

LAÏCITE, RELIGIONS ET CROYANCES A L'ECOLE

Résumé

Les appartenances religieuses interviennent de plus en plus dans l'expression des ségrégations qui traversent l'école. Elles jouent comme facteur aggravant des inégalités scolaires. Elles attisent les tensions et les affrontements.

L'école devrait pourtant être la matrice de leur antidote. Elle le peut, à condition de traiter des questions religieuses dans le cadre de la laïcité et grâce aux méthodes de pensée dispensées par les différents champs disciplinaires.

1. RELIGIONS ET LAÏCITE DANS LA VIE SCOLAIRE EN FRANCE

Les mondes religieux sont multiformes et complexes. Sans s'enfermer dans une impossible définition¹, on peut reconnaître qu'ils recourent tout le champ de l'humain :

- dans ses dimensions symboliques et mythologiques qui expriment le rapport au divin, aux esprits, au surnaturel. C'est par et dans ces représentations imaginaires que les hommes et les femmes vivent et disent leur place dans le monde, leurs statuts, l'organisation du pouvoir, etc.,
- dans son rapport à un passé reconstitué (avec chaque fois une certaine conception ou mémoire de l'histoire de la communauté) et à l'avenir rêvé (que celui-ci soit de l'ordre du recommencement et du retour à un âge d'or ou à un équilibre perdu, ou dans la dynamique d'un messianisme ouvrant des temps nouveaux),
- dans les religions dites révélées, la dimension religieuse est aussi doctrinale (une théologie), institutionnelle (une communauté organisée) et personnelle (des confessions de foi, croyances, prières, engagements), avec des accentuations très différentes de ces diverses composantes selon la religion mais aussi selon le degré d'appartenance et la situation de chacun.

Il y a diverses attitudes à l'égard de ces mondes religieux, adhésion ou dérision, regards plus ou moins impliqués ou distancés, crédules ou incrédules, croyants ou incroyants, façons de croire sans y croire, tant il y a de modalités pour spécifier ces termes et la façon de les vivre.

Les courants agnostiques ou indifférents aux religions, amplifiés par la sécularisation de la société, sont eux aussi traversés par des questions d'ordre spirituel qui interrogent la condition humaine, et qui inspirent diverses pratiques relatives au « sacré » ou au « salut » : deux catégories typiquement religieuses diversement déclinées en recherches de communion ou en quêtes de sens².



Cette approche anthropologique du phénomène religieux n'est pas celle que retient la conception de l'Etat républicain, d'où une situation en porte à faux des diversités religieuses à l'école, facteur aujourd'hui aggravant des inégalités scolaires.



Dans le système politique français, la gestion des affaires religieuses relève du Ministère de l'Intérieur. Celui-ci ne s'occupe que des cultes et de leurs manifestations publiques, non des croyances ni des identités religieuses.

La constitution proclame l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Par principe, la République refuse de prendre en compte officiellement les distinctions d'origines culturelles, linguistiques et religieuses. Elle se situe de ce fait comme incompétente à l'égard des religions. Depuis 1905, elle n'en reconnaît aucune, sauf dans les départements concordataires d'Alsace-Moselle.

Lors des recensements comme sur les cartes d'identité, il n'est jamais fait mention de la religion. Il n'existe pas de données officielles sur les appartenances religieuses. Il n'y a aucun instrument de mesure pour les comptabiliser. Il faut donc s'en tenir aux appartenances revendiquées ou reconnues par ceux qui adhèrent à des mouvements qualifiés de religieux, quelles que soient les auto-légitimations qui leur confèrent une présentation monolithique et un discours tautologique. L'école laïque a, de plus, entretenu un refoulement sur ce sujet ; pour les personnels d'éducation, les appartenances religieuses sont encore souvent de l'ordre du déni.

Enfermées dans le cultuel, les religions n'ont théoriquement pas d'autres légitimités culturelles. Mais la République entend aussi assurer la liberté de conscience, la respecter et la former. Ce qui met l'école en position de devoir traiter des religions. « Si la République ne reconnaît aucun culte, il lui importe de les connaître »³. C'est la problématique actuelle de l'enseignement du fait religieux. Il faut pouvoir concilier la liberté d'expression des élèves et le principe d'égalité citoyenne dans le monde scolaire ; cette problématique est marquée par une histoire qui n'en favorise pas un développement serein.

Les lois de séparation qui ont mis fin au monopole de l'Eglise catholique ont fait de l'école publique, depuis la fin du XIXe siècle, un espace déclaré neutre. Les religions n'avaient plus à s'y afficher. Les particularismes étaient relégués à la sphère privée. L'école républicaine, sous la IIIe République, a encouragé une sorte d'éthique de l'indifférence aux différences.

Après les combats laïques de la première moitié du XXe siècle, la laïcité scolaire a trouvé son *modus vivendi* avec l'Eglise catholique, largement dominante. Les emplois du temps lui ont ménagé ses temps de célébrations dans des lieux dont la République assure l'entretien. Les vacances du calendrier scolaire tiennent compte de ses fêtes. Le temps de l'enseignement religieux lui a longtemps été préservé : le jeudi, jadis jour de congé, était pour la majorité le jour du catéchisme. Les lycées avaient leurs aumôniers. L'Eglise catholique a pu bénéficier, par l'espace et le temps, des possibilités de sa transmission. En contrepartie, elle a assuré, en régime de laïcité, pour la grande majorité des Français, une sorte de « service public de la religion »⁴. Le protestantisme et le judaïsme, religions minoritaires, ont eux aussi été reconnus dans leur présence et leurs lieux de culte. Parce qu'elle assure la liberté de conscience et garantit le libre exercice des cultes, la République a ainsi accordé une place aux religions dans ses institutions publiques : Education nationale, mais aussi Armée, Administration pénitentiaire, Service hospitalier.



Les autres minorités religieuses, non reconnues officiellement, se sont cependant développées. Elles sont désormais assez fortes pour troubler ce jeu catho-laïque. Et elles le font avec leurs propres caractéristiques, marquées par une toute autre histoire, d'autres facteurs culturels, d'autres traditions politiques.

La poussée la plus significative est venue de l'islam, et plus précisément du mouvement de réislamisation des populations immigrées d'Afrique du nord.

Du temps de l'Empire français, du fait de ses colonies, la France était déjà le premier pays musulman d'Europe, avec quelques dizaines de millions de fidèles. Mais les lois laïques de la République ne s'appliquaient pas dans les colonies, et pas davantage dans les départements français d'Algérie, donc pas à l'islam. Les religions dans les territoires et départements d'Outre-Mer ont d'ailleurs gardé des statuts particuliers⁵.

