sonorités-là » ?**
13 ... Euh... euh j'aime bien les prénoms, fin je trouve que c'est un prénom plutôt doux Nadia
14 j'trouve ça oui j'trouve que c'est doux ça ça pour moi ça représente un peu la douceur, la
15 gentillesse et puis ça représente un peu aussi la, ben l'origine l'origine du prénom, la culture,
16 ben la culture maghrébine que que que j'apprécie et donc ça me ça me rappelle ça me rappelle
17 ça aussi, ces sonorités et euh
- 18 **Et ça représente ce que tu es ?**
19 Pas du tout [rire gêné] je n'ai j'ai pas de liens directs avec ces ... avec ces pays euh ... après
20 c'est des pays qui m'intéressent énormément et euh et sur lesquels j'essaye d'apprendre des
21 choses mais à la base j'ai pas j'ai pas du tout de liens avec eux ...
- 22 **Et pourquoi ce sont des pays qui t'intéressent ?**
23 Ben honnêtement je sais pas trop ça m'a toujours vraiment toujours intéressé même depuis
24 euh depuis le collège, primaire c'est toujours des ... une culture qui m'a qui m'a intéressé
25 après je j'en connais pas vraiment la raison et après en grandissant en côtoyant de plus en plus
26 de personnes euh d'origine Arabe ben du coup ça m'a permis d'en découvrir plus et ça m'a
27 encore plus intéressé et euh et du coup euh et aussi de d'y avoir été quelques jours au Maroc
28 ça m'a ... je me suis rendu compte que j'aimais vraiment mais c'est vraiment par goût après je
29 je ... connais pas vraiment la raison de base [long silence].
- 30 **J'ai relu le premier entretien, et tu soulignais que ce qui te plaisait dans le métier**
31 **d'enseignante, c'était notamment de pouvoir « participer à l'éducation [des élèves]» en**
32 **leur apprenant certaines valeurs et principes. Pourrais-tu me préciser quelles valeurs et**
33 **quels principes ?**
34 Euh ... ben pour moi avant tout même avant les apprentissages à proprement dit euh oui c'est
35 vraiment euh des valeurs de... humaines ... de citoyens donc euh de ... ben qui peuvent
36 paraître un peu bateau quoi le le respect, l'altruisme euh, la gentillesse, le partage, des choses
37 qui peuvent sembler un peu basiques mais qui ne sont pas forcément innées et euh et euh c'est
38 des des valeurs je pense qu'il faudrait que tout le monde ait pour et pour que ça se passe
39 mieux. Et qui du coup qui sont pour moi même plus importantes oui que que de savoir
40 par exemple résoudre un problème de mathématiques fin savoir respecter autrui c'est pour
41 moi c'est pour moi c'est plus important et c'est vraiment ça qui prime et c'est oui une des
42 raisons majeures pour lesquelles j'ai voulu faire ce métier ...
- 43 **Et pour toi respecter autrui c'est un principe ou une valeur ?**
44 ... Euh ... alors ... j'fait pas trop bien la distinction entre les deux [rire gêné] honnêtement euh
45 je connais pas la réelle différence entre ces deux mots pour moi ce serait plus une valeur hum
46 ... mais ... puisque c'est fin ... on peut pas vraiment ... fin c'est parce que ça passe par un
47 comportement une manière de penser euh une manière d'être ... hum donc moi je le rangerai
48 plus dans la case valeur après euh vu que je sais pas trop la distinction entre les deux je peux

49 pas faire une réponse très ... très juste on va dire mais euh pour moi ce serait plus lié à une
50 valeur humaine [long silence]

51 **Lors du premier entretien tu me disais que les séances d'EMC étaient l'occasion pour**
52 **toi de faire des séances qui changent de d'habitude comment anticipes-tu ces séances**
53 **justement qui changent de d'habitude ?**

54 Euh ... j'anticipe ben déjà en voyant ce qui se passe par exemple là j'ai vu des comportements
55 d'élèves euh par rapport euh à d'autres enfants en situation de handicap euh quand on a fait
56 une sortie scolaire où j'ai vu des moqueries ... des ... ils imitaient ... des enfants handicapés
57 euh et donc là je me suis dit que ben il serait pertinent de faire de faire une séquence là-dessus
58 donc euh fin euh c'est ... après j'improvise vraiment en fonction des besoins que j'estime ...
59 Et j'essaye de changer dans le sens où ça va pas être une étude de documents où on prend le
60 cahier du jour ou des choses comme euh ça j'essaye de euh de les impliquer davantage parce
61 que ça c'est ... j'estime que c'est des choses que ils sont tous en âge de comprendre que
62 malgré les différentes euh difficultés de chacun euh là-dessus ils sont à même et égaux pour
63 comprendre ces ces valeurs et donc j'essaye de faire des choses qui les enrôlent tous euh donc
64 ça va être euh par exemple euh la semaine prochaine avec l'intervention du CECAD ou par
65 des des choses qui essayent de changer avec des des affiches collectives en grand format ou
66 des des petites mises en situation des des choses comme ça qu'on peut pas forcément faire
67 dans d'autres matières [long silence].

68 **Donc tu disais que tu improvisais c'est-à-dire ?**

69 Ben j'improvise pas réellement mais comme c'est vrai que en par exemple en début d'année
70 j'aurai pas forcément pensé travailler euh comment quand je préparais cet été je ne pensais
71 pas travailler sur le handicap par exemple c'est un sujet qui m'avais pas trop ... qui me semb
72 fin auquel j'avais pas pensé par rapport à d'autres sujets et euh et c'est euh ben c'est en
73 voyant la vie quotidienne dans la classe que j'me suis rendu compte qui avait ce besoin euh
74 par exemple de par l'élève euh qui est en dispositif ULIS donc euh même si il est bien accepté
75 puisque ça fait des années qui le connaissent maintenant euh j'vois qui a quand même encore
76 toujours un peu des moqueries sur lui ... un non-respect des fois du fait de sa différence et euh
77 et comme par exemple oui les comportements lors de la sortie scolaire qui font que je .. je ..
78 j'improvise dans le sens où euh je fais pas forcément ce que j'avais prévu en fonction des des
79 besoins et euh donc c'est pas vraiment de l'improvisation parce que du coup la séquence je
80 vais quand même la préparer la préparer en amont avant de la faire mais euh ce sera quelque
81 chose que j'aurai que j'aurai auquel je penserai après coup pas fin quand j'aurai vu vraiment
82 les besoins quoi que je pouvais pas trop anticiper avant de connaître la classe avant de
83 connaître les élèves et ce qui se passait ...

84 **Donc tu bases tes séances d'EMC sur ton contexte de classe ?**

85 Oui ... ben j'essaye au maximum, après par exemple on a fait une séquence sur le harcèlement
86 parce qu'en début d'année j'avais eu le cas d'un d'un élève qui harcelait deux petites filles
87 donc là je me suis dit que ce serait du coup intéressant de travailler ça avec eux euh ... hum et
88 et ça s'est bien passé, ils étaient, ils ont tous été réactifs et très investis là-dedans puisqu'au
89 final c'est quelque chose qu'ils avaient déjà vu mais ... et donc ... ça pareil j'me suis engagée
90 à le faire quand j'ai vu qu'il y avait des soucis à ce niveau-là ... donc oui je le fais vraiment en
91 fonction de des élèves puisque j'me dis chaque classe est différente y'aura peut-être des
92 classes où il n'y aura aucun problème de harcèlement qui auront tous conscience de ça ou qui
93 voilà et donc là ça aurait été peut-être moins pertinent je pense de le faire et à l'inverse si il y
94 avait eu d'autres soucis euh par exemple je sais pas de de racisme admettons euh et ben peut-
95 être que j.. du coup j'aurai fait peut-être à la place du harcèlement une séquence sur le le
96 racisme. Là j'vois que dans cette classe là ça pose pas de souc ... fin en tout cas j'ai pas
97 entendu de soucis là-dessus donc euh je juge moins intéressant de travailler ça parce que j'ai
98 l'impression que c'est quelque chose qu'ils ont déjà acquis euh donc je juge moins intéressant

99 de travailler là-dessus par exemple donc oui ça j'le fais vraiment en fonction de la classe, des
100 élèves, et de de ce que j'entends des problèmes qui a dans la vie de la classe ...

101 **Comment verrais-tu justement une approche concernant le racisme ?**

102 Euh ... Euh Euh non j'penserai déjà peut-être parce que si du coup j'le fais c'est que
103 j'estime que qui a des soucis à ce niveau-là donc peut-être partir de ce que j'ai entendu de de
104 de propos d'élèves qui ont été dits pour qui comprennent pourquoi on va mener un travail là-
105 dessus et et comment ça se matérialise réellement dans la vie qui qui voient que oui ça se
106 passe réellement et que eux-mêmes peut-être sans sans rendre compte euh ben font des
107 remarques jugées racistes ou voilà pour déjà bien ancrer et contextualiser le problème et et par
108 la suite faire un travail sur les différences, l'acceptation de l'autre euh l'ouverture d'esprit euh
109 après comment le matérialiser vraiment ça je je sais pas trop parce que fin ... faut qu'me dise
110 c'est quand même un sujet sensible faut pas tomber dans les clichés faut pas ... faut pas faire
111 ... même des fois à vouloir trop en faire on tombe dans les clichés et du coup ben on ... ça
112 devient limite ... on devient nous-même euh ... on peut tenir des propos un peu ... fin
113 fallacieux euh pardon tendancieux ... Donc voilà c'est donc ... j'pense que ça peut être
114 complexe fin ya des sujets qui peuvent porter des fois à confusion et j'pense sur lesquels faut
115 y aller à tâtons et avec des pincettes pour ben pour blesser personne ben pour pas tomber
116 nous-même dans certains travers et euh et donc j'pense que oui le racisme c'est un sujet
117 j'pense très intéressant à faire surtout avec des CM au cycle 3 avec des CM1 qui sont
118 vraiment en âge de comprendre, j'pense que ça peut être un sujet très intéressant ... après oui
119 une séquence j'pense que ça doit être euh c'est assez complexe à construire [long silence].

