

René NOUAILHAT

Directeur et professeur au Centre universitaire catholique de Bourgogne
Fondateur de l'Institut de Formation à l'étude et l'enseignement des religions

novembre 2012

10 ans après le rapport Debray :

**Le fait religieux à l'école
en régime de laïcité d'incompétence**

(résumé)

Les orientations du Rapport Debray de 2002 répondaient à un besoin bien diagnostiqué et avaient été bien accueillies. Reprendre le contexte de sa mise en oeuvre permet de comprendre comment et pourquoi les essais n'ont pas été transformés.

Pour savoir ce qu'on entend par "fait religieux", il faut le resituer dans l'histoire de la laïcité et dans son rapport à la vie scolaire.

Le rappel des évolutions de toutes sortes qui traversent le monde éducatif permet de repérer les difficultés que ce travail a pu mettre en lumière : les pesanteurs de l'Enseignement public, les ambiguïtés de l'Enseignement catholique, et surtout les méfaits d'une "laïcité d'incompétence" très largement répandue.

Malgré de nouvelles possibilités et de bonnes initiatives ici ou là, la décennie passée reste celle des occasions manquées. Le fait religieux ne bénéficie toujours pas d'un véritable traitement disciplinaire qui assurerait réellement son intégration dans une "laïcité d'intelligence".

(Introduction)

La question de l'enseignement du fait religieux fut, en France, longtemps occultée dans un régime de laïcité de séparation. Il était postulé que ce n'était pas une question scolaire. Dans son Rapport de 2002, Régis Debray parle en conséquence de "laïcité d'incompétence" et appelle une "laïcité d'intelligence" qu'il serait urgent de promouvoir pour comprendre le fait religieux ¹. Mais comment développer celle-ci dans un contexte marqué par l'héritage de celle-là ? C'est le problème que rencontre l'application de ce Rapport.

Des préventions ravivent le vieux clivage de la France laïque et de la France catholique, laissant passer la chance d'un renouvellement salutaire pour l'étude et la recherche, pour l'institution scolaire, pour la laïcité, pour les croyances religieuses elles mêmes et pour l'apprentissage du vivre ensemble.

Les orientations du Rapport Debray avaient pourtant été bien accueillies, et ce aussi bien par le Ministère de l'Education Nationale que par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique, à la fois par la Desco, par les IUFM, par un grand nombre d'enseignants des écoles publiques et privées. Cela montrait qu'un changement important était possible, y compris (et ce pouvait même être un test décisif) pour les établissements catholiques d'enseignement prêts à s'engager dans des approches non religieuses des religions, en les distinguant de l'enseignement religieux assuré à des fins catéchétiques. L'IFER, Institut qui a consacré ses objectifs et ses dispositifs de formation en ce sens, fut même missionné au plan national en 2004 par l'Enseignement catholique à cette fin². C'est à partir de l'expérience et des expertises de cet Institut que je propose ces quelques éléments d'analyse.³

¹ Régis Debray, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Odile Jacob 2002, p.43.

² L'IFER, Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions, a été créé en 1995. Pour une présentation de ses orientations, cf. "Les rendez-vous de l'histoire", *Les Guides pédagogiques*, CRDP d'Orléans-Tours, Scéren 2005 et Monique Foket, de l'Université catholique de Louvain, "Une initiative féconde. Former des professeurs de diverses disciplines à enseigner le fait religieux", *Lumen Vitae* LVIII, 4, 2004, p. 447-460. L'IFER doit beaucoup à son partenariat avec l'Université Catholique de Louvain et à l'équipe de ses intervenants conduite par le professeur Luc Collès depuis l'an 2000.

Le conseil scientifique de l'IFER travaille notamment avec Jean Carpentier, Régis Debray, Pierre Gibert, Pierre Gire, Philippe Joutard, Flavio Pajer, Maurice Sachot. L'IFER doit aussi beaucoup à ceux qui avaient aidé à ses orientations et à ses premières initiatives, et qui nous ont quittés, Mohammed Arkoun, Jean d'Alès, Stanislas Breton, Bernard Descouleurs, Michel Meslin, René Rémond.

³ Cf. notamment René Nouailhat, *Le fait religieux dans l'enseignement*, Magnard 2000, et *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, préface Régis Debray, Nathan 2004.