Les courants intransigeants de cette religion font aujourd'hui irruption dans la vie scolaire avec des exigences nouvelles, à la cantine pour faire table halal, dans l'emploi du temps pour y inscrire d'autres jours de fête, dans les tenues vestimentaires pour manifester de nouvelles appartenances, dans les contenus d'enseignement lorsque ceux-ci sont estimés contraires aux conceptions dispensées par des autorités religieuses qui s'arrogent le monopole de la présentation de la vérité de leur religion. Le refus de la viande de porc, les horaires du ramadan, le port du foulard, les certificats de complaisance pour dispenser les filles des activités sportives et la présentation islamiste de l'islam ont ouvert une brèche dans laquelle s'engouffrent désormais les communautarismes.

Réfectoires séparés, marquages corporels, apartheid sexuel et prosélytisme offensif bouleversent les réglementations scolaires et imposent une contre-culture à base confessionnelle, enfermant chaque citoyen dans sa tribu et chaque tribu dans son ghetto. Toutes les institutions publiques sont confrontées à ce phénomène de ghettoïsation sociale, ethnique et religieuse encouragée par des groupes d'activistes religieux, phénomène qui va parfois jusqu'au tabassage de ceux qui ne suivraient pas les bons principes, ou à la déscolarisation pour motif religieux.⁶



Avant d'évoquer les efforts pour remédier à ces situations, il convient d'appréhender les complexités, les déplacements et les recompositions des religions et des croyances.

2 - PLURALISME RELIGIEUX ET DIVERSITE DES CROYANCES

Ce pluralisme est fortement marqué par des mouvements de vie et de pensée extérieurs aux religions, mouvements consécutifs aux profondes mutations culturelles de la société, au contexte politico-économique, aux révolutions technologiques dans le domaine des échanges et des communications. Les apports religieux sont aujourd'hui mondialisés. Ils viennent de tous les continents.

Peut-on appréhender cette multiplicité de mouvements religieux en France ? Comment évaluer leur importance et leur impact ? L'inventaire des appartenances religieuses reste nécessairement approximatif, pour les raisons évoquées plus haut.

Les religions qui restent les plus visibles sont les trois religions dites monothéistes, religions « historiques » au sens où elles ont marqué les fondements de la civilisation européenne. C'est à ce titre qu'elles sont enseignées dans les programmes d'histoire et de lettres. **Le judaïsme** pour la Bible et les Hébreux, **le christianisme** dans sa version romano-impériale et son organisation catholique, centrée sur le pouvoir pontifical et la hiérarchie ecclésiastique, **l'islam** pour le Coran et la culture bédouine, dans une présentation religieuse essentiellement sunnite.

Dans les religions qui ont plus récemment pignon sur rue, avec leurs temples, leurs célébrations et leurs maîtres de sagesse, il y a **le bouddhisme** ou ce qui s'affiche comme tel. Ses variantes échappent au profane qui en retient ses croyances en la réincarnation et ses pratiques qui, du zen au yoga, inspirent maintes thérapies personnelles ou de groupes. Il y a aussi d'**autres courants religieux** venus d'Extrême-Orient, d'Afrique noire ou des Amériques, et parmi eux quantité de mouvements parfois rapidement qualifiés de sectes quand ils caractérisent des minorités religieuses à forte connotation identitaire. Les **mouvements sectaires**, si prolifiques soient-ils, ne sont pas aisément cernables car ils s'avancent masqués sous des appellations changeantes. Leur prosélytisme relève de réseaux maffieux qui exercent de redoutables emprises sur la vie et la conscience de ceux qui y adhèrent.

Le monde des religions est surtout marqué aujourd'hui par l'extension de ce qu'on appelle les **nouvelles spiritualités**, religiosités « flottantes » et croyances « parallèles ». C'est le domaine encore plus insaisissable de ce qu'on a appelé, dès les années 70, le *New Age*. Sa diffusion colore tout le paysage religieux et en scrute les dimensions extrêmes. Dans une vaste nébuleuse mystico-écologique-ésotérique, on trouve des croyances aux vies antérieures, des expériences de mort imminente, des phénomènes dits de décorporation ou des guérisons qualifiées de miraculeuses. Des pratiques de médecines alternatives et de méditations transcendantales permettent d'appliquer les savoirs de l'astrologie spirituelle ou les doctrines occultes qui explorent le paranormal. Même dans leurs formulations ésotériques ou charlatanesques, ces quêtes de l'arcane, du supra-naturel ou du moi profond traduisent une extraordinaire effervescence de la spiritualité religieuse. De toute façon, leurs mutations rapides rendent vain et caduque tout essai de typologie ou de classement.

Les religions « classiques » ont des composantes de cet ordre depuis fort longtemps, par exemple la kabbale dans le judaïsme, la gnose dans le christianisme, le soufisme dans l'islam⁷ ou le vajrayâna dans le bouddhisme. Mais ces nouveaux courants spirituels procèdent le plus souvent par bricolages synchrétiques, avec amalgames d'éléments hétérogènes.

Il n'en reste pas moins que ces apports s'inscrivent dans des représentations et des sensibilités qui restent profondément marquées par l'héritage chrétien occidental⁸. Les spiritualités exotiques, astrologiques ou chamaniques, sont souvent de nouveaux habillages et des versions *new look* du culte des anges, des saints guérisseurs et des liturgies du christianisme populaire, qui plonge lui-même dans tout un héritage païen, celui des esprits de la nature, des rites d'initiation et du culte des morts. C'est ici, pour reprendre les catégories de Fernand Braudel, le temps de l'histoire sur la très longue durée.

Les anciens modèles de pensée, de croyances et de façons de vivre demeurent, même si la mémoire s'en perd au point que l'héritage en soit dénié⁹ et même s'ils ne font plus Eglise comme dans les anciennes structures de chrétienté.



Chaque religion présente comme univoques des croyances nécessairement équivoques, et expose au singulier ce qui se vit au pluriel. C'est leur caractéristique et leur force : parvenir à réguler et à normaliser leur pluralité interne, au niveau des comportements (principaux rites, grandes liturgies, et jusque dans certaines formes de dévotion personnelle) comme à celui du discours : les formules rituelles, les professions de foi ou les articles dogmatiques constituent, pour chaque confession, ce que les logiciens appellent des « expressions bien formées ». Elles fonctionnent de façon systémique car elles sont encadrées dans des institutions qui ont pu et su gérer leurs tensions internes issues des différences de position et d'interprétations. Le champ religieux, et celui de chaque religion, est toujours pluri-religieux.