120 **Tu parlais de « sujets sensibles » tu entends quoi par cette expression ?**

121 Euh ben parce que j'pense que ya des ... hum ... ben chaque élève est différent, vient de
122 familles différentes avec des des parents avec des opinions différentes et donc il faut veiller à
123 rester soi-même neutre à ... à utiliser des termes euh et ... hum et à avoir des propos qui ne
124 peuvent pas aller des fois à l'inverse de notre pensée en ... les disant mal ou qui peuvent nous
125 porter après un préjudice et comme par exemple euh oui le racisme c'est euh ... c'est .. ça peut
126 être un sujet sensible puisque fin voilà comme j'disais faut pas tomber dans le cliché faut pas
127 ... euh faut pas stigmatiser non plus si en parlant du racisme anti anti-noir euh ben voilà c'est
128 si euh ya dans la classe des ... des élèves qui qui sont noirs et ben il faut pas qu'ils se sentent
129 stigmatiser il faut pas les mettre mal à l'aise et et ça peut être compliqué et j'pense que ya
130 plusieurs sujets par exemple la religion, l'acceptation de la religion ... pas qu'un groupe
131 d'élèves de religions quelconques se sentent mal à l'aise quand on en parle ou euh ... ou euh
132 ... se sentent pointés du doigt on va dire et que ou à l'inverse par exemple des élèves qui n'ont
133 pas de religions se sentent rejetés aussi puisque c'est quelque chose qui m'ai arrivé ... et et
134 donc j'pense que c'est des sujets délicats, c'est des sujets délicats où il faut avoir les bons
135 mots où où il faut savoir ... utiliser le bon propos et blesser personne et faire comprendre le
136 message qu'on veut faire passer sans porter à mal qui que ce soit ou n'importe quel élève quoi
137 ...

138 **Tu parlais de propos qui peuvent aller à l'inverse de nos pensées c'est-à-dire ?**

139 Ben c'est vrai que des fois quand on parle on peut dire des choses ... qui sont mal comprises
140 parce que des fois on a on a notre idée en tête nous on sait nous on sait ce qu'on pense on sait
141 ce qu'on veut dire mais euh on peut utiliser des propos euh qui vont être inappropriés et qui
142 vont être perçus par les élèves hum à l'inverse de notre pensée sans que nous on s'en rende
143 compte puisque nous on on sait on sait ce qu'on pense donc on voit pas le mal mais qui
144 peuvent être perçus par des élèves de d'une d'une autre manière et qui peut du coup être
145 interprété euh à l'opposé de s'qu'on a voulu dire [long silence]

146 **Quand tu parlais de religion tu disais qu'il ne fallait pas que les élèves qui n'ait pas de**
147 **religion se sentent rejetés en précisent que cela t'était déjà arrivé ... qu'est-ce qu'il t'ai**
148 **arrivé ?**

149 [Rire gêné], heu ben en histoire je travaillais sur hum euh le la naissance du christianisme euh
150 à l'époque de ... à l'antiquité chez les romains et donc on a on a fait tout un petit on a lu un
151 petit texte sur la naissance du christianisme du coup on a vu un petit peu c'que c'était en
152 vraiment en grande ligne mais voilà ... donc euh donc il y a des élèves qui se sont sentis très
153 concernés puisque qui viennent de famille chrétienne pratiquante donc euh qui se sont sentis
154 concernés qui savaient par euh parce qu'ils faisaient du catéchisme ou comme ça euh j'ai eu
155 aussi des remarques d'élèves musulmans qui ont commencé à à dire non c'est pas vrai euh
156 fin à contredire du coup ce qu'on disait et et du coup un élève a fortement pris la parole euh
157 par exemple quand on parlait avant ils étaient polythéistes ils sont passés monothéistes euh un
158 élève en particulier a vraiment pris la parole en disant c'est pas possible maîtresse ya qu'un
159 dieu ils sont complètement ... bêtes de croire qu'il y en a plusieurs euh comme ça donc moi
160 j'ai bien dit que ce n'était pas le propos fin que c'était pas un cours de religion mais d'histoire
161 mais du coup ... euh il y a plein d'élèves qui m'ont dit oui mais nous madame euh fin
162 maîtresse euh ... ben nous on croit qu'il n'y a pas de dieu ben du coup on est quoi ? ... Et euh
163 donc j'leur ai dit j'leur ait dit que certaines personnes qui ne croient pas du tout en la religion
164 sont athées et tout ça je les ai sentis vraiment ... un peu perdus sachant que tout le monde
165 prenait la parole de moi j'vais à l'église ou pour moi ya qu'un dieu fin et et les élèves j'ai
166 l'impression que qu'ils se sentaient un peu perdus et même un peu bêtes de du coup de de
167 jamais avoir été élevé là dedans, dans la religion et de pas en avoir et qui du coup ben se se
168 sentaient limite mal euh parce qu'ils se sentaient un petit peu en marge du du reste du groupe
169 classe quoi [long silence] Donc j'ai essayé euh de les de les rassurer fin de fin de pas de les
170 rassurer mais de leur expliquer que chacun avait le droit de croire que y'en avait plusieurs que
171 y'en avait qu'un que y'en avait pas fin voilà de de leur expliquer que y'avait aucun soucis là-
172 dessus que ce n'était pas une obligation euh d'y croire et ... du coup et de les rassurer entre
173 guillemets comme je pouvais mais mais là j'ai vraiment vu le fossé entre fin entre certains
174 pour qui la religion prenait une grande place dans leur vie personnelle et privée et qui du coup
175 se sont sentis très investis par le travail et d'autres pour qui ben du coup fin ça n'avait pas trop
176 de sens et qui ont vraiment vu l'aspect historique mais pas du tout religieux et qui avaient pas
177 la même approche du travail et euh et du coup y'avait vraiment un clivage et vu que ceux qui
178 croyaient on va dire en dieu à n'importe quel dieu euh ont beaucoup pris la parole ben les
179 autres se sont réellement sentis un peu à l'écart quoi ...

180 **Et toi comment tu as réagi à ce moment-là ?**

181 Euh j'ai essayé de rester le plus neutre possible déjà j'ai bien rap ... appuyé sur le fait que là
182 on faisait de l'histoire et pas de la religion pas que les quiproquos pas que ils pensent que je
183 leur fais un cours de catéchisme puisque là c'était sur la religion chrétienne donc euh j'ai
184 vraiment insisté sur le fait que c'était de l'histoire que en aucun cas j'allais leur apprendre ce
185 qu'était fin j'allais leur apprendre la Bible ou ou des textes religieux pour la religion et euh et
186 et je j'ai aussi insisté sur le fait que chacun pensait ce qu'il voulait croyait ce qu'il voulait que
187 tout le monde on est en ... ben j'leur ai dit on est en France on est un pays laïque donc chacun
188 a le droit de ben de de croire ce qu'il veut chacun est libre d'avoir sa religion et euh et donc
189 voilà j'ai essayé de beaucoup insister là-dessus pour que chacun se sente à l'aise que chacun
190 se sente à l'aise avec ses croyances ou ses non-croyances et que aucun élève ne se sente jugé
191 d'être de telle ou telle religion ou d'être athée ...

192 **Et toi tu as ressenti quoi ?**

193 ... Euh au début j'étais un peu ... euh comment dire ... désarçonnée non déstabilisée, j'étais un
194 peu comme ça quoi ... et euh parce que fin parce que j'me doutais bien que l'aspect religion
195 ça pouvait des fois apporter des des conversations qui qui s'égareraient de l'histoire mais euh
196 mais là on est vrai... vu qu'il y a quelques élèves de familles musulmanes euh c'est vrai que
197 ils ont vraiment pris la parole fortement et euh et j'm'attendais pas à ce qui à ce qui soient
198 autant à ce qu'ils aient une telle réaction parce que hum ben parce que fin voilà ils ils ont fin

199 ils ont le droit mais du coup je j'étais pas prête ... à des réactions comme ça de leur part et euh
200 et du coup au début ça m'a un peu déstabilisée et au final j'me suis dit c'est pas plus mal
201 qu'ils font qu'ils fassent ces remarques-là puisque ça me permet aussi de rebondir et euh et
202 justement de reparler de cette notion de liberté de culte, liberté de de croyance, de pensée et et
203 au final j'me suis dit c'est un mal pour un bien même si au début ça m'a un peu déstabilisé ça
204 m'a permis de rev ... oui de revenir sur ces notions-là et de faire un rappel sur les libertés de
205 chacun et d'ouv d'ouverture d'esprit aussi puisque du coup chacun a un petit peu puisque par
206 exemple dans le texte a un moment il nous racontait que l'Eglise signifiait que c'était à la
207 base ce n'était pas des bâtiments mais c'était la communauté chrétienne qu'on appelait
208 l'Eglise j'ai essayé de relier ça du coup à la religion musulmane en leur demandant comment
209 s'appelle la communauté des musulmans voilà pour ben que tout le monde se sentent un petit
210 peu inclus qu'il n'y ai pas voilà et d'ouvrir un petit peu les esprits voilà même si c'est du coup
211 on se décalait un petit peu de la séance de base ça nous a pas pris longtemps et puis ça a
212 permis à chacun de de connaître un peu mieux les autres de s'ouvrir l'esprit et de voir que ben
213 que ça posait pas de soucis que que chacun faisait ce qu'il voulait au final c'était plutôt un
214 moment euh intéressant j'trouve [long silence]

