
COLLOQUE INTERNATIONAL

D'ÉDUCATION COMPARÉE

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP)
SÈVRES – FRANCE

ÉDUCATION, RELIGION, LAÏCITÉ.
QUELS ENJEUX POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES?
QUELS ENJEUX POUR L'ÉDUCATION COMPARÉE?

DU 19 AU 21 OCTOBRE 2005

ALAIN BEITONE

L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX :
CONSTRUCTION D'UN PROBLÈME SOCIAL,
ENJEUX POLITIQUES ET DIDACTIQUES

Organisé par



AFEC - Association Francophone d'Éducation Comparée



CIEP – Centre International d'Études Pédagogiques

AVEC LE SOUTIEN DE

AGENCE INTERGOUVERNEMENTALE DE LA FRANCOPHONIE (AIF)



AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF)



CONSEIL GÉNÉRAL DES HAUTS-DE-SEINE



ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES



<http://afecinfo.free.fr/ERL05/index.html>

Auteur

Alain Beitone
IUFM de l'académie d'Aix-Marseille
a.beitone@aix-mrs.iufm.fr

Résumé

Resumen

Abstract

Mots clés

Le 18 février 2005, à l'occasion du débat sur la loi d'orientation sur l'éducation en France (dite « Loi Fillon ») un amendement déposé par Jean-Pierre Brard (député apparenté communiste de Saint-Denis) a été adopté (avec l'appui du gouvernement) à la quasi unanimité par l'Assemblée Nationale. Cet amendement prévoit la mise en place d'un enseignement du fait religieux¹. Pour symbolique qu'il soit, le vote de ce texte est l'aboutissement d'un long processus engagé pour l'essentiel à la fin des années 1980. Certes, dès le début du XXe siècle la Ligue de l'enseignement, Ferdinand Buisson ou Jean Jaurès posaient déjà la question d'une formation dans le domaine religieux au sein de l'enseignement public. Mais il faut essayer de comprendre pourquoi le débat ressurgit avec force dans la période récente. Une telle analyse ne présente pas seulement un intérêt historique ou sociologique², elle peut servir de base à une réflexion sur le contenu et les caractéristiques d'un tel enseignement

Acteurs et facteurs de l'émergence du débat sur l'enseignement du fait religieux

Les problèmes sociaux ne s'imposent pas d'eux-mêmes dans le débat public. La mise à l'ordre du jour du débat politique d'une question déterminée, l'organisation de débats relatifs à cette question, la prise éventuelle de décisions politiques, supposent une action de ceux qu'à la suite de Howard Becker on peut nommer les « entrepreneurs de morale ». Le terme ne doit pas être pris en un sens péjoratif, il est utilisé par Becker, dans le cadre de sa sociologie interactionniste de la déviance, pour montrer qu'un acte n'est déviant que s'il est qualifié ainsi par la société concernée. Par exemple, l'adoption de la loi sur la prohibition aux Etats-Unis a été le résultat d'une intense mobilisation de mouvements antialcooliques. On peut généraliser cette approche et montrer que l'ouverture de la chasse aux oiseaux migrateurs n'est devenue un problème social qu'à partir du moment où des organisations écologistes se sont mobilisées. De même, c'est l'action des mouvements féministes qui a conduit à durcir la répression des violences à l'encontre des femmes etc. Cette approche ne doit pas être perçue comme une théorie du complot qui conduirait à considérer que des groupes parviennent à imposer leur point de vue à la société globale. Elle attire simplement l'attention sur le fait que nous ne devons jamais considérer comme allant de soi que l'on prenne telle ou telle mesure, que l'on organise tel ou tel débat, que l'on considère telle ou telle question comme problématique. Elle pousse à concevoir la société comme un ensemble d'acteurs (individuels et collectifs) qui interagissent et qui donnent un sens subjectif à leurs actions. Pierre Bourdieu conduit une analyse convergente à propos de l'opinion publique (Bourdieu, 1972/1980). Ecrivain en 1972, il fait observer qu'à partir de 1968 un grand nombre de questions ont été posées dans les sondages à propos de l'enseignement, alors que les questions sur ce sujet étaient peu nombreuses entre 1960 et 1968. Quand une question fait l'objet de sondages répétés (c'est le cas ces dernières années à propos de l'enseignement du fait religieux), quand elle fait la une de la presse, quand elle suscite des prises de positions nombreuses, c'est parce qu'il existe des projets politiques, des tensions, des rapports de forces qui suscitent ces prises de

¹ L'amendement prévoit notamment : « Il convient donc, dans le respect de la liberté de conscience et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire ». Cette proposition est justifiée par le fait que « le fait religieux marque tout à la fois l'actualité en permanence et constitue l'une des clés d'accès à la culture comme aux arts ».