Prenons le cas du christianisme. Le singulier et la terminaison en « - isme » du mot renforcent l'idée qu'il s'agirait d'un phénomène singulier et systémique. Mais la religion chrétienne a toujours été pluri-religieuse. Il y a eu le christianisme latin d'Occident et le christianisme grec d'Orient, qui a engendré la fracture catholiques-orthodoxes, à laquelle s'est ajoutée, depuis le XVI^e siècle et principalement dans l'Europe du nord, la Réforme, la division protestante. Il y a les courants internes à chacune de ces religions chrétiennes, avec leurs mouvements contestataires, considérés par les tenants de la tradition comme schismatiques, dissidents ou hérétiques. Il y a des conceptions parfois contradictoires au sein même des hiérarchies officielles. Au temps de la chrétienté médiévale, être chrétien à la façon de l'abbé Suger de Saint-Denis, ce n'était pas du tout pareil qu'à la manière de Saint Bernard. Rendre à Dieu les richesses qu'il a données autorise d'embellir de la façon la plus somptueuse les églises ; être fidèle à Jésus né dans la pauvreté exige un dépouillement radical des lieux de culte.

Dans les premiers siècles de l'histoire chrétienne, c'est un ensemble judéo-pagano-barbaro chrétien qui se constitue dans l'Empire romain et les royaumes qui lui succèdent¹⁰. Plus avant, les tout premiers mouvements chrétiens témoignent d'une étonnante diversité héritière d'un judaïsme déjà lui-même éclaté et dans un milieu hellénistique traversé d'écoles philosophiques multiples. Mouvements chrétiens qualifiés, selon leurs zones géographiques, de galiléens, judéens, antiochiens, araméens, alexandrins, romains, etc. Mouvements plus ou moins rigoristes ou accommodants, plus ou moins ancrés dans certaines traditions rituelles ou dans certaines sagesses, plus ou moins intégrés aux structures d'Empire. Sans oublier ceux que le christianisme imposé comme orthodoxe a qualifié d'hérésies, notamment les mouvements gnostiques chrétiens mieux connus depuis les découvertes archéologiques de Nag Hammadi ou la récente parution de *l'Evangile de Thomas*¹¹.

En dépit des ruptures et des schismes, des déplacements ou des réformes internes, les mouvements chrétiens majoritaires ont fait système, un système formaté en religion d'Empire, ce qu'on peut appeler en rigueur de terme « christianisme » : un système de vie et de croyances, avec des références et des pratiques bien identifiées, devenues culture commune pour les pays d'Occident comme pour l'Empire romain d'Orient. Un système qui a fait preuve d'une extraordinaire capacité intégrative, aussi bien avec les données culturelles de l'héritage gréco-romain que les croyances et pratiques du paganisme. Beaucoup plus tard, il a su faire avec le rationalisme des Lumières. Aujourd'hui, il fait avec les nouvelles spiritualités charismatiques ou les graves questions écologiques sur le devenir de la planète¹².

Le système chrétien, par exemple, sur une aire géographique sans cesse élargie, a donné un cadre aux croyances et aux expériences de vie, il a structuré les sensibilités personnelles et collectives, les institutions et les utopies, et jusqu'au système scolaire qui doit par exemple au monde monastique et à ses écoles de formation une bonne part de son organisation, de ses règlements, de ses valeurs éducatives et de sa pédagogie.

Aujourd'hui, ce « système chrétien » apparaît plus éclaté, sous la pression conjuguée de facteurs externes (les effets de la mondialisation des disparités) et de facteurs internes (les évolutions propres de l'Eglise, cristallisées dans les applications du concile Vatican II).

Michel de Certeau, qui parlait du « christianisme éclaté » dans les années soixante-dix, a bien analysé les conséquences de cette évolution. « A présent, écrivait-il, semblable à ces ruines majestueuses d'où l'on tire des pierres pour construire d'autres édifices, le christianisme est devenu pour nos sociétés le fournisseur d'un vocabulaire, d'un trésor de symboles, de signes et de pratiques réemployées ailleurs. Chacun en use à sa manière, sans que l'autorité ecclésiale puisse en gérer la distribution ou en définir à son gré la valeur et le sens »¹³. Des observations du même genre pourraient être faites sur les autres religions, avec des paramètres différents.



De récentes enquêtes montrent que, dans les 58 % des Français qui se disent catholiques, la moitié d'entre eux ne va pas à l'église une fois par an. Il n'y en aurait que 21 % qui adhèrent à l'ensemble des affirmations fondamentales de leur religion. L'assistance à la messe dominicale et la récitation du *credo* ou celle des articles du catéchisme ne sont plus des repères pertinents pour se dire catholique. Quels sont ceux qui permettraient de se dire juif ou musulman ?

Pour ceux qui vivent le métissage culturel sans savoir le monde d'avant et sans comprendre le monde présent, l'attachement revendiqué à ce qui fait encore identité peut se vivre dans le ressentiment ou l'agressivité. Comme l'observe Joseph Moingt, « menacée, la religion se fait plus menaçante, elle devient, de la part de ceux qui lui restent fidèles, une revendication d'identité et de visibilité »¹⁴.

Il n'est pas facile de s'aventurer dans un monde d'incertitudes, et encore plus d'y afficher des convictions. La tentation est alors de s'avancer en fermant les yeux, d'essayer d'oublier les bouleversements et de faire taire les questionnements. La carapace des réponses toutes faites rassure l'invertébré qui ne sait plus penser par lui-même. On observe, par exemple dans le monde chrétien, chez les plus convaincus et les plus accrochés aux traditions d'antan, de tels mouvements de réactions identitaires, qu'ils soient de type fondamentaliste ou de crispations intégristes. Les premiers animent le prosélytisme des mouvements évangélistes. Du nord au sud de l'Amérique, comme en de nombreuses régions du monde, on voit les effets de leur déploiement offensif. Les seconds reconstituent des Eglises dans l'Eglise. Ils prétendent accomplir le jugement de Dieu et en avoir la mission exclusive. Toutes les religions sont traversées par de tels processus contradictoires de dilution ou de durcissements. Ces derniers fanatisent les situations conflictuelles. Ainsi des juifs ultras du « grand Israël » et des islamistes de type wahabite¹⁵.