215 **Tu me disais que la France était un pays laïque ça veut dire quoi pour toi ?**

216 Euh moi laïque c'est dans le sans où euh ben la la liberté de culte vraiment où chacun peut
217 euh avoir la religion qu'il souhaite la pratiquait comme il le souhaite euh sans sans faire de
218 prosélytisme pour laisser justement à chacun cette liberté et puis euh pour moi c'est oui c'est
219 un pays où l'Etat n'a pas de religion spécifique et euh où chaque citoyen peut justement
220 exercer librement son culte ... contrairement à d'autres pays ... comme euh comme par
221 exemple les Etats-Unis d'Amérique euh où le président va jurer sur la bible au début de
222 mandat ben voilà c'est des choses que l'on ne retrouve pas en France et qui permet vraiment à
223 chacun de se sentir à l'aise dans ce pays avec n'importe quelle religion sans se sentir euh ...
224 sans se sentir mal à l'aise ou euh pas à sa place [long silence]

225 **As-tu déjà abordé la laïcité en EMC ?**

226 Euh alors j'ai pas fait de, j'ai pas fait de séquence ou de séance à proprement dite sur la laïcité
227 après j'essaye de le de d'en parler dès que je fin dès que je sens une occasion en n'importe
228 quand en fait euh dans les séances ou en récréation ou n'importe quand dès que je sens que ya
229 un moment opportun pour euh pour inculquer cette valeur je le fais comme euh par exemple
230 en histoire donc j'e j'essaye fin voilà dans la vie quotidienne mais j'ai j'ai jamais fait un réel
231 travail sur la laïcité ...

232 **Tu disais que la laïcité était une valeur c'est-à-dire ?**

233 Pour moi pour le coup ce serait un principe et une valeur parce que moi le je sais pas si c'est
234 vrai ce que je dis mais le le mot principe je le rattache plus à tout ce qui est loi je le rapproche
235 plus à tout ce qui est loi euh donc et donc la laïcité est inscrite dans fin par exemple la loi
236 de sécularisation en 1905 euh qui s'épare l'Eglise et l'Etat et qui donc fin c'est donc c'est
237 écrit dans les textes officiels que l'Etat est neutre et n'est lié à aucune religion donc pour moi
238 ce serait plus un principe et l'école se doit d'être laïque ben pareil Jules Ferry 1881 donc euh
239 fin par exemple l'école laïque c'est vraiment c'est inscrit dans la loi pour moi c'est un
240 principe et ça en devient une valeur aussi après quand on parle plutôt de respect euh des
241 autres religions de respect des des personnes ou d'acceptation là c'est une valeur puisque c'est
242 après c'est personnel même si c'est inscrit dans la loi euh on ne peut pas forcer les gens à à
243 accepter toutes les religions et à être ouverts donc ça en devient une valeur à après inculquer
244 aux élèves mais à la base c'est quand même un principe inscrit dans la loi pour lequel on n'a
245 normalement on n'a pas le choix ...

246 **Tu penses faire un travail sur la laïcité ?**

247 Euh pour l'instant c'est pas prévu ... mais j pense que ça peut être quand même quelque chose
248 d'intéressant ... après euh j me dis ça peut être assez complexe puisque fin voilà comme

249 j'parlais tout à l'heure des sujets sensibles euh où j'ai moi-même mentionné les religions
250 parce que c'est vrai que j'trouve que c'est quand même quelque chose de très délicat euh du
251 coup j'me dis peut-être être un peu plus chevronnée avant de m'engager dans dans ce type de
252 de séquence même si ça doit être très très intéressant à faire mais euh mais c'est vrai qui a
253 peur que ce soit mal interprété que que les parents pensent qu'on fait des des cours de
254 religions alors que c'est pas le but ... mais euh ou que même certains peut être qui euh qui
255 sont très croyants pensent que on dit à leur enfant d'être athée ou des fin ... voilà il peut
256 vraiment y avoir des quiproquos donc j'pense que c'est vraiment très délicat donc j'pense que
257 ça peut-être très enrichissant très intéressant à faire pour les élèves mais ... là moi à l'heure
258 actuelle j'me sens peut être pas assez chevronnée pour pour faire ça après si j'me dis peut-être
259 en fin d'année euh si j'me sens j'aim ... c'est quelque chose que j'aimerai bien faire ...

260 **Qu'est-ce que tu entends par chevronné ?**

261 Euh ... hum ... ben j'pense que il faut fin il faut savoir utiliser les bons termes ... il faut ... il
262 faut aussi savoir si jamais des parents euh se se posent des questions sur pourquoi pourquoi
263 vous parlez de religions en classe il faut savoir aussi parler avec les parents savoir leur
264 expliquer correctement, leur répondre donc ça c'est des choses qui sont pas forcément
265 évidentes et euh et ... et savoir aussi j'pense répondre parce que j'pense que sur une ... un
266 travail comme celui-ci on peut avoir des remarques d'élèves qui peuvent peut-être être
267 déstabilisantes euh des choses que liées à leur vie privée à leur croyance personnelle qui
268 peuvent peut-être être déstabilisantes quand on est en classe et euh et auxquelles il faut savoir
269 répondre euh euh juste de manière juste et appropriée et euh et pour l'instant j'ai j'ai pas
270 encore l'impression moi d'être d'avoir encore assez d'expérience pour gérer ces situations de
271 la meilleure des façons donc j'pense que un enseignant plus chevronné avec plus d'expérience
272 qui a fait face à plus de situations délicates saura euh saura plus facilement des réponses
273 correctes [long silence].

274 **Savoir répondre de manière juste c'est-à-dire ?**

275 Pour moi ce serait faire une réponse qui qui puisse convenir à tout le monde c'est-à-dire euh
276 ne pas euh, comment dire, ne pas par exemple euh dans sa réponse euh amener les enfants à
277 dire euh ben par exemple être athée c'est mieux ou euh ou la France euh je sais pas moi est un
278 pays chrétien ou euh des choses fin qu'on pourrait dire des fois par inadvertance et euh et qui
279 qui ont quand même fin pour des élèves qui peuvent avoir un fort impact si on dit des choses
280 comme ça qui peuvent être blessées qui peuvent ... ou enregistrer des des choses euh fin
281 fausses du coup et euh et donc j'pense qu'il faut avoir les mots justes et des réponses justes
282 pour blesser personne et ce serait des réponses qui qui répondent aux questions des élèves en
283 restant euh en restant neutre et en respectant ce principe de laïcité [long silence].

284 **Ca te fait quoi de potentiellement ne pas avoir les réponses aux questions des élèves ?**

285 Ben ça me déstabilise euh le professeur doit ben doit savoir en principe répondre aux
286 questions des élèves et euh ... et j'pense que un un sujet comme celui-ci qui n'est pas par
287 exemple une réponse à une question mathématique ou en français où là bon ben ya une
288 réponse possible et elle est claire et ya pas ya pas d'autres solutions euh là l'EMC, la laïcité
289 c'est quand même des sujets euh beaucoup plus vagues plus vastes où les réponses peuvent
290 varier d'un enseignant à un autre et euh et du coup j'pense qu'il y a des questions qui peuvent
291 qui peuvent être très compliquées et euh et j'pense que ... si des élèves se questionnent sur des
292 choses comme la religion ou des choses importantes comme ça euh il faut que l'enseignant
293 puisse leur répondre pour euh les rassurer pour pour leur inculquer les valeurs et et donc oui
294 ça me ferait peur de de pas savoir leur répondre puisque j'aurai l'impression de pas ... ben de
295 ... au final de d'essayer de leur apprendre quelque chose et j'arrive pas à répondre à leurs
296 questions et donc eux-mêmes peuvent être perdus et euh ... et se dire que c'est par exemple la
297 laïcité c'est quelque chose de flou c'est quelque chose qu'ils comprennent pas et même la

298 maîtresse sait pas répondre donc euh c'est qui a un souci et euh et du coup ça m'angoisserait
299 ça m'angoisserait de pas savoir répondre à des questions ...

300 **Ca t'angoisserait c'est-à-dire ?**

301 ... Ben ça me, ça me perturberait et euh ... ça me perturberait, ça me perturberai de savoir que
302 que du coup ça peut aussi perturber les élèves de voir que je je réponds pas ça peut perturber
303 l'élève en question de voir que la maîtresse répond pas à sa question et j'pense que ça me
304 mettrai mal à l'aise vis à vis d'eux dans le sens où ben je suis là pour ... pour répondre à leur
305 question mais si j'peut pas le faire je pense que ça me mettrait vraiment mal à l'aise et ça
306 pourrait ça pourrait oui m'angoisser et et me stresser pour la suite de la séance en fait puisque
307 j'aurais l'impression de laisser une question en suspens sans leur apporter de réponses et c'est
308 quelque chose qui me dérangerait [long silence] donc c'est pour ça que pour l'instant
309 j'évite de me lancer dans des sujets que j'estime complexes ... et euh et que et que pour le
310 moment du moins pour cette année j'pense pas euh j'pense pas travailler la laïcité ...