I. Appréhender le fait religieux. Approche épistémique et différenciation pédagogique

1. Le "fait religieux" : oxymore ou catégorie dialectique ?

Repartir de l'ambiguïté mais aussi de l'intérêt de l'expression "fait religieux" permet de situer les difficultés et les enjeux de sa scolarisation.

C'est une expression à deux termes, à prendre dans leur distinction et leur association.

1. Le fait, c'est de l'**objectivable**. Gestes de prière, chants, danses et rites de célébration, itinéraires de pèlerinages, textes, lieux et monuments, tout cela est de l'ordre de l'observable et peut être soumis à toutes sortes d'analyses. Ce sont aussi des façons de manger, de se vêtir, les comportements domestiques et sociaux qui caractérisent toutes les religions.

Cet objectivable, c'est notamment le rituel qui assure le rassemblement, ce que disait le concept romain de *religio* et le comportement civique du *religere* avant qu'ils ne soient investis par le *religare* dans le cadre d'une nouvelle institution à la fois théologique et politique : le christianisme d'Empire. Ce dernier, par son impact et sa puissance, a fini par modéliser ce qu'on appelle la "religion".⁴

2. L'autre terme, c'est le religieux comme **dimension** particulière de ces faits. Cette dimension dit leur spécificité. Elle ouvre un domaine à la fois infiniment vaste et très intime, celui qu'évoquait Saint Augustin parlant de Dieu : ce qui est supérieur à tout ce qui nous dépasse et le plus intérieur de notre intimité, "*superior summo meo et interior intimo meo*". Cette dimension s'exprime en termes de spiritualité, de sentiment religieux, de croyances, de foi.

⁴ L'étymologie du mot "religion" est multivoque. Le mot latin *religio* viendrait de *religere*, verbe qui désigne une pratique, l'accomplissement scrupuleux des observances rituelles, ce qui est de l'ordre de la piété et du respect. Les premiers chrétiens en monde latin ne se retrouvaient pas dans cette définition d'une religion finalement sans croyance. Ils ont repris des expressions et des catégories antérieures et inadéquates avant de créer leur propre discours, comme pour les représentations picturales d'abord reprises des mythologies du temps avant que puisse s'affirmer un art chrétien original. Pour dire leur expérience de croyants, ils préférèrent le terme de *fides*, terme venu d'un référentiel juridique, pour dire l'attitude de qui s'en remet à une autre personne : pour le chrétien, le Christ. Plus tard les chrétiens ont repris le terme de *religio*, en le faisant dériver d'un autre verbe latin, *religare*, relier. Relier l'homme au divin, voilà une verticalité qui fonde le rassemblement horizontal, la communion humaine, l'Eglise. Et en régime d'Empire et de religion d'Etat, *religare* et *religere* vont fusionner. Au contrôle des pratiques s'ajoute celui des consciences. Le christianisme devient *vera religio*, la seule vraie religion dont la cohérence et la cohésion feront le régime de chrétienté. Mais une telle définition ne saurait caractériser l'ensemble du phénomène religieux, elle ne s'applique ni au bouddhisme ni à l'animisme, et pas davantage aux courants religieux d'aujourd'hui hérités d'une chrétienté éclatée dans des traditions déconstruites ou autrement recomposées.

Pour un point théorique et historique de cette question, cf. les études de Maurice Sachot ("Origine et trajectoire d'un mot : religion", *Revue de philosophie ancienne*, 2005, "Comment le christianisme est-il devenu *religio* ?", *Revue des sciences religieuses*, t. 49, 1985, "*Religio* / *superstitio*, historique d'une subversion et d'un retournement", *Revue de l'histoire des religions*, 1991), de Larry W. Hurtado, *Le Seigneur Jésus Christ*, Cerf 2009, et de René Nouailhat ("*Les premiers moines de Lérins. Régulation et normalisation du christianisme*", *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, Mélanges Pierre Lévêque*, Les Belles Lettres 1990).

Dans le monde chrétien, la catégorie de *fides*, bien que d'origine juridique, traduit cette posture qui consiste à s'en remettre à qui on fait confiance, à suivre la voie d'un enseignement supérieur, à s'y soumettre.