Ces idéologies militantes ont leurs répercussions en France. Dans un contexte laïque mal préparé à ces évolutions, des groupes musulmans s'imposent comme force d'affirmation de valeurs ou de traditions menacées. Aux blessures consécutives aux guerres de colonisation et de décolonisation, aux méfaits de l'héritage colonial et aux drames de la guerre d'Algérie s'ajoutent les ressentiments nés des inégalités de traitement ou de reconnaissance religieuse : l'islam qui se pense comme l'accomplissement des deux monothéismes précédents se vit dans un monde où il se retrouve en situation d'infériorité par rapport aux juifs et aux chrétiens. Les guerres américaines et israéliennes au Proche-Orient alourdissent et aggravent considérablement un tel contentieux, et favorisent les réactions d'ordre fondamentalistes ou communautaristes. Ce n'est pas l'islam modéré de la grande majorité des musulmans en France mais ce sont des courants fortement identitaires qui s'imposent désormais dans le Conseil français du culte musulman (CFCM) et ses conseils régionaux.

Ces évolutions se situent dans un contexte de bouleversements accélérés, de déséquilibres croissants, de tensions explosives. Les religions ont toujours été de puissants facteurs d'expressions, de rassemblements, de mobilisations, et de répression ou de libérations¹⁶. Les évolutions contrastées de l'histoire humaine accentuent ces dimensions contradictoires. La revanche des « laissés pour compte » ou l'ardeur prosélyte des *born again* en quête d'un monde nouveau ou meilleur ne débouche pas forcément sur des pratiques de libération sociale ou d'émancipation personnelle.

L'attachement revendiqué à une religion prend forme de revendication d'identité et de visibilité. Le voile islamique est l'illustration de cette situation paradoxale et contradictoire : il est parfois arboré comme signe de résistance et il maintient en même temps une relation d'asservissement. Les communautarismes aident ainsi à renouer des solidarités là où la société n'en fournit plus, d'où le succès populaire des pouvoirs religieux qui animent cette assistance sociale bienfaitrice, tout en cautionnant dans le même temps le rapport fondamentaliste au religieux lui-même. Dans la ségrégation des quartiers précarisés et ethnicisés, là où manque l'avoir, le repli identitaire est une forme de reconnaissance d'être.

Toutes ces positions se présentent le plus souvent comme relevant de choix personnels. C'est sans doute la caractéristique majeure des attitudes des jeunes à l'égard du religieux, même dans les grands mouvements festifs et collectifs. Le primat du « c'est mon choix » prévaut chez les adultes eux-mêmes qui ont bien souvent renoncé à imposer la tradition reçue.

Les identités religieuses reconstituées sont moins, de ce fait, des appartenances héritées que des trajectoires d'identifications généralement précaires et révisables, à moins qu'elles ne s'inscrivent dans une communauté forte où les croyances peuvent se partager et se vivre plus intensément. C'est le cas aussi bien pour les groupes charismatiques qui se développent depuis les années 70 que pour les mouvements radicaux qui se constituent en dehors ou au sein des religions traditionnelles.

Nul doute que la « culture informatique » désormais généralisée ait considérablement amplifié le phénomène. Les curiosités sur les religions se poursuivent sur la toile hors du tout magistère, de toute régulation religieuse, les mots-clés faisant se croiser les réalités les plus hétérogènes dans ce qu'on appelait déjà il y a trente ans la « civilisation du caddie » : chacun prend ce qui lui convient, les « prêts à consommer » étant aussi facilement les « prêts à jeter ». Une lecture personnelle et critique de la lecture biblique, de type protestant, peut s'accommoder d'une nostalgie des pompes catholiques et des grand-messes, les séjours au monastère n'empêchent pas de faire zazen et de suivre des séances de yoga et les prières amérindiennes cohabitent avec Saint François d'Assise et les sagesses de l'ancienne Chine. La culture médiatico-publicitaire et l'univers numérique de la blogosphère ou de wikipédia brouillent les références habituelles de l'espace-temps religieux ou des définitions dogmatiques qui obstruaient pour beaucoup la dimension spirituelle des phénomènes religieux.

La question est ici de se demander comment s'y prendre face à ces évolutions du phénomène religieux contemporain. Le défi est lancé à l'école à qui est confiée depuis quelques années la mission d'assainir le terrain.

3 – L'ENSEIGNEMENT DES FAITS RELIGIEUX : EXIGENCE LAIQUE ET DEFI EDUCATIF

L'école n'est pas un « sanctuaire » qui resterait à l'abri de toutes ces évolutions. Au contraire, celles-ci s'y répercutent. Elles mettent à mal ses orientations fondamentales, qui sont d'apprendre à vivre ensemble et de construire des personnalités qui puissent bien prendre leurs places dans la société.

Force est de constater que l'école est devenue, sur les questions religieuses, lieu de tensions, d'affrontements et de turbulences réglementaires¹⁷ dont les rapports Stasi et Obin, en 2003 et 2004, ont souligné la gravité. Les mouvements identitaires et communautaristes qui sapent les fondements du vivre ensemble ont de graves répercussions sur l'école qui devrait être la matrice de leur antidote¹⁸. A condition que l'école puisse traiter de ces questions dans le champ des disciplines enseignées.

Une conception restrictive de la laïcité à l'égard des religions en a appauvri les approches et les échanges culturels. Selon la philosophie libérale, le phénomène religieux est de l'ordre de l'opinion individuelle et il ne paraît pouvoir être abordé autrement que religieusement. Mais l'exclusion scolaire du religieux a finalement contribué à renforcer sa cléricisation. Les croyances se sont développées hors du champ publiquement contrôlé des connaissances, et hors des grandes orientations éducatives du « vivre ensemble », du comportement personnel et du libre jugement. « Paradoxalement, l'exclusion scolaire du religieux a renforcé sa cléricisation et freiné sa laïcisation »¹⁹.

Du fait de cet apartheid culturel, le religieux reste un domaine où ont pu se développer des attitudes pathologiques opposées à tout esprit scientifique, comme par exemple le rapport fondamentaliste aux textes estimés fondateurs, aboutissant à un véritable « suicide de la pensée »²⁰. Ainsi des lectures littérales qui prennent au premier degré des récits mythologiques ou symboliques (ce qu'on ne fait pas avec Homère ou La Fontaine, dont les textes sont soumis à des études littéraires adaptées à l'âge des élèves), ou des conséquences pseudo scientifiques tirées de ces mêmes récits. L'appartenance à de tels courants de pensée joue effectivement comme facteur aggravant des inégalités sociales et culturelles à l'école.