311 **Concernant la laïcité justement tu disais que des réponses pouvaient varier d'un
312 enseignant à l'autre c'est-à-dire ?**

313 Oui, j'pense même si ça devrait pas j'pense que en réalité ça existe parce que chaque ben
314 après les enseignants ce sont des personnes des êtres humains qui ont forcément leurs idées,
315 leurs opinions, leurs croyances et même si euh si tous les enseignants sont censés rester
316 neutres sur la politique la religion et les gros sujets euh forcément si on a toujours eu une
317 éducation de d'une telle manière si nous-mêmes on pense d'une telle manière ça peut euh
318 inférer dans les réponses qu'on va donner aux élèves et euh par exemple peut-être qu'un
319 enseignant qui est totalement athée ou un enseignant qui est très croyant n'aura pas euh n'aura
320 pas les mêmes réponses aux élèves même sans forcément le vouloir et sans s'en rendre
321 compte j'pense que inconsciemment c'est notre personne qui qui parle aussi c'est c'est voilà
322 on est tous, on est tous différents et donc forcément on aurait tous des réponses différentes et
323 euh et donc il faut faire attention à ça et veiller à toujours rester neutre mais ya forcément la
324 personne qui rentre en compte ...

325 **Forcément la personne qui entre en compte tu entends quoi par là ?**

326 La ... ben la personne en elle-même avec ses émotions, ses pensées, ses croyances euh ben
327 voilà même si quand on est enseignant on est censé rentrer dans dans un moule entre
328 guillemets où on doit être neutre euh voilà fin on est tous différents on a tous des des
329 personnalités différentes qui qui influent forcément sur notre manière de parler aux élèves sur
330 notre manière d'enseigner et donc j'pense que dans, sur un thème comme la laïcité euh la le le
331 personnel rentre un peu plus en compte que dans d'autre matières et euh et que du coup
332 chaque enseignant chaque enseignant voit voit peut-être la laïcité d'une manière différente ou
333 la vie d'une manière différente selon si il est croyant ou non et donc forcément dans ses
334 réponses euh aura des réponses fin yaura des réponses différentes en fonction des personnes
335 en fonction de ce qu'elles pensent elles personnellement et comme je dis je pense que c'est
336 pas forcément euh je pense que c'est ça peut être involontaire puisque tous les enseignants
337 savent qu'il faut rester neutre et et respectent ça mais mais sans des fois inconsciemment sans
338 s'en rendre compte on forcément on va dire ce comme on le pense et donc on peut dire des
339 choses différentes en fonction de notre croyance que notre collègue qui pense l'opposé quoi
340 [long silence]

341 **Tu disais que les enseignants étaient censés rentrer dans un moule c'est-à-dire ?**

342 Euh ben pour moi dans le moule de ce qu'attend de ce qu'attend l'Education nationale de la
343 part des enseignants c'est-à-dire être neutre sur sur ses pensées personnelles donc comme la
344 religion ou ou la religion ou la politique hum et un un moule dans le sens où voilà
345 l'enseignant c'est censé être l'enseignant laisser sa vie personnelle de côté devant les élèves
346 euh avoir un statut un statut neutre on va dire et euh et rentrer oui dans le moule de
347 l'Education nationale de ... de c'qui souhaite que soient les enseignants ...

348 Tu en penses quoi toi de ce moule ?

349 Euh j'pense que il en faut un puisque évidemment fin c'est une école publique laïque donc
350 forcément que par exemple là sur l'aspect de la religion ça m'semble, ça m'semble bien et
351 évident que l'enseignant ne va pas faire de prosélytisme à ses élèves pour sa religion donc euh
352 ça j'pense que que c'est bien, pareil pour la politique ... euh voilà euh si euh si l'enseignant
353 commence à faire de la promotion pour le parti politique qu'il soutient en classe forcément ça
354 va pas donc j'pense qui a besoin d'un cadrage et et d'une neutralité des enseignants hum donc
355 pour moi là-dessus c'est c'est bien dans le sens où ça permet de de respecter ben toutes, tous
356 les élèves, toutes les familles et euh et ça et c'est ce qui rend l'école publique aussi et
357 d'accepter tout le monde et l'enseignant n'a pas à à montrer pour moi ses convictions
358 personnelles pour ne léser aucun élève et pour et pour ne pas mettre des élèves en marge ou
359 des élèves qui se sentiraient mal à l'aise si admettons ils sont chrétiens et que l'enseignant est
360 musulman euh et que ça se sait et que voilà et que des élèves se sentent mal à l'aise ou si
361 l'élève est euh est éduqué euh par exemple dans une famille très à gauche et que l'enseignant
362 prône euh prône euh Sarkozy par exemple euh ben voilà ça va forcément faire l'élève va
363 forcément être mal à l'aise entre le discours qu'il entend à la maison, le discours qu'il entend
364 à l'école ben ça peut créer de des conflits aussi avec les familles fin voilà donc pour moi ça
365 c'est quand même quelque chose fin c'est un besoin euh qui est ce ces cadrages-là au niveau
366 des enseignants ...

367 Tu entends quoi lorsque tu parles de conflits avec les familles ?

368 Ben oui ce cadrage permettrait d'éviter les conflits avec les familles, parce que chaque famille
369 est différente chaque famille a ses a ses habitudes, ses ses croyances, ses convictions et et ce
370 n'est pas à l'enseignant de juger si elles sont bien ou pas de dire si elles sont appropriées ou
371 pas et et de donner euh de donner ses ses idées personnelles et je pense que oui évidemment si
372 si les parents sont euh convaincus d'une chose et que l'enseignant va leur apprendre l'inverse
373 forcément c'est c'est leurs enfants c'est leur éducation et et ça peut créer des conflits entre
374 l'enseignant et la famille si si les deux s'opposent et et sont pas en concordance et forcément
375 que les familles j'pense euh peuvent très mal prendre qu'un qu'un enseignant contredise ce
376 qu'ils la manière dont ils essayent en gros d'éduquer leurs enfants dans telle et telle façon de
377 penser si l'enseignant leur dit l'inverse forcément que les familles vont mal le prendre et à
378 juste titre pour moi tant que tant que les parents n'apprennent pas des choses euh illégales euh
379 ils ont le droit d'éduquer leurs enfants comme ils le souhaitent et donc pour moi ce serait à
380 juste titre qu'ils qu'ils qu'ils en veuillent à l'enseignant et euh et donc oui ça pourrait créer
381 des conflits et donc ce cadrage est important...

382 Tu as à plusieurs reprises parlé de neutralité, être neutre c'est quoi pour toi ?

383 Pour moi être neutre c'est être neutre c'est euh ben réussir à mettre totalement de côté ses ses
384 idées personnelles pour euh n'influencer les élèves sur aucun point euh sur aucun point euh
385 euh ... et euh donc voilà et par exemple sur la laïcité rester neutre ne ne pas dire par exemple
386 que Dieu n'existe pas ou au contraire ne pas dire qu'il existe réellement et voilà fin c'est
387 vraiment essayer de rester neutre dans le sens où ne ne contredire aucune croyance aucune
388 non-croyance aussi et et ne pas ne pas faire interférer ses idées personnelles avec le le avec ce
389 qu'on essaye d'apprendre aux élèves et ne ne pas comment dire ... ne pas influencer d'un côté
390 ou d'un autre la pensée des élèves euh ne pas ne pas oui donner son avis personnel ...

391 Qu'est-ce que tu entends par « mettre de côté totalement ses idées personnelles » ?

392 Ben hum c'est-à-dire que de n'imp ... ben si on reste sur le sujet de la laïcité c'est-à-dire
393 que de n'importe quelle croyance religieuse euh qu'on soit ou non euh euh ne pas le faire
394 transparaître dans dans nos propos dans dans ce qu'on apprend aux élèves et essayer de mettre
395 oui de côté ses ses propres convictions pour ben justement rester neutre envers les élèves et
396 hum et voilà garder ... avoir un discours devant eux où hum où limite ils ne peuvent pas
397 savoir en fait ce que pense l'enseignant vraiment voilà l'enseignant il est là pour dire qu'on

398 est un pays laïque que tout le monde a le droit de croire en ce qu'il veut mais euh les élèves
399 n'ont pas à savoir en quoi l'enseignant croit ou non et il faut pas qu'ils arrivent si l'enseignant
400 ne dit pas clairement les élèves ne doivent normalement même pas euh arriver à savoir de
401 manière implicite pour moi faut vraiment oui mettre ses convictions personnelles de côté et
402 euh et vraiment être euh être neutre.

403 **L'entretien va se terminer est-ce que toi tu as quelque chose à rajouter avant de finir ?**

404 Ben du coup tu m'as peut-être donné envie de travailler sur la laïcité [rire] euh oui du coup ça
405 m'as peut-être donné envie de travailler sur la laïcité parce que c'est quand même super un
406 sujet très très intéressant je pense euh en plus à faire avec des cycles 3 d'autant plus parce
407 qu'ils ont quand même connaissance un peu des religions pour comprendre et donc euh je
408 vais peut-être y réfléchir même si j'ai toutes les craintes que j'ai dites.