C'est un domaine qui déborde le cadre des mots et des représentations, la quête restant ici dans la "docte ignorance" dont parlait Nicolas de Cues au XV^{ème} siècle, dans le foisonnement débordant de tous les noms divins et la ferveur des théologies dites positives, ou dans la critique radicale de toutes les représentations selon l'ascèse des théologies qui approchent la connaissance de Dieu par ce qu'il n'est pas plutôt que par ce qu'il est. théologies dites négatives ou apophatiques.⁵

Le "fait religieux" exprime donc à la fois la matérialité et la spiritualité d'un phénomène qui ne peut être appréhendé que sous ce double aspect pour ouvrir à l'intelligence de sa complexité. La dimension spirituelle, la plus délicate à saisir et à mettre en mots, est aussi la plus décisive puisque c'est elle qui caractérise le fait religieux comme religieux, même si elle n'est rien sans les faits : c'est en eux et par eux qu'elle prend formes et sens.

3. L'expression, en sa dualité, scelle un compromis entre d'une part les démarches positives de la science et d'autre part la quête spirituelle de l'expérience religieuse. Elle est d'usage finalement diplomatique, soulignait Régis Debray lui même⁶, susceptible de rassurer aussi bien les scientifiques que les croyants, chacun y retrouvant la démarche qu'il entend privilégier : le fait tel qu'il se donne à voir ou la dimension religieuse de ce fait. Dualité appauvrissante pour les deux termes pris isolément, mais association constructive s'ils sont pris l'un avec l'autre. Tenir ensemble **le factuel et le spirituel** permet d'éviter les durcissements de l'oxymore dans une opposition mutilante : le religieux réduit à ce qui se donne prosaïquement à voir ou à ce qui ne serait qu'un supplément d'âme. La présentation purement spirituelle des faits religieux sans l'investigation scientifique risque de verser dans le prosélytisme, mais l'analyse critique sans la spiritualité reste hors sujet. Le Rapport Debray de 2002 le disait bien : "Dire le contexte historique sans la spiritualité qui l'anime, c'est courir le risque de dévitaliser. Dire, à l'inverse, la sagesse sans le contexte social qui l'a produite, c'est courir le risque de mystifier. La première abstraction fait l'entomologiste, sinon le musée Grévin. La seconde fait le gourou, sinon le Temple Solaire. Il est parié ici une troisième voie : informer des faits pour en élaborer les significations" (*op. cit.*, p.30).

Le "fait religieux" est donc une catégorie dialectique utilisée à la fois pour faire science et pour faire sens, en faisant jouer ensemble factualité et signification. Le fait est irrigué par la

⁵ "La théologie négative vient toujours rappeler l'insondable mystère de Dieu et l'infirmité de tous nos discours sur lui. "Mon ignorance acceptée n'est pas creuse et vide, elle est débordée dans l'ultime indicible. Le vertige est révélation" (Gérard Bessière, *L'arborescence infinie*, Diabase 2012).

⁶ *Etudes*, septembre 2002.

dimension métaphysique qui le construit comme religieux, et la dimension religieuse garde sa prise de terre en se manifestant dans l'ordre des faits.

4. Nous aurions sans doute préféré parler de "phénomène religieux" pour dire cette double spécificité. Ce n'est jamais la "vérité" du fait que nous atteignons mais toujours les représentations que nous nous en donnons, à travers nos imaginations et nos fantasmes comme à travers nos procédures d'analyse, si sophistiquées soient-elles.⁷ L'expression consacrée depuis le rapport Debray de 2002 est d'un usage maintenant installé. Prenons la donc, en l'entendant au singulier, pour la garder en son acception philosophique et fondamentalement anthropologique. Le pluriel risquerait de diluer la dimension religieuse dans la multiplicité des faits et en faire autant de réalités appréhendées comme telles ou sacralisées dans leurs champs religieux, sans réflexion épistémologique ni questionnement critique.

⁷ Appliquant la distinction kantienne du phénomène et de la "chose en soi", Thierry Magnin tire les leçons des voies actuelles de la recherche du réel et de la recherche de Dieu dans *L'expérience de l'incomplétude*, Lethielleux 2011.