Le rapport de Régis Debray (mars 2002) sur « l'enseignement du fait religieux à l'école publique » parle de « laïcité d'incompétence » lorsque, au nom de la séparation de l'école et de la religion, les programmes scolaires marginalisent ou minimisent le fait religieux qui est une composante de la culture, et sans lequel bien des données historiques, politiques, artistiques et bien des représentations scientifiques restent incompréhensibles.

Ne pas aborder de façon laïque le fait religieux, le rejeter hors de l'école, c'est, de plus, le laisser aux charlatans du croire. Les fondamentalistes, les sectarismes et les fanatismes peuvent d'autant mieux se développer sur le champ religieux qu'aucun exercice de la raison critique ne peut y intervenir si, par principe, c'est un domaine qui ne regarde pas l'école. Le fait religieux ne peut être isolé de toute la culture humaine. Celle-ci est bien sûr globale, et toujours relative à un contexte, un milieu, une période historique. C'est donc une exigence laïque. La laïcité est le cadre dans lequel devraient pouvoir s'exposer les religions.

La fonction première de l'école est celle de la **transmission**. C'est aussi un rôle essentiel de la religion. Ses méta-récits, ses rites et ses pratiques de commémoration entretiennent en permanence la mémoire collective. L'école et la religion ont pour cela leurs rituels d'initiation et de passage. C'est justement ce qui est aujourd'hui mis à mal. Par rapport à l'hétérogénéité amplifiée de « l'école pour tous », la dispersion ou les distorsions des appartenances religieuses, entre générations comme au sein de chacune, durcissent les multiples lignes de fracture du public scolaire.

La diversité religieuse pose des problèmes éducatifs et pédagogiques d'un type nouveau, surtout quand il s'agit d'enseigner, comme il est aujourd'hui recommandé, le fait religieux²¹.

Chacun vit différemment le rapport au religieux. Ce peut être de façon purement institutionnelle ou tout à fait intime, sous le mode de témoignage médiatique ou celui de la compassion silencieuse, dans l'indifférence ou dans la dérision. Les profils sont si divers qu'ils appelleraient des pédagogies personnalisées où la reconnaissance des différences culturelles et le travail sur les représentations de chacun aideraient à construire les apprentissages.

Mais le système scolaire français ne fonctionne pas selon les catégories d'élèves, à l'exception des ZEP qui correspondent à une logique de discrimination positive en faveur des quartiers les plus défavorisés. Les techniques pédagogiques partent des types de difficultés rencontrées, analysées en termes psychocognitifs plus qu'en référence aux cultures d'origine, le souci étant toujours de ne pas renforcer les ségrégations.

Lorsqu'il s'agissait principalement de remédier à l'inculture des élèves par un enseignement plus explicite des faits religieux, c'est-à-dire un enseignement renforcé de l'histoire des religions, des grands textes fondateurs en littérature et de la dimension religieuse des œuvres d'art (rapport Joutard, 1989), cette conception centrée sur la culture commune à promouvoir pouvait s'inscrire dans cette perspective. Mais s'il s'agit de préparer dans le pluri-religieux le « vivre ensemble » ou d'aborder avec les questions religieuses les grandes questions humaines, il faut bien entrer dans leurs dimensions symboliques qui ne sont pas les mêmes selon les cultures des uns et des autres.

La façon de parler de ces questions pose des problèmes nouveaux aux enseignants, des problèmes d'ordre déontologique, didactique et même épistémologique, car c'est l'acte d'enseignement lui-même qui est réinterrogé et d'une certaine façon réinvesti par sa finalité éducative. Celle-ci ne peut isoler la formation de chaque personne de ce qui la met en relation avec les autres, et avec toutes les formes de la vie, et avec la nature dans son ensemble.

La question des inégalités scolaires en matière religieuse ne concerne plus vraiment l'ancien clivage école publique/école privée dans la mesure où l'enseignement catholique est depuis 1959 associé au service public d'éducation et participe à l'école de la République. L'enseignement religieux confessionnel y est proposé mais c'est une option libre. Même en Alsace-Moselle où il reste au programme pour tous les élèves du public et du privé, comme en de nombreux pays européens, il se démarque plus ou moins nettement de la catéchèse ecclésiale proprement dite²². Cet enseignement, dit de culture religieuse, cherche à répondre à des besoins d'ordre cognitifs, éducatifs ou spirituels. Il s'adresse aux élèves considérés comme futurs citoyens dans une société plurielle et comme personnes devant prendre leurs responsabilités, non comme des fidèles attachés à une seule tradition religieuse. Dans ces cours, la théologie n'est pas la science académique de référence. On y développe plutôt les acquis des sciences des religions selon leurs différentes approches historiques, ethnologiques, linguistiques, etc.

Ces démarches instruisent de façon chaque fois différentes les données du champ religieux. La dominante peut être psychologique ou psychanalytique²³, donc centrée sur le sujet, ou sociologique, à partir des groupes et de leurs traditions²⁴. L'approche peut être surtout historique ou anthropologique²⁵, philosophique ou théologique, situer le religieux en termes de savoir ou de dépossession²⁶. Le religieux peut être appréhendé comme facteur de lien social et de communion, ou comme quête d'infini à travers le visible, ou comme spiritualité personnelle. Ce ne sont pas les mêmes dimensions qui sont soulignées. L'expression « fait religieux » oriente vers l'une ou l'autre de ces perspectives selon que l'accent est mis sur le premier ou le second terme.



Du travail sur les faits religieux à l'école entrepris depuis quelques années dans l'esprit du rapport Debray se dégagent quelques orientations.

La nécessité, tout d'abord, de ne pas confondre la reconnaissance juridico-politique des religions (exclue dans la conception républicaine, fidèle en cela aux lois de la séparation) et la reconnaissance culturelle des religions : reconnaissance indispensable pour la construction même de l'identité citoyenne. Chacun est enraciné dans une histoire qui a ses repères culturels et religieux. Ces systèmes de références religieuses multiples doivent pouvoir être instruits, comme les autres faits de culture, pour aider à construire la liberté de conscience. Les données spirituelles, mythologiques et religieuses doivent pouvoir être partagées et comprises, sans en confessionnaliser les présentations et sans les réserver à des publics ciblés en fonction d'assignations identitaires imposées. Ces modalités d'enseignement des faits religieux ne relèvent pas d'un enseignement religieux.