² C'est en 1989, avec le rapport de Philippe Joutard sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales que le débat est lancé. Devenu Recteur de l'académie de Besançon Philippe Joutard organise un colloque sur le sujet en 1991. Par la suite, articles de presse, sondages, ouvrages (notamment une collection lancée par le CRDP de Besançon), colloques et universités d'été se succèdent. En 2002, Régis Debray remet (à la demande de Jack Lang) un rapport sur l'enseignement du fait religieux qui conduit notamment à la création de l'Institut Européen en Sciences des Religions (dans le cadres de la Ve section de l'EPHE).

position, lesquelles, en retour, confortent les acteurs dans l'idée que l'on est bien en présence d'un enjeu social majeur sur lequel il faut s'exprimer et agir.

Quelles hypothèses peut-on formuler à propos des facteurs et des acteurs de ce regain d'intérêt pour l'enseignement du fait religieux en France ?

En premier lieu, il convient de citer les organisations religieuses, et tout particulièrement l'Eglise catholique et ses représentants. Par exemple, en septembre 1988, le Cardinal Lustiger se prononce en faveur d'une éducation religieuse à l'école. En 1991, le Conseil des Conférences épiscopales d'Europe s'exprime dans le même sens. On assiste en effet à un déclin de l'influence des institutions religieuses et notamment de l'Eglise catholique (voir en particulier les analyses de H. Mendras et de F. Dubet et les nombreux travaux des sociologues spécialistes des comportements religieux). Tout se passe comme si, face à ce déclin des institutions religieuses, la mise en place d'un enseignement centré sur la religion constituait un substitut. On a là, peut-être, une illustration de la thèse de Marcel Gauchet : « *Pas de dépérissement de l'emprise du religieux sans récurrences offensives du religieux à intervalle régulier* » (Gauchet, 2004, page 145). Plus fondamentalement sans doute, il faut prendre en compte l'évolution de la situation politique en France après l'échec du projet de mise en place d'un Service Public Unifié de l'Education Nationale. Ce projet d'intégration de l'enseignement catholique (avec la perte de son caractère propre) était au cœur du programme du candidat François Mitterrand aux présidentielles de 1981. C'était un projet qui fédérait la Gauche et qui doit être abandonné (provoquant le départ d'Alain Savary du gouvernement) après la mobilisation spectaculaire des défenseurs de l'enseignement catholique. A partir de ce moment la question d'une redéfinition des rapports de l'Eglise et de l'Etat est posée, la volonté de mettre en place un « laïcité ouverte » est mise en avant au sein de l'Eglise Catholique comme dans certaines composantes du camp laïque. L'Eglise catholique insiste notamment sur son refus de voir la religion cantonnée à la sphère privée et elle souligne l'importance de la contribution des divers courants religieux au débat public.

En second lieu, il faut insister sur l'importance du contexte international. Le rôle du catholicisme dans la contestation du pouvoir communiste en Pologne, l'élection d'un pape polonais, l'échec soviétique en Afghanistan, la chute du mur de Berlin, autant d'évènements qui soulignent l'influence des facteurs religieux dans la modernité, qui dévaluent le communisme et plus généralement la politique comme source de sens pour l'action collective. Les années 1990 et le début des années 2000 renforceront encore cette idée d'une importance croissante du religieux sous la forme notamment des divers radicalismes, fondamentalismes ou intégrismes. S'impose donc progressivement l'idée d'une connaissance du « fait religieux » comme clé de la compréhension d'un monde qui est marqué par un « retour du religieux » plutôt que par une sécularisation que l'on associait généralement à la modernité. Le débat sur le multiculturalisme et une prise en compte accrue du pluralisme religieux conduisent aussi à l'idée que la diffusion des connaissances relatives aux religions est de nature, au sein de l'école comme dans la société, à favoriser la cohésion sociale ou au moins à éviter les conflits. Enfin, la construction européenne, les discussions sur l'identité chrétienne de l'Europe (ou la référence à un héritage chrétien), la mise en évidence de la singularité française alors que le religieux est présent dans les systèmes éducatifs des autres pays membres de l'Union, sont autant de point de départ pour celles et ceux qui souhaitent le renforcement de l'enseignement du fait religieux.

En troisième lieu, il faut prendre en compte la dimension proprement scolaire des discussions. Une inquiétude s'exprime en effet quant à l'inculture religieuse des jeunes : les professeurs d'histoire, de philosophie, de littérature, d'arts plastiques, se désolent de la perte des références religieuses qui rend inaccessible de nombreux éléments clés d'une culture que l'école a pour mission de transmettre. A cet aspect proprement cognitif ou culturel se sont ajoutées toutes les questions relatives à la « vie scolaire ». En premier lieu les affaires liées au port du voile, mais aussi des comportements qui concernent les menus en restauration scolaire, la pratique du ramadan par certains élèves musulmans, les absences d'élèves israélites le samedi, les tensions au sein de l'école entre élèves appartenant à des communautés différentes, la remise en cause de certains contenus d'enseignement (en histoire ou en SVT), le refus de certaines activités scolaires (fréquentation de la piscine par les filles, visites d'églises etc.). Face à ces tensions perçues comme étant de nature religieuse, l'idée se fait jour d'un enseignement du fait religieux qui aurait une finalité de pacification de l'espace scolaire.