2. Structure symbolique et fonctionnement institutionnel

La réflexion épistémologique sur l'expression "fait religieux" induit quelques conséquences didactiques et pédagogiques : une nouvelle posture qui pouvait être aussi la chance d'un renouvellement salutaire pour l'institution scolaire, pour les croyances religieuses et pour l'apprentissage du vivre ensemble.

1. La double composante du "fait religieux" entraîne une double approche, d'une part une approche **de l'extérieur**, l'analyse des faits, d'autre part une approche **de l'intérieur**, la compréhension du religieux. D'une part une **prise de distance**, ce qui peut se faire par les procédures d'analyses critiques venues des diverses sciences - procédures, qui sont extérieures aux champs religieux, même si l'analyse doit tenir compte de ce que les religions disent d'elles mêmes dans leurs disciplines théologiques et exégétiques qui ont leur propre dimension critique. D'autres part une **empathie**, pour entrer dans la compréhension de ce qui est vécu, aller jusqu'au seuil de l'expérience spirituelle qui l'anime.

Ces différentes approches posent la question des niveaux de vérité. Les distinctions sont ici essentielles. Prenons l'exemple des fables de Jean de La Fontaine. A l'école on apprend que la vérité de la fable est dans sa "morale" (elle même à situer dans le contexte de son époque et le point de vue de son auteur), non dans une sorte de zoologie ; sur ce plan les fables ne sont pas "vraies", elles sont mêmes pleine d'erreurs (sur la description des animaux) ou, dans une lecture naïve, d'absurdités (les animaux qui se parlent en français) ; La Fontaine ne fait pas oeuvre de naturaliste, il n'a pas non plus inventé ses fables, il en est cependant le "véritable" auteur au sens où c'est lui qui en fait cette merveilleuse littérature dont il importe de retrouver la finesse et la poésie. Sans ces distinctions élémentaires, on aboutirait à un fondamentalisme ignare (La Fontaine inventeur de ses récits animaliers) ou stupide (au temps de La Fontaine les animaux parlaient comme les hommes). L'analyse critique permet d'entrer sans confusions dans la compréhension de l'oeuvre littéraire et de bien situer à ce niveau les sentiments par lesquels nous y entrons et les jugements que nous portons. Cela va de soi à propos des fables de La Fontaine, dans la façon dont elles sont enseignées et apprises "par coeur". Ce n'est pas aussi facilement compris sur des textes considérés comme sacrés, notamment ceux des religions, comme si leur sacralisation pouvait les mettre à l'abri de toute investigation critique. D'où la confusion des niveaux de lecture, obstacle épistémologique à l'intelligence des textes.

2. D'immenses domaines de recherche et de travail s'ouvrent ici aux enseignants, notamment dans le domaine didactique.

Il y a, tout d'abord et de façon fondamentale, la prise en compte du domaine symbolique dans lequel et par lequel s'expriment et se transmettent les faits religieux. Les riches apports des sciences humaines en ce domaine restent trop souvent méconnus d'un grand nombre d'enseignants. Ceux-ci ont à conduire, sur les faits religieux, un double travail de **déconstruction critique** et de **reconstruction symbolique**. Double travail pour d'une part engager des analyses scientifiques sur tous les domaines de la croyance, des pratiques et de l'institution religieuse, et d'autre part pour en comprendre l'impact et la ferveur, l'adhésion ou le rejet, et donc leur dimension historique.

3. Le registre des représentations symboliques touche l'identité profonde des personnes, le domaine existentiel le plus intense, là où se disent les traditions, les sensibilités spirituelles, les valeurs, les croyances collectives et la foi personnelle. Tout ceci à partir d'un certain terreau familial et social, ce qu'on appelle au Québec ou chez certains anthropologues africains une "culture première", un "sentir fondamental", ce que Pierre Gibert appelle pour sa part le "**pacte symbolique**". En ce domaine du religieux le rapport collectif et personnel entretenu par le groupe l'est aussi par chacun. Le fait religieux, par sa dimension personnelle irréductible (domaine des croyances, y compris de toutes les formes d'athéisme ou d'agnosticisme), renvoie à l'histoire personnelle de chacun et, par sa dimension collective, aux structures des groupes d'appartenance qui le constituent dans ses références et ses modalités.