Retranscription de l'entretien 3 :

1 **Est-ce que tu as des choses que tu veux dire par rapport aux entretiens précédents ?**

2 Euh... non je n'ai rien à redire... non... non...

3 **Lors du deuxième entretien tu disais que tu allais attendre d'être un peu plus chevronnée avant de t'engager dans un travail sur la laïcité et tu disais qu'il pouvait notamment y avoir des quiproquos avec les familles, quels quiproquos ?**

4 Euh... alors oui, oui d'accord... que... je pense que ce que je voulais dire c'était que... parler
5 une rela... d'une religion quelle qu'elle soit parce que du coup la laïcité entraîne à parler de
6 religions ça peut porter à quiproquos dans un sens ou dans un autre soit euh comme si on
7 faisait du prosélytisme, en faire l'éloge... si on parle plus d'une religion que d'une autre ou
8 alors dans le sens inverse, ça peut être pris euh en fonction des des propos qu'on peut tenir
9 euh faut pas tomber dans les clichés faut pas... faut pas faire... même dès fois à vouloir trop en
10 faire on tombe dans les clichés et du coup ben on... on devient nous même euh...comme euh...
11 comment dire... faut pas que ce soit vu comme euh une une certaine agression envers une
12 religion ou... ou... ou... un désamour euh ça se dit ?... ou un désamour d'une religion euh donc
13 ça peut être mal interprété dans un sens ou dans un autre et euh et du coup oui il y a, il peut y
14 avoir des quiproquos soit de la manière dont les enfants reçoivent l'information ou soit alors
15 quand euh quand ils vont en parler avec leurs parents dont la manière dont ils retransmettent
16 l'information à leurs parents... donc il peut y avoir des... de nombreux quiproquos... du trajet
17 que ça fait entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il veut dire euh jusqu'à ce que ça arrive dans
18 dans le cercle familial, ça peut être interprété différemment...

21 **Et du coup comment faire pour ne pas qu'il y ait de quiproquos ?**

22 ... soit euh... fin... euh... en réalité je ne sais pas trop... soit euh... en parler avec euh... ben
23 l'expliquer complètement euh aux enfants, leur dire euh attention il peut y avoir des
24 malentendus tout ça et donc euh mettre bien bien les choses au clair avant pour éviter ces
25 problèmes et dire par exemple aux élèves si jamais euh vous trouvez que certains de mes
26 propos ne vous conviennent pas ou que vous ne comprenez pas ce que je voulais dire en
27 parler directement, qu'ils posent directement la question pour éviter tout problème par la
28 suite ou alors euh ou alors si... si on sait... si certaines familles euh ont des soucis par rapport
29 à ce qui a été fait prendre le temps d'en parler avec elles pour euh régler le soucis euh du coup
30 après coup le quiproquos aura déjà eu lieu, le quiproquos sera déjà fait mais en parler quand
31 même après pour justement le... le résoudre et euh et éviter si jamais on refait des séances par
32 la suite sur la laïcité éviter que ça recommence [long silence].

33 **Tu as dit que parler de laïcité entraîne à parler de religions, c'est-à-dire ?**

34 Euh ben si on entend par là que la laïcité c'est le droit à chacun d'exercer le culte qu'il
35 souhaite en toute liberté forcément la laïcité c'est liée du coup à la religion... puisque là par
36 exemple si on prend le milieu scolaire ça sera ne pas porter de signes ostentatoires, ne pas euh
37 faire du prosélytisme pour une religion quelle qu'elle soit et fin le terme laïcité pour moi
38 est... est inévitablement lié à la religion et... et du coup... si si on entreprend d'en parler avec
39 les enfants on parlera forcément d'une, d'une religion puisque si on veut expliquer ce que
40 c'est la liberté de culte on va forcément parler des différents cultes et donc de différentes
41 religions et donc fin ça va forcément ressortir à un moment donné dans... dans le travail ...

42 **En parlant de la laïcité tu disais qu'on pouvait tomber dans des clichés et devenir nous-même tu entends quoi par là ?**

43 ... Devenir nous même ? j'ai dit ça ?... euh ... euh c'est dans le sens où on reste des êtres
44 humains, des personnes à part entière avec des idées, des convictions, des croyances et euh et
45 quand on quand on est en classe euh on devient professeur et euh et plus ce qu'on est dans
46 notre vie privée et du coup il faut réussir euh à mettre toutes nos, toutes nos croyances
47 personnelles de côté pour être vraiment le plus neutre possible devant les enfants et le risque

49 de devenir nous même ce serait le risque de... de... de ne plus être neutre en fait et de de
50 parler de faire avec nos propres pensées et plus avec une pensée neutre euh comme comme les
51 enseignants doivent avoir [long silence]

52 **Et c'est possible selon toi d'être professeure des écoles et de ne plus être ce qu'on est**
53 **dans notre vie privée ?**

54 ... c'est c'est oui c'est possible... plus dans certains domaines que pour d'autres j' pense qu'en
55 EMC c'est là où c'est le plus compliqué mais je pense que c'est possible si vraiment on fait
56 attention à à tout en fait, faut vraiment réfléchir à tout ce qu'on dit mais ce serait possible
57 mais après c'est sur que euh je pense que ça arrive fréquemment que sans s'en rendre compte
58 on ne le fasse pas puisqu'après fin c'est c'est quand même un dialogue euh spontané avec les
59 enfants et... donc forcément on peut pas réfléchir à tout ce qu'on dit on va dès fois répondre
60 euh spontanément avec du coup ben notre pensée propre et privée... et du coup je pense que
61 c'est c'est très dur, c'est très dur mais c'est possible...

62 **Tu disais que pour l'EMC c'était plus compliqué c'est-à-dire ? Et pour la laïcité ?**

63 Euh ben je pense que pour la laïcité c'est c'est compliqué... mais comme ça pourrait l'être
64 pour d'autre sujet par exemple je ne sais pas si on parle... euh si on fait sur la la politique
65 admettons de l'EMC sur des élections, des choses comme ça euh ou ben forcément la aussi on
66 peut peut-être faire ressortir nos pensées politiques et donc pour la laïcité c'est ça peut être la
67 même chose c'est compliqué parce que c'est tous un domaine dans lequel on a un avis et
68 c'est tous des avis vraiment très personnels qu'on va pas retrouver dans d'autres matière
69 comme en en mathématiques ou en grammaire où là ben c'est du savoir et ya pas d'avis à
70 emmètre euh la c'est quand même très subjectif l'EMC ou la la religion les les avis politiques
71 par exemple et du coup je pense que oui la laïcité c'est une des une des notions où le le fait de
72 rester neutre est le plus compliqué... puisqu'on a tous un avis qui est forcément euh différent
73 pour tous fin je me dit si... avec 25 familles les 25 familles auront des des idées différentes sur
74 ce sujet et l'enseignant aussi et du coup c'est vraiment un sujet un peu délicat où chacun a son
75 propre avis et où du coup rester neutre est très compliqué...

76 **Tu disais que l'EMC était subjectif c'est-à-dire ?**

77 L'EMC... fin c'est subjectif en fait oui et non parce que parce que la laïcité fin ça ça reste une
78 loi en soit donc là dessus on n'a pas non plus d'avis à émettre c'est c'est comme ça dans le
79 milieu scolaire on... c'est une école laïque et là dessus on n'a pas d'avis à avoir mais ça reste
80 subjectif dans le sens où on a tous une vie privée à côté et on va tous avoir des croyances
81 différentes et donc malgré cette laïcité qu'on doit avoir en classe euh on a quand même un un
82 avis lié à notre culture à notre famille, à tout ça et du coup je pense que c'est oui c'est une
83 matière subjective parce que ce qui va être la laïcité pour l'un ne va pas peut-être être
84 forcément la même pour l'autre et hum et en fonction aussi du milieu où on vit du milieu d'où
85 on vient on va on va vivre la laïcité différemment on va la concevoir différemment et du coup
86 ça ça reste subjectif...

87 **Tu entends quoi par ce qui va être la laïcité pour l'un ne va pas être forcément la même**
88 **pour l'autre ?**

89 Dans le sens où peut-être que pour certain ça va vraiment... hum comment dirais-je la
90 normalité si on vient d'une famille qui n'est pas du tout par exemple religieuse où il n'y a
91 aucun signe religieux chez, dans sa famille dans sa maison voilà dans les discussion même
92 euh ça ne va peut être pas nous choquer du tout d'être dans un milieu scolaire totalement laïc
93 puisque ce sera notre milieu de tous les jours alors que si on vient euh d'un milieu où la
94 religion occupe une place très importante on va peut être avoir plus de mal à vivre la laïcité du
95 milieu scolaire... et du coup on va peut-être aussi moins se rendre compte entre guillemets de
96 de la religiosité qu'on va mettre dans nos propos ou dans notre comportement et du coup c'est
97 pour ça que je dirais que c'est pas la même conception parce que pour certains ça va être euh
98 normal ça va être naturel et et il va rien avoir de religieux dans les propos dans la manière

99 d'être puisque c'est comme ça qu'il vit alors que pour d'autres euh peut-être qu'ils vont je
100 sais pas avoir par exemple peut-être un vocabulaire lié à la religion et pour eux ce sera ce sera
101 pas ce sera ça respectera la laïcité puisque c'est leur vocabulaire de d'habitude et donc ils vont
102 pas voir le le mal entre guillemets alors que si on regarde ça ne respecte pas forcément les
103 principes de la laïcité mais pour eux si vu que c'est dans leur langage courant et donc peut-
104 être qu'on, que tout le monde n'a pas la même conception de la laïcité...

105 **Et du coup si il y a plusieurs conceptions... comment arriver à l'enseigner ?**

106 Oula !... hum je pense déjà peut-être en... en connaissant bien ses élèves je dirais pour euh
107 pour être sûr de ne de ne heurter personne... donc je pense que déjà c'est c'est très important
108 de pas peut-être commencer ça en début d'année directement mais de avant tout bien
109 connaître les... bien connaître les élèves, euh les différentes religions dans euh de la classe les
110 différentes pratiques dans les familles pour être sûr de de ne blesser personne dans nos propos
111 et et je pense en ben en étant le plus neutre possible je pense que c'est la meilleure des
112 manières puisque dans ce cas là ben on on est sûr déjà de de respecter les textes et et en plus
113 de respecter tous nos élèves et tout... toutes les familles d'élèves en étant le plus neutre
114 possible...