Il convient cependant d'examiner plus en détail certains de ces arguments qui, même s'ils s'imposent avec la force de l'évidence, sont en réalité sujets à caution.

L'inculture religieuse de la jeunesse

L'argument le plus souvent avancé pour justifier la mise en place d'un enseignement du fait religieux est celui de l'inculture religieuse des jeunes. Bruno Etienne écrit par exemple dans un ouvrage récent : « *Nos enfants, nos étudiants et nos « quadras » sont d'ailleurs d'une ignorance surprenante des fondements religieux de notre culture et de notre civilisation, par suite de la quasi-disparition de la catéchèse* » (Etienne, 2005, pp. 6-7). Le rapport Debray parlait de « *déshérence collective* » et de « *rupture des chaînons de la mémoire nationale et européenne* ». En présentant son amendement cité plus haut, Jean-Pierre Brard affirme que « *l'analphabétisme religieux des jeunes est patent* ». Jean-Marie Husser parle d'un « *déficit alarmant des connaissances religieuses chez les jeunes générations* » (DESCO, 2004, page 9). Pour répété qu'il soit, cet argument doit cependant être examiné de façon critique. Ce qui est suggéré c'est qu'il y aurait eu une époque (laquelle ?) où la socialisation religieuse assurée par les familles et les institutions religieuses dotaient les élèves d'une culture leur permettant de comprendre « *les tympanes de Chartres, la Crucifixion du Tintoret, le Don Juan de Mozart, le Booz endormi de Victor Hugo* »³. Mais dispose-t-on d'études permettant de comparer dans le temps les connaissances concernant le fait religieux ? N'est-on pas victime d'une illusion rétrospective liée au fait que l'on se réfère à un passé du système éducatif où les taux de scolarisation étaient plus faibles (et donc les « héritiers » proportionnellement plus nombreux) ? Ne surestime-t-on pas le caractère culturel de la présentation du religieux telle qu'elle pouvait être faite dans le cadre des enseignements d'Histoire Sainte assurés par les institutions religieuses ? Dispose-t-on d'études comparatives qui montreraient qu'en moyenne les jeunes des pays où existent diverses formes d'enseignement du fait religieux disposeraient d'une culture dans ce domaine plus étendue qu'en France ?⁴ L'affirmation d'une inculture religieuse des jeunes comme fait nouveau justifiant une réponse nouvelle, repose semble-t-il sur les impressions de leaders d'opinion, eux-mêmes héritiers d'une culture classique et des Humanités⁵. L'affirmation, légitimée par le prestige de certains de ceux qui l'expriment, est reprise et diffusée sans véritable esprit critique. Elle s'appuie sur des anecdotes souvent reprises (le martyr de Saint Sébastien attribué aux indiens d'Amérique, Vatican II présenté comme la résidence d'été du pape etc.) mais pas sur des études systématiques. Plus préoccupant encore est le fait que cet analphabétisme supposé concerne le christianisme et plus souvent encore le catholicisme. Les jeunes scolarisés dans la première moitié du XXe siècle ou dans les lycées du XIXe siècle avaient-ils une culture étendue sur l'Islam, le Bouddhisme, le Judaïsme voire sur l'Orthodoxie ? C'est donc le recul de la connaissance du Christianisme qui est considéré comme problématique. Ne pourrait-on pas considérer au contraire que, dans ce domaine aussi, « le niveau monte » et que les jeunes (à défaut d'un enseignement scolaire dans ce domaine) ont, à travers les médias, une meilleure connaissance de l'Islam (reportages télévisés sur le pèlerinage sur le tombeau d'Ali, référence aux débats entre Chiïtes et Sunnites, pratique du Ramadan dans la société française), du Judaïsme ou du Bouddhisme tibétain à travers l'influence du Dalai Lama etc.

Une autre question mérite débat, pourquoi cette focalisation sur l'ignorance en matière religieuse ? Il existe pourtant de nombreux domaines où l'on a les mêmes raisons de s'inquiéter des connaissances insuffisantes des élèves. C'est le cas notamment dans le domaine des sciences de la nature où, en dépit

³ Il s'agit des exemples cités par Régis Debray dans son rapport. Il y ajoute La Semaine Sainte d'Aragon, ce qui ne manque pas de surprendre dans la mesure où, en dehors du titre, la référence au religieux ne semble pas centrale dans le roman.