4. Sur, dans et par ce terreau familial et social, le "religieux" renvoie à quelque chose de toujours autre et déjà-là. Les sociétés humaines, sur toutes la planète et de tous les temps, à petite ou grande échelle, se sont structurées autour d'un **originaire**, décliné en origines historiques, en moments fondateurs, en figures emblématiques, en références sacrées. Le spirituel porte la question de cet originaire. Les religions plus institutionnelles ont codifié cette "fonction méta" dans un ensemble théologico-politique. Et cet ensemble, quand il se constitue historiquement en structure de pouvoir, quadrille la vie sociale, régule les croyances et dirige les consciences⁸.

⁸ Voir déjà Emile Durkheim en 1912 : "Si la philosophie et les sciences sont nées de la religion, c'est que la religion elle-même a commencé par tenir lieu de sciences et de philosophie (...). Elle ne s'est pas bornée à enrichir d'un certain nombre d'idées un esprit humain préalablement formé ; elle a contribué à le former lui-même. Les hommes ne lui ont pas dû seulement, pour une part notable, la matière de leurs connaissances, mais aussi la forme suivant laquelle ces connaissances sont élaborées". Ou Cornélius Castoriadis : "La religion n'accompagne pas, n'explique pas, ne justifie pas l'organisation de la société : elle est cette organisation" (*Esprit*, 1982).

Le cas du mouvement chrétien est exemplaire. Devenu école de sagesse ou de philosophie en régime de pensée grecque, il s'est institutionnalisé en religion dans le cadre impérial romain de son développement. Devenu "christianisme", avec la figure du Christ qui accomplit à la fois l'originale et l'origine, il a joué ce rôle structurant par excellence dans nos sociétés occidentales pour l'espace et le temps, de la naissance à la mort, et jusqu'à nos représentations collectives et personnelles⁹. Les institutions religieuses ont, à des degrés divers, cette fonction référentielle. Dans un pays comme la France, l'Eglise catholique a pu ainsi devenir le grand "service public" des vies personnelles et de toute la nation.¹⁰ Ce qu'on appelle la "religion populaire" porte la trace de cette structure religieuse qui marque encore des sensibilités, des croyances, des éléments de doctrine, un cadre d'intelligibilité et, au niveau de son organisation hiérarchique, un métalangage dogmatique et toute une diplomatie de vie et de pensée.

5. Ce sont des questions d'ordre existentiel que les enseignants essaient d'accompagner au mieux dans leur mission d'éducateurs. Celles-ci débordent le champ religieux mais elles y trouvent un terrain pour mettre en mots les interrogations, les souffrances ou les angoisses d'adolescents, pour répondre aux "quêtes de sens" ou aux besoins de spiritualité. Ces questions existentielles sont exacerbées en ce temps de profondes mutations, de crises et de précarités, et plus encore dans nos vieux mondes où "l'espérance semble morte"¹¹. Le souci est en ce cas de transmettre quelques éléments venus des différentes sagesse ou traditions religieuses, et d'aider de la sorte chacun à l'élaboration de ses propres repères¹².

Le développement d'un enseignement des religions un peu partout en Europe va le plus souvent dans ce sens. Canalisé dans des "cours de religion", il cherche à aider une meilleure connaissance des religions, mais il ne joue pas directement sur les disciplines scolaires qui

Sur la mise en place historique de cette structure de pouvoir, cf. R. Nouailhat, *Saints et Patrons. Les premiers moines de Lérins*, Les Belles Lettres 1988.

⁹ Cf. R. Nouailhat, "L'opérateur christologique", *Dialogues d'histoire ancienne*, 11, 1985, p. 607-635.

¹⁰ Expression de Mgr Dagens, inquiet de la disparition de cette fonction, dans *"La proposition de la foi dans la société actuelle"*, 1995.

¹¹ E. Morin, *La Voie*, Fayard 2011. Pour reprendre le titre d'une étude de Jean-Claude Guillebaud, c'est un temps de "grande inquiétude". Il en souligne le poids ontologique. "Chacun de nous, dans les tréfonds de lui-même, pressent la radicalité des changements anthropologiques dans lesquels nos sociétés humaines sont entraînées. Un monde commun, avec ses représentations collectives, ses "récits fondateurs", son ordre symbolique, ses régulations et ses croyances, est en voie d'engloutissement. Le monde nouveau dans lequel nous entrons demeure pour une large part indéchiffrable. (...) Cette opacité provisoire fait naître en nous plus de terreurs obscures que d'espérances articulées, plus d'effrois instinctifs que de confiance" (*Etudes*, janvier 2006).