L'effort doit porter sur **la culture commune et citoyenne**, dans le cadre républicain, en référence aux droits de l'homme. Sans cette exigence, on dénaturerait complètement les objectifs du traitement scolaire des faits religieux. Celui-ci ne doit pas donner lieu à un enseignement spécialisé. Il se fait dans le **champ des connaissances** telles que les programmes en organisent la progression, avec les méthodologies propres aux diverses disciplines. C'est ainsi que peut se développer **l'esprit critique**, le jugement et le **discernement** : à côté des approches religieuses de la religion et de leurs relectures apologétiques, il y a ce que les sciences humaines, les sciences sociales, l'histoire, la sociologie, la psychologie, l'ethnologie, l'anthropologie, etc... permettent d'analyser et de mettre en perspective dans l'ensemble des données culturelles de l'humanité.

La démarche croyante peut avoir aussi sa rationalité et sa dimension critique interne avec l'appréhension des médiations qui assurent la communication avec le transcendant, l'inaccessible et l'ineffable. Son mode de pensée est producteur de signes et de sens, de récits mythiques, de rituels initiatiques ou sacramentaires, de représentations allégoriques ou de métaphores poétiques qui engagent un processus interprétatif infini. La foi qui cherche à rendre compte de sa croyance pense aussi son rapport avec la culture de son temps : c'est la démarche de la théologie. Les croyances sont traversées par cette exigence.

Le traitement scolaire des faits religieux se situe sur un autre registre. Il ajoute à la dialectique augustinienne du « croire pour comprendre » et du « comprendre pour croire » un « comprendre le croire », au sein même des diverses démarches du savoir, selon les méthodes de pensée propres aux diverses disciplines. L'école peut ainsi préparer la relativisation des croyances, réussir à détacher virtuellement des appartenances religieuses premières grâce à la prise de distance requise par les différentes approches scientifiques et en même temps donner les moyens de « représenter » ces appartenances et ce qu'elles signifient, en les rencontrant par l'histoire, la littérature, l'art et la philosophie. Travail d'autant plus délicat qu'il se fait avec des adolescents déstabilisés et vulnérables, en phase d'identité remaniée, et dans un contexte politico-religieux qui ne l'est pas moins.

La scolarisation des faits religieux ouvre à l'intelligence des questions religieuses et, de ce fait, à la dimension spirituelle de l'homme. Elle permet de comprendre la manière dont les hommes vivent, réfléchissent, rêvent, interprètent et elle permet de se situer dans l'immense champ symbolique où se déploie le phénomène humain. Le travail doit aller jusque là. La « déconstruction critique » apportée par les différentes investigations scientifiques est inséparable d'une « reconstruction symbolique » dans laquelle les faits religieux prennent sens, pour saisir leur impact sur les sociétés et pour chaque individu. C'est la dimension symbolique qui permet de retrouver ce qui est vécu en termes de dépossession ou de dépassement. Ce qui implique une double approche, à la fois de l'extérieur et de l'intérieur, à la fois explicative et interprétative, pour aider à comprendre sans franchir le seuil de l'adhésion, en respectant rigoureusement la différence des postures, en distinguant les savoirs et les croyances, et ceci quelles que soient les croyances ou les incroyances des élèves ou des enseignants.

Nous sommes ici au cœur des enjeux éducatifs de l'école : favoriser une culture de l'intelligence, « de toutes les intelligences », comme le soulignent les orientations de l'Enseignement catholique qui, en tant qu'enseignement associé au service public d'éducation, apporte sur ces questions une contribution originale et place à ce niveau un débat dans lequel se font entendre encore beaucoup de réticences. Il n'est pas simple d'ouvrir toutes les communautés religieuses à la rationalité critique et aux acquis de la pensée scientifique, ni d'ouvrir toute la société laïque à la prise en compte des questions de spiritualité. Il y a un malaise chez des enseignants peu préparés et non formés à cette nouvelle exigence laïque. Selon le recteur Joutard, c'est là pour l'école « une véritable révolution culturelle ». Compte tenu des problèmes évoqués plus haut, cela ne va pas de soi, et cette mise à distance du religieux est aujourd'hui contestée. « L'approche laïque, c'est-à-dire proprement scientifique, des religions comme de tout fait religieux, écrit Maurice Sachot, est une entreprise qui risque d'être minée de l'intérieur tout autant que de l'extérieur ».

Il suffit d'entendre les revendications actuelles de communautés religieuses identitaires qui souhaitent revenir à des cours religieux confessionnels. Elles sont significatives de la manière dont les religions sont instrumentalisées pour réaffirmer des identités culturelles en mal de reconnaissance. Dans les écoles privées hors contrat ou dans celles qui, même sous contrat avec l'Etat, colorent l'enseignement dispensé selon les choix religieux de la communauté de référence, le risque est grand d'accroître un « communautarisme » contraire aux principes laïques de l'école de la République.

Mais encore faudrait-il que ces principes soient eux-mêmes compris et partagés. La laïcité est une valeur sociétale et un principe constitutionnel, bien que diversement mis en œuvre dans la République dite une et indivisible. Elle n'est guère enseignée, ni dans son histoire, ni dans ses principes, et c'est peut-être l'oubli de ce qu'elle pourrait garantir qui est particulièrement préoccupant. D'où la confusion qui règne en de nombreux domaines. Comment la liberté d'opinion et la liberté des consciences seraient-elles posées à priori chez ceux qui n'ont pas pu bénéficier de quelques éclairages pour instruire ces opinions, pour former au discernement ?

Le respect des diversités, des croyances ou des convictions n'est pas un préalable : si les personnes sont toujours respectables, certaines croyances ou convictions ne peuvent pas l'être lorsqu'elles contredisent, par exemple, des principes de la loi commune, ou qu'elles sont contraires aux droits de l'homme dont la République fait sa référence. Cette position de principe doit être gérée en tenant compte des sensibilités et des décalages culturels, pour éviter de s'exercer de façon hégémonique à la manière d'un « droit du plus fort » ou d'un « droit d'ingérence » qui ne tiendrait pas compte de la vision et des besoins de l'autre. La noble intention et la courageuse entreprise de formation à l'intelligence des religions n'aboutiraient alors qu'à exacerber les ressentiments et à embraser les fanatismes.



Si les religions se présentent comme des réponses aux questions des hommes, elles sont aussi, en tant que religions, des questions de l'homme et sur l'homme. « Le phénomène religieux, c'est le phénomène humain »²⁷. Il s'agit de comprendre l'homme, de le comprendre par ce qu'il dit de lui-même en parlant de Dieu, des dieux, ou de ses interrogations sur le divin, quelles que soient ses croyances ou ses incroyances. Cette dimension-là est centrale pour construire une société humaine fraternelle et solidaire.