115 **Et justement sur cette neutralité, comment tu arrives toi... à être une professeure des
116 écoles la plus neutre possible lorsque tu enseignes la laïcité ?**

117 Hum... ben j'essaye de... de laisser la parole déjà à tous, de ne brider personne puisque fin yen
118 a qui vont beaucoup plus prendre la parole admettons par rapport par rapport à leur vie de
119 famille s'il pratique fortement une religion donc j'essaye de ne pas les brider, de de de ne pas
120 dire c'est c'est pas le sujet ou quoi parce qu'en soit ça va un petit peu du coup à l'encontre de
121 la laïcité que de parler de religions mais je trouve que vu que ça va de pair c'est important et
122 j'essaye aussi de faire parler ben ceux qui viennent de familles athées donc que tout le monde
123 ait la parole au même degré peut importe la vision de la laïcité et ensuite moi de d'esquiver
124 entre guillemets les questions qui porteraient sur ma mes croyances personnelles donc de de
125 ne pas donner mon avis de respecter les avis de tous les élèves de de de faire émerger tous les
126 avis différents mais de moi du coup ne ne pas en valoriser plus un que l'autre ne pas en laisser
127 parler plus un que l'autre mais euh moi si on me pose des questions sur mes croyances
128 personnelles euh je fin je je fais comprendre que je n'ai pas à y répondre que c'est personnel
129 et que c'est pas le sujet... après si on me pose pas de questions ça peut aussi peut-être euh
130 peut-être transparaître...

131 **Si on ne te pose pas de questions ça peut peut-être transparaître c'est-à-dire ?**

132 Honnêtement ça ça peut-être transparaître parce que comme j'ai dit tout à l'heure c'est c'est
133 des choses quand même qu'on fin dans chaque famille ça on inculque des des choses qui du
134 coup nous nous n'y faisons même plus attention donc peut-être que ça peut ça peut...
135 transparaître euh malgré fin pas de but en blanc mais ça peut quand même transparaître et
136 peut-être que nous des choses qui nous semble anodine euh d'autres enfants vont vont le
137 remarquer puisque pour eux ça ne va, ils ne vont pas avoir l'habitude et donc peut-être que ça
138 peut ça peut apparaître comme ça certains enfants vont vont remarquer des choses qui nous
139 nous fin on se rend même pas compte en fait et donc peut être que même sans poser de
140 question et sans le dire clairement ça peut oui les enfants peuvent euh peuvent voir des
141 choses, percevoir des des choses dans nos propos dans notre manière de répondre, d'être [long
142 silence].

143 **Tu disais qu'avant de commencer un enseignement sur la laïcité pour toi c'était
144 important de bien connaître ses élèves, pourquoi ?**

145 Euh ben, comme j'ai dit je pense que... fin voilà en... fin chaque famille a sa vision de la
146 religion, a ses croyances et euh et je pense que c'est important avant de fin c'est quelque
147 chose qui peut pour certains enfants être un sujet très important et très sensible et je pense
148 qu'il faut déjà être bien au courant de ça avant d'aborder avant d'aborder un sujet qui peut

149 être très délicat pour certains et euh et fin pour être sûre de de ne pas faire de de bourde entre
150 guillemets et euh de de vraiment savoir ce qu'on dit savoir euh qui qui pense quoi euh qui qui
151 fait quoi à la maison pour euh ben pour aborder au mieux le sujet pour ne blesser personne
152 surtout et pour euh ben aussi pour que les enfants je pense se sentent en en confiance et c'est
153 pour ça que je pense que autant l'enseignant doit connaître les élèves mais les élèves doivent
154 aussi bien se connaître entre eux c'est pour ça qu'il ne faudrait pas le faire dès le début
155 d'année pour que... ben pour que tous le monde puisse parler de ça en confiance puisque oui
156 comme je disais c'est un sujet quand même qui peut être très important pour certaines
157 familles, pour certains enfants et il faut que tout le monde se sentent en confiance que tout le
158 monde se connaisse bien pour être sûr d'accepter les propos de chacun et de ne blesser
159 personne...

160 **Tu dis « accepter les propos de chacun » tu disais justement que lors de l'enseignement**
161 **de la laïcité il ne fallait pas valoriser plus un élève que l'autre c'est-à-dire ?**

162 Oui pour moi c'est quelque chose qui fin c'est pas qu'en laïcité ou en EMC c'est quelque
163 chose qui doit être fait tout le temps sur toutes les notions en classe ne pas valoriser plus un
164 élève qu'un autre et là encore plus quand ça parle d'un sujet euh plutôt de l'ordre de l'intime
165 on va dire les convictions, les croyances et je pense que ça euh ça c'est assez fin c'est c'est
166 possible c'est largement possible qu'on accorde le même temps de parole à chaque enfant si
167 on si on ne répond pas plus à un enfant qu'à un autre si on ne relève pas plus les propos d'un
168 tel que d'un autre donc je pense que ça c'est quelque chose de possible et d'indispensable...

169 **En parlant de l'enseignement de la laïcité tu disais que c'était un sujet très sensible et**
170 **qu'il fallait être au courant de ça pour ne pas faire de « bourde » tu entends quoi par**
171 **là ?**

172 Euh soit de faire une bourde de l'ordre de comment... des connaissances parce que ça peut
173 arriver si euh si des enfants nous nous pose des questions sur euh la pratique de telle religion
174 ou sur l'histoire de telle religion. Ne pas faire une bourde dans le sens où ben ne pas non plus
175 ne rien savoir sur les religions avant d'en parler. Si un élève pratique cette religion pour pas
176 que ça le que ça le heurte ou qu'il se pose des questions parcequ'il se dit mais attend euh moi
177 je fais pas ça ou alors euh au contraire que ça le blesse parce que ben ses parents lui ont appris
178 quelque chose et nous on dit l'inverse donc déjà je pense sur l'aspect vraiment théorique sur
179 les connaissances et après ben sur l'aspect plus de la de la sensibilité vraiment de la de
180 l'enfant si on fin si on sait que ya une famille pour lesquels c'est vraiment extrêmement
181 important et que c'est un sujet vraiment très euh très délicat qui qui touche profondément
182 l'enfant euh ben... je pense qu'il vaut mieux être bien au courant pour éviter de dire même ne
183 serait-ce qu'une phrase qui peut-être pour nous nous semblerait anodine et qui en fait va
184 raisonner très différemment chez l'enfant et qui peut le blesser et donc euh je vois ces deux
185 ces deux erreurs là qui serait possible et c'est pour ça qu'il faut bien ben en amont déjà savoir
186 de quoi on parle et connaître ses élèves...

187 **Tu disais que lors d'un enseignement sur la laïcité il ne fallait pas non plus ne rien savoir**
188 **sur les religions c'est-à-dire ?**

189 Ben pour moi ça va de pair puisque fin forcément si on en parle les enfants qui sont curieux
190 vont vont nous poser des questions et ce qui est très bien en soit et et je pense que c'est
191 important de savoir y répondre donc que ce soit sur la laïcité ou dans d'autres domaines c'est
192 important de de savoir un minimum je dis pas après se transformer en voilà mais mais de
193 savoir un minimum de quoi on parle et du coup de connaître quand même les grandes lignes
194 de chaque religion si on veut en parler avec les enfants je pense que c'est indispensable...

195 **Tu disais « je dis pas après se transformer » tu entends quoi par là ?**

196 Euh ben en fait je trouve plus le mot mais euh... Ah en théologien, je crois que c'est ça que je
197 voulais dire se transformer en théologien donc euh fin voilà donc je dit pas qu'on qu'on a
198 besoin de se transformer en théologien de de vraiment connaître tout sur toutes les religions

199 qui existent fin voilà ca ca c'est c'est pas c'est pas non plus c'est pas le but mais comme je
200 disais savoir les grandes lignes de de chaque religion et peut-être d'être et aussi pour ça
201 l'importance de connaître ses élèves de connaître au moins les grandes lignes des religions qui
202 sont pratiquées dans notre classe...

203 **Lors du deuxième entretien tu disais que lors de l'enseignement de la naissance du**
204 **christianisme tu n'étais pas prête du coup qu'est-ce qu'il te faudrait pour que tu sois**
205 **prête pour enseigner la laïcité ?**

206 Euh honnêtement je pense qu'il me faudrait plus d'assurance déjà donc euh ça je pense que ça
207 vient aussi avec l'expérience plus d'assurance pour être en capacité de ben de régler
208 d'éventuels problèmes voilà comme on parlait des qui... des quiproquos précédemment euh
209 donc voilà pour euh régler les problèmes qui pourraient émerger avec les familles par
210 exemple donc déjà plus d'assurance plus de peut-être plus de connaissances aussi parce que
211 parce que moi-même fin je je sais que là pour l'instant je manque de connaissance euh pour
212 enseigner ce sujet autant sur les religions que sur la laïcité la notion de laïcité... et oui je pense
213 qu'il me manquerait déjà ces ces deux choses là...