¹² C'est par exemple l'objet des "livres-ressources" de Bernard Descouleurs, *Repères pour vivre*, ou *Repères pour la spiritualité*, Desclée de Brouwer 1999 et 2002. "L'école peut rompre la nécessaire solitude qui accompagne tout être qui s'interroge, en lui faisant prendre conscience que ces questions ont commencé avec les débuts de l'humanité, et qu'il n'est pas seul" (Nicole Allieu, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, ESF 1996, p. 59).

peuvent rester de ce fait étrangères à la formation d'une indispensable intelligence critique et réflexive.

Le fait religieux, pour reprendre une expression de Jean d'Alès, c'est le fait humain par excellence. L'intégration de la dimension religieuse dans l'enseignement induit un modèle anthropologique : la compréhension transcendantale de la personne. Elle ouvre la perspective d'une éthique sociale et politique pour le développement intégral de tout l'homme et de tous les hommes. Elle donne au réel sa profondeur et permet de poser la question cruciale de la vérité : aucun savoir, aucune discipline, ne peut prétendre atteindre la vérité ultime du mystère de l'être, source de toutes nos questions et qu'on a jamais fini d'essayer de comprendre. C'est la dialectique augustinienne du "comprendre pour croire" et du "croire pour comprendre", qui inclut aujourd'hui le "comprendre le croire" - lequel n'épuise jamais "l'incroyable besoin de croire"¹³.

6. Même pour en dire l'impossibilité ou la vanité, le discours religieux en tant que tel porte sur l'horizon d'une verticalité. Il traduit une tension, un dépassement, l'inassouvi d'une quête, un **toujours au-delà** et toujours **au-dedans**, que les artifices du langage ésotérique, allégorique, poétique ou mystique cherchent à suggérer : une absence présente symboliquement et ressentie comme telle.

Le traitement scolaire du fait religieux transgresse les découpages du cursus de transmission, comme tout ce qui relève de l'art ou de la poésie. La rationalité des analyses disciplinaires, indispensables pour rendre compte du phénomène avec rigueur, ne peut en saisir toute la complexité ni toutes les dimensions. Le recteur Philippe Joutard le disait lors du colloque de la Mission "Enseignement et Religions" en 2005 : "Le fait religieux introduit au monde symbolique si négligé et infériorisé en France où triomphe la seule intelligence verbo-conceptuelle. Il est par définition complexe et polysémique. Il suppose une multiplicité d'approches articulées entre elles, sans que pour autant celles-ci réussissent à en rendre compte totalement. Une part essentielle échappe à l'enseignement". Intégrer le fait religieux dans les disciplines, c'est cependant déjà, pour l'école, une véritable "révolution culturelle"¹⁴.

¹³ C'est le titre d'un récent livre de Julia Kristeva, parmi le très grand nombre d'ouvrages qui posent aujourd'hui la question du croire.

¹⁴ Philippe Joutard, "Enseignement du fait religieux et rénovation pédagogique", *Religion et Histoire*, n° spécial 2009, p. 36 et dans *Enseignement Catholique Actualités*, mars 2007, p. 48.

II. Scolariser le fait religieux en régime de laïcité

1. Une laïcité de séparation.

Pour comprendre les obstacles rencontrés par l'application du Rapport Debray, il faut revenir au contexte très sensible de la laïcité en France et de son histoire particulièrement conflictuelle.

1. Les distinctions avaient été bien posées avant que les choses ne se soient furieusement brouillées. Selon une expression de Jules Ferry, les frontières avaient été bien tracées, avec la mise en place des modalités scolaires d'une séparation qui ira, en 1905, jusqu'à celle des Eglises et de l'Etat. Cette séparation a donné son sens premier à la laïcité.¹⁵

Dès l'époque des lois de séparation de l'Eglise catholique et de l'Ecole, dans les années 1879-1886, les programmes de l'Enseignement public avaient distingué le **confessionnel** et le **culturel**. Parce que l'Ecole publique n'avait plus à s'occuper d'instruction religieuse, l'organisation du temps scolaire devait en laisser la possibilité ailleurs. La **loi scolaire de 28 mars 1882** précise : "L'Etat prend toutes les dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse"¹⁶. Telle était la raison de la coupure hebdomadaire du jeudi, avec ses activités du catéchisme où se transmettait la **dimension culturelle de la religion**.