⁴ On dispose cependant d'un élément de comparaison éclairant. Si l'inculture religieuse des jeunes provenait du refus de l'Ecole publique de prendre en charge la culture religieuse, on pourrait s'attendre à ce que les élèves de l'enseignement catholiques se montrent plus cultivés dans ce domaine. Or, ce n'est pas le cas si l'on en croit Guy Mandon (IGEN d'histoire) qui écrit : « une comparaison de la situation dans les enseignements publics et privés sous contrat montre que les élèves de l'enseignement catholique n'ont pas beaucoup plus de connaissances en matière religieuse que leurs homologues du public » (Mandon, 2005, page 24).

⁵ Dans l'introduction de leur ouvrage F. Boespflug, François Dunand et Jean-Paul Willaime écrivent : « Il semble bien que, dans la société française tout au moins, jamais l'inculture religieuse n'ait été aussi grande » (Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, page 6). La formule « il semble bien » s'applique donc à la fois à une comparaison dans l'espace et dans le temps. Mais sur quoi repose-t-elle ?

du progrès scientifique et d'enseignements scolaires substantiels, on constate la persistance de visions du monde totalement erronées. C'est le cas aussi dans le domaine économique où les mécanismes et les concepts les plus simples se révèlent très mal connus (coût d'opportunité, prix relatif, parité de pouvoir d'achat etc.). Comme le soulignait Christiane Menasseyre (Inspectrice générale de Philosophie) : « *L'inculture scientifique, l'inculture littéraire ou artistique, au même titre que l'inculture religieuse ne seraient-elles pas aussi préoccupantes ? En réalité c'est l'inculture en général qui doit nous préoccuper* » (DESCO, 2003, page 39).

Les critiques relatives à l'inculture religieuse des jeunes mettent aussi en cause l'évolution des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement. On reproche au système scolaire (avant les modifications des programmes d'histoire consécutives au rapport Joutard) d'avoir négligé les connaissances relatives au fait religieux⁶. Pourtant, ces critiques semblent peu fondées, comme l'ont souligné les inspecteurs généraux de diverses disciplines au cours d'une table-ronde animée par G. Becquelin (DESCO, 2003, pages 137-150). Dominique Borne notait par exemple : « *Depuis qu'il y a des programmes d'histoire, ils abordent nécessairement le fait religieux* » (DESCO, 2003, page 141). Christiane Menasseyre soulignait pour sa part que la religion est « *constamment inscrite* » dans les programmes de philosophie (DESCO, 2003, page 146). On fait donc un mauvais procès au système scolaire en l'accusant d'avoir négligé la place du religieux dans la culture, sauf à supposer que les professeurs de lettres n'évoquent ni Voltaire, ni Bossuet, ni Pascal, que les professeurs de langues anciennes ne font aucune référence aux mythologies grecques et romaines, que les professeurs d'histoire n'évoquent ni la Réforme, ni les Guerres de religion, ni la séparation de l'Eglise et de l'Etat etc.

Religion et lien social

La nécessité d'un enseignement du fait religieux est aussi souvent justifiée par la nécessité de contribuer à renforcer le lien social. Cette idée apparaît avec force dès le début du rapport Debray où il est question de « *la recherche, à travers l'universalité du sacré avec ses interdits et ses permissions d'un fond de valeurs fédératrices, pour relayer en amont l'éducation civique* »⁷. Plus fondamentalement encore, F. Boespflug, François Dunand et Jean-Paul Willaime écrivent : « *Il faut se demander sur quoi fonder les valeurs, dans un monde qui serait celui de l'absence de Dieu, ou de son silence* » (op. cit., page 7). Dans cette perspective les religions sont considérées en elles-mêmes comme des facteurs de tolérance et de respect de l'autre (les fondamentalismes et radicalismes divers étant considérés comme en contradiction avec l'essence du religieux). On évoque certaines expériences (dont celle de l'association Marseille Espérance par exemple) où les responsables religieux contribuent à apaiser les tensions entre les communautés. La connaissance du religieux est en effet considérée comme nécessaire pour favoriser la compréhension entre les diverses confessions. On insiste sur le fait que l'ignorance nourrit la méfiance voir le fanatisme. On pense pouvoir, en présentant à l'école ce que le Coran ou la Bible ont vraiment dit, faire contrepoids à l'influence des conceptions religieuses radicales. Cette approche semble pour le moins discutable⁸. On pourrait se demander à l'inverse si l'évocation de questions religieuses n'est pas une source de tension à l'intérieur de l'école. Quand bien même ils seraient formés pour le faire, les professeurs seront-ils légitimes lorsqu'ils expliqueront, par exemple, que le port du voile n'est pas vraiment une prescription du Coran ? Que répondront-ils à un scout d'Europe, proche de la Fraternité Saint Pie V, qui contestera l'interprétation moderniste du Concile Vatican II ? En appeler aux croyances et au sacré pour relier les