René Nouailhat

▣ **SUR LA LAÏCITE**

- Baubérot J., *Laïcité 1905 – 2005, entre passion et raison*, Seuil 2004.
Coq G., *Laïcité et République*, Le Félin 2003.
Poulat E., *Liberté, la laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Cerf Cujas 1998.

▣ **SUR LA RELIGION, SES DIMENSIONS, SES FONCTIONS**

- Azria R. (dir), *Le fait religieux en France*, La Documentation photographique 2003.
Boyer P., *Et l'homme créa les dieux*, Robert Laffont 2001.
Debray R., *Le Feu sacré, Fonctions des religions*, Fayard 2003.
Debray R. et Jeffré C., *Avec ou sans Dieu, le philosophe et le théologien*, Bayard 2005
Delumeau J. (dir), *Le Fait religieux*, Fayard 1993.
Durand G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas 1969.
Durkheim E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912 (PUF 2003).
Eliade M., *Aspects du mythe*, Gallimard 1963.
Gauchet M., *Le Désenchantement du monde, une histoire politique de la religion*, Gallimard 1985.
Gire P., *Religions, culture, éducation, anthropologie du spirituel*, Esprit et Vie 1997.
Hervieu-Léger D. et Champion F. (dir), *De l'émotion en religion*, Centurion 1990.
Meslin M. (dir), *L'expérience humaine du divin*, Cerf 1988.
Rémond R., *Religion et Société en Europe, Essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIXe et XXe siècles (1789-1998)*, Seuil 1998.
Sachot M., *L'invention du Christ, genèse d'une religion*. Odile Jacob 1998.
Trigano S., *Qu'est ce que la religion ?* Flammarion 2002.
Waadernbuy J., *Des dieux qui se rapprochent*, Labor et Fides 1993.

▣ **LA RELIGION DANS L'ACTUALITE**

- Audinet J., *Le temps du métissage*, éd. De l'Atelier 1999.
Berger P.L. (dir) *Le Réenchantement du monde*, Bayard / Centurion 2001.
Brenner E., *Les territoires perdus de la République*, Fayard 2002.
Debray R., *Ce que nous voile le voile. La République et le sacré*, Gallimard 2004.
Hervieu-Léger D. et Champion F. (dir), *La Religion en miettes ou la question des sectes*, Calman Lévy 2001.
Kepel G., *La Revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde*, Seuil 1991.
Lenoir F., *Les Métamorphoses de Dieu. La nouvelle spiritualité occidentale*, Plon 2003.
Magnard P., *Pourquoi la religion ?*, Armand Colin, 2006.
Nouailhat R. (coll.) *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement des religions à l'école*, Parole et Silence 2001.
Schegel J.L., *La loi de Dieu contre la liberté des hommes. Intégrismes et fondamentalisme*, Seuil 2003.
(Coll.) *Les nouvelles formes du sentiment religieux : un défi pour la laïcité moderne*, l'Harmattan 2003.

▣ **RAPPORTS SUR DES QUESTIONS RELIGIEUSES**

- Berque J., *L'Immigration à l'école de la République, rapport au Ministre de l'Education Nationale*, CNDP, La Documentation française 1985.
Cherifi H., *Le Problème du voile dans les établissements scolaires du rectorat de Versailles*, rapport de mission 1994.
Debray R., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob 2002.
Debré J-L., *La question des signes religieux à l'école*, rapport à l'Assemblée Nationale 2003.
Gest A., *Les sectes*, 1995.
Hannoun M., *L'Homme est l'espérance de l'homme, rapport sur le racisme et les discriminations en France*, La Documentation française 1985.
Haut Conseil à l'intégration, *l'islam dans la République*, 2000.
Hessel S., *Immigration : le devoir d'insertion, synthèse du groupe de travail « Immigration » du Commissariat Général du Plan*, La Documentation française 1988.
Stasi B., *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, novembre 2003*, La Documentation française 2004.
Vivien A., *Les sectes en France*, Rapport au Premier Ministre, 1982.

☐ RELIGION ET MONDE SCOLAIRE

Allieu N., *Laïcité et culture religieuse à l'école*, ESF 1996.

Boespflug F., Martini E. (dir.), *S'initier aux religions. Une expérience de formation continue dans l'enseignement public*, Cerf 1999.

Dagens Cl. (dir.), *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*, Odile Jacob, 2007

Descouleurs B., Vernet J., *Repères pour la spiritualité*, Desclée de Brouwer 2002.

Estivalezes M., *Les religions dans l'enseignement laïc*, PUF 2005.

Lambert Y. et Michelat G., *Crépuscule des religions chez les jeunes ? Jeunes et religion en France.*, L'Harmattan 1992.

Léna M., *Le passage du témoin : éduquer, enseigner, évangéliser*, 1999.

Lequin Y., « Histoire des religions et Laïcité républicaine (1988-1999) », *La Pensée* 319, 1999.

Lorcerie F. (coord.) *L'école et le défi ethnique*, INRP/ESF 2003.

Nouailhat R. :

- *Le fait religieux dans l'enseignement*, Magard 2000,

- *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*, Nathan 2004,

- *Relier enseignement et fait religieux*, - *Enseignement catholique Actualités* mars 2005,

- (avec J. Joncheray) *Enseigner les religions au collège et au lycée*, Ed. de l'Atelier 1999.

Pajer F. (ed.) *Europa, scuola, religioni*, Turin 2005.

Sachot M., *Une discipline d'enseignement : un singulier pluriel*, Cahiers du CIRID 10, 1999.

Seiksig A. et Paoli F. (dir.), *L'école face à l'obscurantisme religieux*, Max Milo 2006.

Willaine J-P., *Europe et religions. Les enjeux du XXIe siècle*, Fayard 2004.

☐ COLLOQUES

Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisation des apprentissages, Actes du colloque international de Besançon (20-21/11/1991), CRDP de Franche-Comté 1992.

L'enseignement du fait religieux, Actes du séminaire national interdisciplinaire (5-7/11/2002) ; Direction de l'Enseignement scolaire / Scéren 2003.

Formes et sens, La Documentation française, 1997.

Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui, (15-16/11/2002).

D'Osiris à 1905, et au-delà, Elément pour enseigner le fait religieux, CRDP Poitou-Charentes 2005.

Le fait religieux à l'école (17/11/2001), Cahiers du CEVIPOF 35, 2003.