214 **Et de quelles type de connaissances tu aurais besoin sur la laïcité ?**

215 Ben peut-être déjà des connaissances vraiment théoriques sur euh sur l'histoire de la
216 naissance de la laïcité sur euh des définitions euh pures on va dire de ce qu'est la laïcité en
217 France euh à l'école donc déjà des savoirs théoriques et peut-être aussi des savoirs pratiques
218 puisque je me dit là c'est c'est le début j'ai pas encore eu à faire trop à des soucis euh à ce
219 niveau là sur ce sujet là dans les relations entre les élèves entre les familles et je me dit que du
220 coup il me manque aussi des connaissances théoriques mais pratiques et que et que au plus je
221 rencontrerai différentes familles, différents élèves euh tout ça au plus j'aurai de la pratique
222 euh et ben je pourrais mieux, je pourrais mieux aborder le sujet je me sentirai plus à l'aise...

223 **Tu parlais « des définitions pures de ce qu'est la laïcité » c'est-à-dire ?**

224 Ben la vraie définition on va dire parce que moi pour moi la laïcité c'est voilà c'est chacun
225 exerce son culte comme il le veut et et pas de signes ostentatoires dans dans des lieux dits
226 donc par exemple dans les écoles mais après c'est pas fin je pense pas avoir la la définition
227 scientifique pour moi c'est une définition formulée avec mes mots mais je pense que pour
228 l'enseigner il faudrait un peu plus creuser quand même et euh pour ben pour parer à toutes
229 euh à toutes les questions qui pourrait nous mettre dans l'embarras et euh et donc vraiment
230 euh connaître quand même le ben la définition pure et euh et vraiment ce que ça veut dire au
231 sens propre du terme [long silence].

232 **Quelles questions pourraient te mettre dans l'embarras ?**

233 Oh... euh... ben là comme ça j'ai pas d'idée parcequ'en fait vu que du coup j'ai pas les
234 connaissances je ne sais pas ce que je ne sais pas [rire] donc euh donc euh là comme ça je vois
235 pas trop mais après fin voilà comme on peut le voir pour d'autres domaines les enfants posent
236 toujours des questions improbables auxquelles on ne s'attend pas et du coup là je pense que
237 sur ce sujet ça pourrait ça pourrait très vite arriver...

238 **Et du coup ça se manifesterait comment l'embarras pour toi ?**

239 Ce serait ben soit de ne pouvoir pas répondre et de laisser l'enfant un peu sans réponse ce qui
240 est dommage quand un enfant ben montre sa curiosité, pose des questions euh fin je trouve ça
241 vraiment dommageable de le laisser sans réponse ou alors de de formuler une réponse euh ben
242 pour en formuler une mais que celle-ci ne soit pas adéquate euh soit que elle soit fausse,
243 totalement erronée ou alors qu'elle soit un peu ben à côté et euh et ce qui au final euh partait
244 d'un bon sentiment pour l'enfant que de poser une question ben ça se retournera contre lui
245 puisqu'il aura une réponse erronée et euh donc ce serait encore pire en fait et donc oui ce
246 serait soit ne pas répondre ou soit répondre euh et un peu inventé quoi...

247 **Chez toi l'embarras il se manifesterait comment physiquement ?**

248 Euh je pense je ferai un... un petit sourire euh généralement ça se passe comme ça genre je
249 rigole un petit peu et après euh ben c'est un peu comme là quoi beaucoup de euh beaucoup
250 de... on tourne autour du pot un petit peu et euh et au final je... voilà je pense que je pense que
251 l'enfant verra je pense que parce que fin là à l'heure actuelle les enfants voient quand quand
252 je suis embarrassée et voilà ce serait un petit sourire et suivi d'une réponse un petit peu bateau
253 pour tourner autour du pot et euh et lui dire et ben on on cherchera ça fin on essayera d'y
254 répondre plus tard quoi donc il le verrait tout de suite ...

255 **Et tu le vis comment toi cet embarras ?**

256 Euh jusqu'à maintenant je le vis plutôt bien fin j'essaye que ça arrive le moins souvent du
257 coup mais forcément ça arrive et jusqu'à maintenant les él les élèves sont sont plutôt
258 agréables et sympathiques ce qu'il fait que quand quand ils voient que je suis dans l'embarras
259 ou... il il reste très très gentils et euh et du coup je le vis plutôt bien...

260 **Et comment tu fais ?**

261 Généralement maintenant je leur dis je leur dis directement que je ne sais pas si si vraiment
262 j'estime que c'est une question à laquelle je peux pas répondre par manque de connaissances
263 par exemple je leur dit je leur dit clairement, c'est c'est une bonne question je peux pas y rep
264 fin fin je je ne sais et pas donc euh et donc pour la plupart ils ils comprennent euh que que
265 voilà la maitresse elle ne peut pas tout savoir et du coup soit on fait une recherche collective
266 soit on demande aux autres élèves s'ils ont la réponse ou alors on on cherche on cherche à la
267 maison de notre côté et pour après se dire les réponses qu'on a trouvé le lendemain

268 **Et si ça t'arrivait pour l'enseignement de la laïcité tu procéderais comment ?**

269 Euh ben je pense que sur la laïcité c'est un peu plus compliqué puisque du coup on peut fin si
270 c'est une question si c'est une question théorique par exemple sur la laïcité sur les religions
271 ou comme ça bon là c'est assez facile de faire une recherche après si c'est si c'est une
272 question plus euh subjective c'est un peu plus compliqué et là je pense que que ça
273 m'embarrasserait bien c'est pour ça que je le fais pas et hum et que peut-être si si vraiment je
274 demanderai aux fin je dirais aux enfants d'en parler avec leur famille et de voilà de voir
275 personnellement ce que la famille en pense....

276 **Tu disais que si ce serait un type de questions subjectives ce serait plus compliqué c'est-à-dire ?**

277 Euh ben si c'est des questions de l'ordre de ben qui porte plus sur euh je sais pas comment
278 mais sur par exemple la... la... oh je sais pas... si c'est vraiment sur la notion fin la notion du
279 vécu par exemple de la religion ou ou du vécu de la laïcité de... hum... des choses fin des
280 choses comme ça qui sont propres à chacun et par exemple si si c'est un enfant qui vient
281 d'une famille extrêmement athée pour qui la laïcité c'est c'est quelque chose de d'ancré on va
282 dire et que là on parle de religion et qu'il pose des questions sur oui comment on vit la
283 religion par exemple comment ou des choses comme ça qui sont quand même très subjectives
284 euh là je pense que ça m'embarrasserait bien parce qu'il n'y a pas de réponses euh prêtes... à
285 l'emploi, il n'y a pas le il n'y a pas trop non plus de réponses neutres possibles et donc du
286 coup je pense que oui c'est c'est embarrassant...

288 **Tu entends quoi par le fait qu'il n'y ait pas de réponses neutres possibles ?**

289 ... ben... oh la la... ben si... comment dire... je ne sais pas [long silence] Non mais je ne sais
290 pas quoi dire... Mais par exemple si... euh attend tu peux me redire la question s'il te plait...

291 **Tu entends quoi par le fait qu'il n'y ai pas de réponses neutres possibles ?**

292 Ah oui... oui euh... ben dans le sens où c'est si c'est une question subjective de base qui porte
293 sur euh sur des croyances euh vraiment personnelles et propres à l'individu euh forcément la
294 la réponse ben sera liée à à cet individu à son ressenti personnel donc du coup on ne sera
295 absolument pas pas neutre [long silence].

296 **Et donc est-ce que c'est encore possible de rester neutre en tant qu'enseignant selon toi ?**

297 ... Ben pour rester neutre la la seule solution ce serait un petit peu de d'esquiver la question au
298 final, de de ne pas y répondre ce qui n'est pas non plus une solution euh... mais c'est vrai que
299 mis à part ça si si on répond je pense que que c'est pas possible de répondre et d'être tout à
300 fait neutre [long silence]

301 **Tu entends quoi par « tout à fait neutre » ?**

302 ... Ben de... euh c'est pas possible de répondre à une question qui porte sur sur des avis
303 subjectifs de manière neutre puisque ben... je... puisque fin ça si c'est justement une question
304 qui porte sur quelque chose de personnel donc si on y répond ce sera forcément une réponse
305 ben avec notre personne et qui du coup ne sera ne sera pas neutre et du coup on prend le
306 risque de tomber dans certains travers [long silence]

307 **Une réponse avec notre personne tu entends quoi par là ?**

308 Ben du coup ça va un peu à l'encontre ben de ce qu'on disait précédemment le l'importance
309 de ben de de rester neutre de rester ben un fonctionnaire de la République dans une école
310 laïque et du coup si on oui ben du coup ça me ça me gênerait par rapport à ce niveau là
311 puisque j'aurai l'impression ben de dire aux élèves euh ma manière de penser qui n'est pas
312 qui n'est forcément pas la bonne pas celle de tout le monde et du coup ça me gênerait de oui
313 donner mon avis personnel même si moi je le juge bien je sais que pour certains ça sera pas le
314 cas et et du coup oui je pense que je préférerais presque ne pas répondre plutôt que de
315 répondre quelque chose qui m'est propre mais mais qui qui n'est pas au regard des enfants et
316 auquel les enfants n'ont pas n'ont pas n'ont pas à savoir pour ne pas les les influencer.