⁶ René Rémond, déplorant le « déficit en culture religieuse de nos contemporains » écrit par exemple : « Autrefois, cette formation étaient assurée, on expliquait Pascal ou Bossuet, l'histoire leur faisait une large place ; les élèves connaissaient la Réforme, les enjeux théologiques, le jansénisme... Tout cela qui était familier est devenu totalement étranger, y compris aux enseignants eux-mêmes ». (Bedouelle et alii, 2003, page 23)

⁷ Le lien entre éducation religieuse et formation à la citoyenneté était souligné en 1991 (10 ans avant le rapport Debray) par le conseil des Conférences épiscopales d'Europe qui écrivait : « A travers la transmission des valeurs chrétiennes à la jeunesse, l'Eglise rend un service incontestable à la croissance spirituelle et à la formation des bons citoyens de l'Europe commune » (cité par Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, page 112)

⁸ Guy Mandon souligne ce point : les enseignants n'ont pas « à classer les tenants d'une même religion entre méchants et gentils, comme l'envie en prit à certains qui s'évertuaient à montrer, après le 11 septembre, que Ben Laden n'était pas représentatif des « vrais musulmans » (Mandon, 2005, page 24)

hommes, n'est-ce pas aussi heurter, voire marginaliser, ceux des élèves qui n'ont aucune croyance religieuse ?

Mais le débat est, en fait, plus fondamental. En appeler au religieux pour assurer une plus grande cohésion sociale c'est, d'une certaine façon remettre en question la tradition démocratique et républicaine elle-même. Comme le souligne Marcel Gauchet : « *La démocratie, c'est le pouvoir des hommes se substituant à l'ordre défini par les dieux ou voulu par Dieu.* » (Gauchet, 2004, p. 183). Il précise : « *La religion, en bref, c'est originellement l'organisation de l'hétéronomie. En regard, l'essence du phénomène démocratique moderne, son caractère exceptionnel dans l'histoire humaine, qui en fait le commencement d'une autre histoire, c'est la rupture avec cet ordre hétéronome et l'avènement d'une politique de l'autonomie. Les hommes en viennent à définir eux-mêmes entre eux, en tant qu'individus, l'organisation de leur monde commun. Où l'on voit d'emblée que si les religions ont survécu à cette mutation radicale, c'est en changeant radicalement de statut, en devenant à certains égards le contraire de ce qu'elles étaient initialement. Elles structuraient la communauté ; elles sont devenues des religions de l'individu, des convictions de la personne.* » (Gauchet, 2004, page 183). L'idée essentielle est donc que les sociétés démocratiques modernes se caractérisent par l'auto-institution qui résulte de l'échange public d'arguments fondés en raison. Il n'existe pas de fondement méta-social (religieux ou autre) de l'ordre social. En appeler au religieux pour résoudre des questions politiques est une forme de démission de la citoyenneté démocratique. A titre d'illustration on peut citer le commissaire européen à la justice, Franco Frattini. Interrogé par le Monde (31 juillet-1^{er} août 2005) à propos du terrorisme, il annonce l'organisation au printemps 2006 d'une conférence européenne sur le dialogue interreligieux. Comme s'il y avait là une clé essentielle, plus importante que les facteurs géo-politiques, économiques ou sociaux, pour comprendre et combattre le terrorisme.

Il ne s'agit pas d'opposer ici religion et démocratie. Historiquement les diverses confessions ont eu des attitudes variables à l'égard de la démocratie, elles sont traversées de débats interne sur cette question. Dans ce domaine comme en d'autres, il faut éviter l'essentialisme et les généralisations abusives. De même, il importe de préciser que si les sociétés démocratiques modernes sont caractérisées par la pluralité des conceptions du bien (le « polythéisme des valeurs » de Max Weber) les croyants et les institutions dont ils se dotent sont à l'évidence (sans privilège mais sans ostracisme) des acteurs du débat public. Mais au sein de l'espace public, seule compte la force du meilleur argument. Aucun argument d'autorité reposant sur une révélation ou une tradition ne peut prévaloir et ne peut être imposé. Que tel ou tel citoyen ou groupe de citoyens participe au débat public sur la base de sa croyance religieuse est une chose, que ces croyances religieuses prétendent s'imposer à tous et borner le débat public en est une autre. Or cette dernière position est parfois soutenue et pas seulement par des tenants du radicalisme religieux et de la théocratie. J.M. Donegani par exemple considère que la participation des Eglises au débat public peut être réalisée « *non plus au nom de convictions particulières tendues vers l'universel, mais au contraire à partir d'un universel premier qui viendrait contraindre le débat lui-même. En d'autres termes, il s'agit ici de prendre au sérieux l'idée selon laquelle les traditions religieuses pourraient contribuer au débat démocratique en rappelant ce qui n'est pas discutable, ce qui n'est pas délibérable à moins de remettre en cause la socialité elle-même. L'Eglise aurait ainsi pour mission de rappeler à l'Etat le non-délibérable* » (Bedouelle et alii, 2003, page 152).