Semaines sociales

Laïcité, vérité, enseignement, Scéren – CRDP Bourgogne / ESEN, 2006.

☐ SITE INTERNET

www.enseignement-et-religions.org

-
- 1 L'histoire du mot religion renvoie à un foisonnement polysémique indéfini. « Un tel foisonnement est un défi à une tentative d'explication ». M. Sachot, « Origine et trajectoire d'un mot : religion », *Revue de philosophie ancienne*, 2005. Dans son ouvrage intitulé *La Religion en Occident, évolution des idées et du vécu*, Michel Despland a recensé quarante définitions de la religion (éditions Fides, 1979).
 - 2 C'est en ces termes que débattent Régis Debray et Claude Jeffré dans *Avec ou sans Dieu, le philosophe et le théologien*, Bayard 2005. Voir aussi par exemple les ouvrages de Luc Ferry ou André Comte-Sponville
 - 3 J. P. Chevènement, ministre de l'Intérieur et des cultes, 23 novembre 1997, *La Documentation catholique*, 4 janvier 1998.
 - 4 Expression de Mgr Dagens, « La proposition de la foi dans la situation actuelle », 1995.
 - 5 Par exemple en Guyane, à Mayotte, et même en Alsace-Moselle où les religions juive, catholique et protestantes sont enseignées à l'école.
 - 6 Cf. le *Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, dit rapport Stasi, 11 décembre 2003, et les contributions de l'ouvrage collectif *L'école face à l'obscurantisme religieux*, Max Milo 2006, qui commentent le rapport Obin de 2004.
 - 7 Voir par exemple l'itinéraire de Abdel Malik, *Qu'Allah bénisse la France*, Albin Michel, 2004.
 - 8 Cf R. Debray, *Critique de la raison politique*, Gallimard, 1981.
 - 9 Cf. R. Rémond, le Christianisme en accusation, DDB 2000. D'où la méconnaissance, et de ce fait l'appauvrissement, dans les uns et les autres de ces courants, des traditions instituées et de leurs spiritualités. Les expériences croyantes, si diversifiées au sein des institutions d'Eglise, étaient sans doute plus radicales et dilatantes que leurs ersatz exotiques véhiculés par le nouveau marché du religieux. Et la rigueur de pensée de la raison théologique a pu alimenter une réflexion critique qu'on ne retrouve plus dans les raidissements doctrinaires et fondamentalistes.
 - 10 Il n'est que de voir le calendrier dit chrétien, en fait pagano-romain comme le montre l'appellation des mois et des jours.
 - 11 Flammarion 2006.
 - 12 A la suite de la religiosité cosmique d'Albert Einstein (*Comment je vois le monde*) et des choix d'Albert Schweitzer en faveur des oubliés et de ceux qui souffrent, (cf. *Culture et éthique*, 1960), le théologien Leonardo Boff développe ainsi une écologie éthique où la religion permet d'élargir le regard et de relier l'humain et la nature. « Chaque personne possède une dimension chamanique, elle est en contact et en interrelation avec la totalité ». (...) Une telle vision est dite holistique, parce qu'elle prétend saisir toutes les dimensions de la vie réelle : physique, esthétique, éthique, la profondeur psychologique, mystique », « Ecologie – théologie : il n'y a pas de ciel sans terre », dans *Théologies de la libération*, l'Harmattan 2000.
 - 13 « La société y puise pour mettre en scène le religieux sur le grand théâtre des mass media ou pour composer un discours rassurant et général sur les « valeurs ». Des individus, des groupes empruntent des « matériaux chrétiens » qu'ils articulent à leur façon, faisant encore jouer des habitudes chrétiennes sans pour autant se sentir tenus d'un assumer l'entier sens chrétien. Aussi le corps (unité sociale que constituent des réseaux de pratiques, d'idéologies et de cadres de références) chrétien n'a-t-il plus d'identité ; fragmenté, disséminé, il a perdu son assurance et son pouvoir d'engendrer sur son seul nom des militances » (*La faiblesse de croire*, 1987).
 - 14 « L'angoisse du fondement », *Spiritus* 171, juin 2003.
 - 15 Cf Abdlwahab Meddeb, *La maladie de l'islam*, Seuil 2002.
 - 16 Cf *Théologies de la libération*, Centre Tricontinental de Louvain la Neuve, l'Harmattan 2000.
 - 17 Voir les débats autour de la loi Ferry de mars 2004.
 - 18 Bencheikh, *L'école face à l'obscurantisme religieux*, op. cit., p. 139. Dans ce contexte, le rapport à la laïcité fait problème. « Y a-t-il encore une école de la République ? » « Jamais l'école en France n'a eu à faire face à un tel défi », D. Kambouchner, *id*, op. cit., p. 83-84. L'insistance mise sur l'égalité des chances a brouillé l'égalité des droits. « En laissant progressivement, depuis une trentaine d'années, la laïcité devenir une valeur dont la visibilité est à géométrie variable selon les lieux, les groupes de populations, les territoires, on a contribué à vider de son sens un concept qu'on ne cessait par ailleurs comme fondamental de notre démocratie républicain » (*id*, p. 68). Jean-Paul Brighelli dénonce aussi la « démission » de l'école de la République dans son ouvrage *Une école sous influence*, J-C Gawsewitch Editeur, 2006.
 - 19 J.P. Willaime, *Revue Française de Pédagogie*.
 - 20 Expression de la Commission biblique pontificale.
 - 21 B.O. du 15 avril 2002.

-
- 22 Voir par exemple les actuels « programmes de culture religieuse édités par le Service de la catéchèse des Eglises protestantes d'Alsace et de Lorraine : « Il ne s'agit pas d'introduire dans un catéchisme ni de conduire à des pratiques étroitement encadrées, mais d'ouvrir à une véritable culture du fait et de la vie religieuse. L'enseignement religieux protestant ne donne plus lieu à un catéchisme ou à une initiation aux pratiques religieuses (...). Cet enseignement est parfaitement compatible avec le principe de laïcité, à condition de ne pas interpréter ce dernier dans le sens d'une privatisation radicale de l'identité religieuse ».
 - 23 Cf. Marie Balmary.
 - 24 Cf. Gabriel Le Bras.
 - 25 Voir les travaux sur le seul exemple de la Grèce ancienne, de Pierre Lévêque ou de Jean-Pierre Venant.
 - 26 Par exemple les réflexions ou philosophiques de Stanislas Breton.
 - 27 Jean d'Alès, dans « Relier enseignement et religions », *ECA* mars 2005