317 **Ca te gênerait de donner ton avis personnel c'est-à-dire ?**

318 Ben oui j'aimerais pas puisque fin je me dit déjà fin voilà on est là on est sur notre lieu de
319 travail dans dans notre rôle d'enseignant et ce n'est pas notre vie privée et donc déjà ça me
320 gênerai personnellement de d'avoir à à dire mes mes croyances euh mes convictions à aux
321 autres sachant que c'est pas du tout le lieux donc ça me gênerai personnellement et ça me
322 gênerai ben vis à vis de de mon devoir de neutralité et vis à vis des enfants euh puisque je me
323 dit fin peut-être certains enfants ça les dérangerait aussi de d'entendre quelque chose à la
324 maison et au final l'enseignant qui dit quelque chose d'autre à l'école fin ça peut être aussi
325 difficile à gérer pour les enfants et donc j'aimerais pas non plus les mettre dans l'embarras et
326 et et aussi vis à vis des familles fin voilà les familles ne mettent pas les enfants à l'école pour
327 pour... pour entendre l'avis personnel de de l'enseignant et donc je pense que ce serait... ce
328 serait bénéfique pour personne autant pour l'enseignant que pour les enfants, que pour les
329 familles...

330 **Tu parlais du risque de tomber dans certains travers c'est-à-dire ?**

331 Bah... dans certains travers ? Je vois pas du tout ce que j'ai voulu dire par là là... Ben peut-être
332 le fait de justement trop donner son avis... ben dans le sens où des travers ça peut être dans
333 dans un sens ou dans l'autre ne pas être trop froid dans le sens où et ben j'enseigne la laïcité la
334 laïcité c'est on par... c'est pas de religions à l'école pas de signes ostentatoires machin... très
335 carré on va dire et donc là ce fin et et donc ne pas accepter fin leur dire dire aux élèves fin la
336 laïcité c'est ça ça ça et voilà et on parle pas des religions on parle pas de tout ce qui va avec
337 en fait pour ben justement être trop dans l'extrême de la laïcité hum hum et donc ça pour moi
338 ce serait un travers et l'autre travers qui serait ben... ben limite faire du du catéchisme euh par
339 exemple ou ou voilà vraiment parler des religions fin en fait au lieu de faire un cour sur la
340 laïcité ben faire un cour sur les religions ce qui n'est pas non plus le sujet et euh et donc euh
341 oui prendre des pincettes par rapport à ce niveau là pas tomber dans un extrême ou dans
342 l'autre....

343 **Tu parles des extrêmes de la laïcité, pour toi il y a plusieurs laïcités ?**

344 Non pour moi il y a une laïcité mais plusieurs manières de l'aborder... et c'est plus dans le
345 sens là que je le vois soit le voir vraiment d'une manière très euh très angle droit quoi très
346 carré où voilà c'est on dit aux élèves euh ben la laïcité c'est ça ça ça ou alors ben faire

347 totalement l'opposé et et limite oublier la notion de laïcité et et faire des des cours de religion
348 et pour moi c'est pas voilà il y a une laïcité mais plusieurs manières de l'aborder...

349 **Et c'est laquelle la tienne ?**

350 Ben j'essayerai ben d'être au mieux possible après fin... forcément je pense comme tout le
351 monde mais après dans la pratique... moi je pense que j'aurai plus tendance à aller de l'autre
352 dans l'autre de l'autre côté c'est-à-dire ben vu que mon but c'est un petit peu de de d'ouvrir
353 tous les enfants à tous les horizons euh je pense que on prendra limite trop de temps à parler
354 de toutes les différentes religions qui existent euh tout ça et et limite plus parler en fait de
355 l'acceptation et de la tolérance plutôt que de la laïcité donc je pense que ce serait un peu un de
356 mes travers mais euh mais quand même j'essaierais de l'enseigner au mieux au mieux de de
357 ma vision du moins et de voilà de de tout en prônant la tolérance et l'ouverture d'esprit
358 revenir quand même à l'objectif qui est ben la laïcité en France c'est important et euh et voilà
359 de ramener quand même ce ce sujet au centre de la table...

360 **Et comment tu t'y prendrais justement pour ramener le sujet au centre de la table ?**

361 Ce serait de... ben les enfant ont quand même rapidement tendance à divaguer surtout si on
362 parle de choses qu'ils font à la maison ou de choses personnelles donc ils auront vite tendance
363 à à déplacer le sujet...

364 **Mais toi te concernant ?**

365 Ah ben ce serait de de me forc... ben déjà en je pense en en amont en préparant bien bien euh
366 bien bien ma séance pour être sûre fin voilà si je le fais seule sans les élèves euh là je je sais
367 que ben du coup je ne vais pas partir dans tous les sens et donc euh donc je pense en préparant
368 bien bien bien ma séance avec bien la laïcité comme fil rouge et hum et après pendant la
369 séance en... en voilà en toujours en essayant de refaire le lien si je vois que ça dévie un petit
370 peu toujours redire euh redire aux élèves euh notre sujet c'est ça euh fin voilà déjà bien leur
371 dire en amont quand on commence la séquence de quoi ça va parler pour que eux-mêmes
372 sachent et ensuite euh voilà si je vois que que ça a tendance à partir sur un autre sujet à bien
373 leur rappeler euh pourquoi on travaille là quel est le but de ce qu'on fait et voilà bien remettre
374 chaque fois le sujet au milieu [long silence].

375 **De quelle manière le travail de préparation va te permettre d'être « prête » le jour de ta
376 séance en laïcité?**

377 Ben je pense que la préparation c'est nécessaire parce qu'on ne peut pas non plus dire aux
378 enfants bon ben voilà la laïcité ben faites un débat dessus fin ya quand même je pense en
379 amont euh les connaissances à à leur transmettre des des comment on dit des clefs pour
380 pouvoir après faire un débat constructif donc déjà je pense qu'il y a toutes ces choses là à
381 préparer en amont et après pendant le débat euh je pense que même si c'est assez libre on va
382 dire aux élèves quand même le préparer en ayant des questions euh ben des questions clefs
383 pour euh ben pour ramener le débat au sujet initial parce qu'on sait que ça va dans tous les
384 sens dériver donc euh je pense qu'il faut quand même bien préparer plusieurs questions pour
385 relancer le débat soit si jamais ça ne prend pas et que les élèves ne participent pas euh voilà
386 toujours avoir des questions de prêtes et euh et aussi ben pour ramener le sujet où il en est et
387 donc du coup je pense que oui même en même en EMC si certes c'est pas la même
388 configuration qu'une séance de de maths ou de français ben je pense que c'est quand même
389 nécessaire.

390 **Tu entends quoi par on sait que ça va dans tous les cas « dériver » ?**

391 Parce que fin après ça c'est ben c'est ce que j'ai vu dans la pratique euh je me suis rendu
392 compte que les élèves peu peu importe le sujet ils vont pas exemple toujours tout ramener à
393 leur vie personnelle à leur vie familiale à fin voilà on sait que qu'ils vont toujours tout
394 ramener à eux entre guillemets et à leur expérience personnelle et donc euh peu importe le
395 sujet j'ai remarqué que à chaque fois ça ça déviait et que petit à petit on on décalait le débat

396 quoi et et donc là je pense que que en EMC en plus sur sur un sujet qui peut fortement les
397 intéresser euh ça peut arriver d'autant plus.

398 **Et comment tu réagiras donc à ce moment-là ?**

399 Ben comme j'ai dit soit en ayant préparer des questions en amont pour pour recentrer le débat
400 ou euh... ou euh... ben en intervenant tout tout simplement en fait les les laisser parler parce
401 que c'est quand même important et ça a un but mais euh mais mais en en en surveillant en
402 écoutant euh en écoutant fortement et et et en intervenant ben au besoin si on se rend compte
403 que que là on dévie.

404 **Tu entends quoi par écouter « fortement » [insistance sur ce mot] ?**

405 Ben je pense que voilà comme on disait c'est un sujet un sujet délicat où chaque enfant a une
406 vision très personnelle et eux n'ont pas forcément le le recul pour faire attention à ce qu'ils
407 disent pour ne blesser personne et ça reste un sujet très délicat et donc je pense qu'il faut qu'il
408 faut vraiment écouter ce qu'il se dit pour être sûr qu'il n'y ait pas de de de dérapage entre
409 guillemets c'est-à-dire qu'un élève ne blesse pas un autre qu'un élève ne tienne pas des
410 propos euh grave dans un certain sens euh que fin voilà moi je pense que c'est quand même
411 un un sujet très délicat et où l'enseignant doit doit surveiller avec insistance.

412 **Notre dernier entretien vient de s'achever, est-ce que tu souhaites rajouter quelque
413 chose ?**

414 Je te remercie déjà de m'avoir choisi comme sujet [rire]. Non ben non écoute je n'ai rien à
415 rajouter.

Résumé

Ce mémoire se situe dans le champ épistémologique de la psychanalyse. C'est donc à travers ce champ conceptuel et méthodologique que ce travail se propose de montrer qu'il existe des causes inconscientes et subjectives permettant d'expliquer pour certain.e.s enseignant.e.s les difficultés ou le refus d'enseigner la laïcité en enseignement moral et civique.

Une construction de cas unique va permettre à travers les entretiens avec Nadia de dégager des hypothèses interprétatives permettant de mettre en lumière les difficultés ou le refus de l'enseignement de la laïcité.

Mots clés : psychanalyse, EMC, laïcité, Idéal du Moi, impossible à supporter, sujet supposé savoir, pulsion d'emprise

Abstract

This thesis is placed in the epistemological field of psychoanalysis. It is therefore through this conceptual and methodological field that this work intends to show that unconscious and subjective causes to explain for some teachers difficulties or refusal to teach secularism in moral and civic education.

A single case construction will allow through interviews with Nadia to identify interpretative hypotheses and bring difficulties or refusal to light in moral and civic education.

Keywords : psychoanalysis, EMC, secularism, Ego Ideal, the unendurable, the subject supposed to know, control drive