Cette approche, qui place le religieux au-dessus du débat public est à la fois problématique (toutes les sensibilités religieuses ne sont pas d'accord sur ce qui est non-délibérable) et contestable (cela revient à limiter l'exercice par le citoyen de sa participation à la souveraineté politique). Si l'on s'accorde à considérer que l'Ecole a, entre autre, pour mission de former à la citoyenneté démocratique, une telle approche du religieux comme fondement du lien social n'est pas acceptable.

Enseignement du fait religieux et construction européenne

Un autre argument très souvent avancé en faveur de la mise en place d'un enseignement relatif au fait religieux est de type comparatiste. On souligne que la France est dans une situation singulière puisque dans les autres pays d'Europe (spécialement au sein de l'Union Européenne) un tel enseignement existe. C'est ce que soulignait en 1988 le Cardinal Lustiger pour qui la mise en place d'un tel

enseignement « *serait un grand progrès qui placerait la France en harmonie avec les autres pays européens* » (cité in Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, page 110). Ecrivain en 1996, F. Boespflug, François Dunand et Jean-Paul Willaime soulignent que « *la France fait figure d'exception en Europe* » et qu'elle est le seul pays d'Europe où l'enseignement du fait religieux « *n'a pas d'existence du tout* » (Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, page 112). La France, héritière d'une singularité liée à son histoire politique devrait se rapprocher d'une situation européenne faisant une plus grande place au religieux dans la vie publique et accordant de ce fait une place plus grande à l'enseignement des questions religieuses⁹. Cependant, ces auteurs insistent fort justement sur le fait qu'il ne s'agit en aucune façon d'appliquer en France un modèle européen : « *Par rapport aux autres pays européens, par rapport à la situation alsacienne et mosellane, soyons clairs, il ne s'agit pas de dire que la France, dans ce domaine devrait s'aligner sur les autres pays d'Europe comme si ces derniers représentaient un modèle à suivre* » (Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, page 83).

Cependant, la question des contenus d'enseignement relève à l'évidence du principe du subsidiarité. Les Etats membres de l'Union, ou les instances locales au sein de ces Etats, disposent dans ce domaine d'un pouvoir de décision et rien dans les principes de la construction européenne n'impose dans ce domaine une harmonisation voire une uniformisation.

Nombre d'observateurs font observer par ailleurs que la singularité française doit être relativisée : l'Europe dans son ensemble est laïque. René Rémond considère que « *la laïcité est bien la doctrine commune de l'Union européenne* » (Bedouelle et alii, 2003, page 27). C'est aussi, quoique de façon plus nuancée, le point de vue de Jean Bauberot : « *la France possède certaines spécificités mais aussi beaucoup de similitudes avec ses partenaires de l'Union Européenne. Dans cette optique la laïcité française serait envisagée comme une voie spécifique de laïcisation en Europe* » (Bauberot, 1994, page 8). Pour J.P. Willaime, il existe en Europe une « laïcité culturelle » respectant les principes suivants : « *1. La neutralité confessionnelle de l'Etat et de la puissance publique, ce qui implique l'autonomie de l'Etat par rapport à tous les pouvoirs religieux et l'autonomie des religions par rapport à l'Etat. 2. La reconnaissance de la liberté religieuse et de la liberté de non-religion. 3. La reconnaissance de l'autonomie de la conscience individuelle, c'est-à-dire la liberté personnelle de l'homme et de la femme par rapport à tous les pouvoirs religieux et philosophiques. 4. La réflexivité critique appliquée à tous les domaines (religion, politique, science...) c'est-à-dire le libre examen et le débat contradictoire* » (DESCO, 2003, page 122). Par conséquent, invoquer la situation européenne pour justifier la mise en place d'un enseignement du fait religieux et « moderniser » une laïcité à la française jugée obsolète, c'est peut-être se tromper de perspective. Un mouvement de laïcisation ne serait-il pas à l'œuvre du fait du déclin de l'emprise du religieux sur le champ politique ?

En dernier lieu, il faut insister sur le fait que l'exemple européen doit faire l'objet d'une réflexion critique. En particulier, il ne semble guère cohérent d'affirmer d'une part la volonté de mettre en place un enseignement du fait religieux s'inscrivant dans une perspective laïque et, dans le même temps d'invoquer l'exemple européen. En effet, dans la plupart des pays européens, l'enseignement relatif à la religion est de type confessionnel¹⁰. Dans certains cas, cet enseignement confessionnel est ou a longtemps été obligatoire. En Grèce par exemple, où la constitution prévoit que l'enseignement vise au « développement de la conscience nationale et religieuse », il faut attendre 2002 pour qu'une simple demande des parents permette aux élèves d'être exemptés des cours relatifs à la religion orthodoxe. En Allemagne, la situation varie selon les länder, mais l'instruction religieuse est la seule discipline scolaire qui est rendue obligatoire par la loi fondamentale. Dans certains pays on propose une alternative aux cours de religions sous forme d'enseignements consacrés à l'éthique ou à la philosophie. Dans certains cas on peut parler d'un processus de sécularisation interne de l'enseignement de la religion. C'est le cas notamment au Danemark où une part importante de cet enseignement (qui est sous le contrôle du parlement et non de l'Eglise Luthérienne) est consacré à des

⁹ On peut évidemment faire observer, avec Dominique Borne que « la France, qui a longtemps fait figure d'îlot laïque en Europe, est de moins en moins une exception. De plus en plus, les autres pays européens se rapprochent de nous et les écarts se réduisent ». (Borne, 2004, page 50)

¹⁰ Je m'appuie dans ce qui suit sur les synthèses de J.P. Willaime. D'une part sa contribution au séminaire de la DESCO « L'enseignement du fait religieux : perspectives européennes » (DESCO, 2003 pages 115-134), d'autre part son ouvrage **Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle** (Willaime, 2004). On consultera aussi avec profit le dossier constitué par la Revue internationale d'éducation (n° 36, juillet 2004).

problèmes de société ou d'histoire des religions. En dépit de cette diversité des situations, qui concerne les programmes et les enseignants qui en sont chargés, deux points doivent être soulignés :

d'une part il s'agit souvent d'un enseignement de religion. Qu'il soit obligatoire (avec dispense possible et diversité des enseignements en fonction des religions) ou facultatif, il regroupe les élèves en fonction de leur appartenance religieuse. On peut s'interroger sur le fait de savoir si cette segmentation du public scolaire en fonction de l'appartenance religieuse n'est pas contestable. On peut s'interroger aussi sur le rapport entre la croyance et une connaissance objectivée du religieux. Enfin, la légitimité des enseignants repose dans certains cas sur leurs propres convictions religieuses et/ou sur une habilitation délivrée par les autorités religieuses, plutôt que sur leurs connaissances académiques (même si ces compétences académiques sont indiscutables et sont validées par ailleurs).

D'autre part on constate que dans bien des pays, y compris ceux où existe une religion dominante, des évolutions se produisent sous l'effet à la fois de l'évolution de la situation des Eglises, du pluralisme religieux, de la montée de la sécularisation et de l'indifférentisme religieux de la jeunesse. A la lumière de ces évolutions, il ne semble guère légitime d'en appeler, en France, à la mise en place d'un enseignement scolaire du fait religieux comme réponse à la crise de la transmission de la culture religieuse par les familles. On constate en effet dans la plupart des autres pays d'Europe une évolution de l'éducation religieuse qui fait plus de place à l'expérience individuelle, aux débats de société, à la recherche de sens (pas nécessairement religieux).

Conclusion : Quel enseignement du fait religieux ? Quelle formation des enseignants ?

A la lumière de ces quelques réflexions, on peut dire que la mise en place d'un enseignement du fait religieux en France risque d'être une mauvaise réponse à une question mal posée. La plupart des justifications généralement avancées (inculture religieuse, nécessité de renforcer le lien social et de pacifier l'espace scolaire, prise en compte de la situation des autres pays d'Europe) ne semble guère résister à une analyse critique un peu attentive. Et pourtant, le « fait religieux » (comme le « fait économique », le « fait politique », le « fait biologique » etc.) doit être présent au sein de l'enseignement laïque.

Cette présence ne peut avoir qu'une seule légitimité : la transmission de savoirs (et non de croyances)¹¹. En dehors de la philosophie, où les interrogations sur le sens de l'existence humaine sont présentes depuis longtemps, les enseignants doivent s'en tenir strictement à la transmission de savoirs. Autrement dit, l'enseignement doit reposer sur des connaissances positives relatives aux religions considérées comme des faits sociaux. On étudiera donc l'Islam ou le christianisme pour éclairer tel épisode de l'histoire. On s'interrogera sur les dogmes ou les rites afin de mieux comprendre certaines pratiques ou certains événements. Mais il ne doit s'agir en aucun cas d'une approche émotionnelle du sacré ou de la connaissance des religions pour elles-mêmes. Le professeur de lettres transmettra et/ou mobilisera des connaissances sur le christianisme ou sur les religions antiques afin d'interpréter tel ou tel texte. Le sociologue s'interrogera sur le contenu des croyances et sur leur évolution afin de comprendre tel ou tel changement social ou politique, etc. Ce qui est à l'ordre du jour ce n'est donc pas principalement la connaissance des textes sacrés, la présentation de l'histoire des religions (alors que la tentation de s'en tenir à la croyance est particulièrement forte)¹². Il ne s'agit donc pas d'enseigner les religions ou la culture religieuse. Il s'agit de faire sa place au sein de la culture scolaire à des faits (historiques, sociologiques, économiques) qui sont liés au religieux. Ces savoirs concernant le religieux envisagé comme un fait social ne peuvent être valablement enseignés que par des enseignants qui disposent de connaissances académiques solides. Ces savoirs à enseigner ne relèvent pas principalement de la théologie et encore moins des croyances ou de l'émotion mystique. La

¹¹ Or des dérives existent sur ce point comme l'ont souligné à propos des manuels scolaires plusieurs intervenants du séminaire de la DESCO sur l'enseignement du fait religieux. Guy Mandon s'inquiète lui aussi d'une « confusion catéchétique » et notent que « les manuels présentent parfois le contenu des croyances sur le registre du fait positif » (Mandon, 2005, page 22).

¹² Voir sur ce point les analyses des manuels d'histoire de 6^{ème} et de 5^{ème} où les spécialistes ont observé de nombreux dérapages. On écrit par exemple que Moïse a reçu les Tables de la Loi comme s'il s'agissait d'un fait historique, alors qu'il faudrait écrire ; « les Hébreux et à leur suite les chrétiens et les musulmans croient que Moïse était un prophète et qu'il a reçu les Tables de la Loi ».

formation des maîtres doit être renforcée, mais pas principalement pour apprendre aux professeurs ce que sont le Bouddhisme ou l'islam (même si c'est nécessaire). La place de la sociologie, de la science politique, de la démographie doit être aussi importante dans cette formation que la présentation des traditions religieuses. L'un des enjeux majeurs consiste justement à éviter que les enseignants, portés par un certain état de l'opinion et une vague médiatique, ne succombent trop souvent au travers qui consiste à privilégier une grille de lecture « religieuse » des événements sociaux et politique et, qui plus est, sur la base d'une conception essentialiste des religions. Faut-il connaître l'islam pour comprendre le 11 septembre ? Sans doute pas. Pas plus que la connaissance de l'Évangile ne permet de comprendre pourquoi certains fondamentalistes protestants tuent des médecins qui pratiquent l'avortement ou pourquoi un juif religieux assassine le premier ministre d'Israël. Dans chaque cas, ce qui importe c'est de savoir pourquoi tel individu ou tel groupe a adhéré à telle lecture du religieux, a fait appel à un discours de rationalisation mobilisant des références religieuses pour accomplir tel ou tel acte. Pourquoi par exemple la « marche des beurs » en France mobilisait-elle des références républicaines et universalistes et pourquoi l'échec de cette volonté d'intégration a-t-elle conduit à chercher dans le religieux (et parfois le radicalisme religieux) le moyen d'exprimer les mêmes aspirations et revendications ? Pourquoi la référence au judaïsme a-t-elle longtemps correspondu en Israël à la domination politique d'une élite ashkénaze, héritière du mouvement ouvrier juif d'Europe centrale et pourquoi (les facteurs sont géopolitiques et démographiques notamment) a-t-on assisté à l'influence croissante de « partis religieux » souvent (mais pas toujours sépharade) ? Va-t-on expliquer à la fois l'Inquisition et le concile Vatican II par la connaissance des « textes fondateurs » du catholicisme ? On voit bien que la lecture de la Bible, du Coran, des Évangiles ou du Talmud ne permettra pas d'interpréter ces événements, sauf à faire jouer au religieux le rôle du poumon chez les médecins de Molière.

Bibliographie

- Bauberot J. (dir.), Religion et laïcité dans l'Europe des douze, Syros, 1994
- Bedouelle *et alii* (dirs), Une République, des religions. Pour une laïcité ouverte, Editions de l'atelier, 2003
- Borne D., Intervention dans le cadre de la table ronde « *La religion et l'école en France* », Revue internationale d'éducation, n° 36, juillet 2004 (pages 49-69).
- Bourdieu P., « *L'opinion publique n'existe pas* » in Questions de sociologie, Editions de Minuit, 1980
- DESCO, L'enseignement du fait religieux, SCEREN/CRDP de Versailles, Coll. Les actes de la DESCO, 2003
- DESCO, Religion et modernité, SCEREN/CRDP de Versailles, Coll. Les Actes de la DESCO, 2004
- Etienne Bruno, Heureux comme Dieu en France ? La République face aux religions, Paris, Bayard, 2005
- Mondon G., « *Les professeurs et la dimension religieuse* », Les Cahiers Pédagogiques, n° 431, mars 2005, (pages 22-25)
- Willaime J.-P., « *Ecole et religion : une nouvelle donne ?* », Revue française de pédagogie, n° 125, oct.-nov.-décembre 1998, pp.7-20
- Willaime J.-P., Europe et religions. Les enjeux du XXIème siècle, Fayard, 2004