Quant à la "culture religieuse", ou plus exactement la **dimension religieuse de la culture**, elle gardait toute sa place dans les programmes d'enseignement primaire. La Ligue de l'Enseignement, lors des congrès de 1901 et 1904, en avait souligné l'importance. Et les "pères fondateurs" de ce qu'on a progressivement appelé la laïcité, au nom d'une philosophie spiritualiste qui en était un courant majeur, avaient rappelé la nécessité de cet enseignement. Ainsi de Jules Ferry, d'Aristide Briand ou de Ferdinand Buisson qui écrivait en 1908 : "Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été tour à

¹⁵ Le terme "laïcité" est aussi équivoque que celui de "religion". Il marque une séparation d'avec le religieux, il en provient même. Le "laïc", à l'origine, se distingue du clerc mais il fait partie du monde chrétien. On écrit "laïque" pour dire celui qui n'en est plus et qui relève d'une laïcité qui s'en est séparée. Cette séparation vient d'une longue histoire, celle de l'autonomie de la raison et de la liberté de conscience par rapport à la théologie qui, en régime de chrétienté, s'érigeait en juge de la rationalité et des convictions. La laïcité est donc née dans l'espace culturel de la chrétienté et dans l'espace critique de la modernité.

Elle a ensuite inspiré sa propre philosophie, au risque de devenir elle même une sorte de religion civile d'Etat, avec la prétention de dire la vérité absolue. Au nom de l'autorité revendiquée première de la raison scientifique et philosophique sur toute autre instance de jugement, un régime politique laïque en ce second sens peut s'estimer seul en mesure d'autoriser et de régler tous les échanges sociaux. .

¹⁶ Texte repris dans le *Code de l'Education* du 15 juin 2000 qui regroupe une centaine de lois éparées. Cf. l'article L.141-2 et 141-3 (B.O. spécial n°7, 13 juillet 2000).

tour mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël et avec les philosophes grecs, qu'il ait connu et senti quelque chose de la cité antique. Il sera bon qu'on lui fasse connaître et sentir les plus belles pages de l'Evangile, comme aussi celles de Marc-Aurèle, qu'il ait feuilleté comme Michelet toutes les Bibles de l'humanité, qu'on lui fasse traverser, avec une chaude sympathie, toutes les formes de civilisations qui se sont succédées"¹⁷.

Jean Baruzi, lors de sa leçon d'ouverture du premier cours d'histoire des religions au Collège de France en 1930, allait plus loin : "J'estime qu'une analyse du fait religieux, écrit-il, si elle est poussée à un suffisant degré de profondeur, rencontre le travail intérieur du moi. Et j'entends par moi la subjectivité infinie, celle qui réfléchit le monde et le construit (...). Nul doute que ce soit dans le secret des consciences, et non dans les objets conçus comme des choses, qu'il faille chercher la vie religieuse en sa fraîcheur. J'ai hâte d'ajouter qu'elle nous échappe dès que nous croyons l'étreindre, et qu'une interrogation des objets durables où elle s'incarne nous sauve de toute conception qui réduirait la religion à un dialogue de Dieu et de l'âme"¹⁸.

La dimension religieuse de la culture était alors essentiellement une dimension morale. Une morale transposée des anciens cours d'instruction religieuse, devenus cours des "Devoirs envers Dieu" dans l'enseignement primaire.¹⁹

2. Le problème est qu'au siècle dernier les choses n'ont pas suivi le cours d'un long fleuve tranquille. Dans le contexte des luttes de pouvoir entre l'Eglise et la République, l'histoire du religieux à l'école fut perpétuellement source de tensions. L'opposition entre école publique laïque et école privée catholique dégénéra en procès d'intention, en caricatures injurieuses et en violents conflits : ce qu'Emile Poulat a appelé "la guerre des deux France"²⁰. La rupture entre la France catholique et la France laïque s'est durcie. On a condamné dans un camp toute compromission avec l'ennemi laïque et, dans l'autre, toute influence cléricale.

Si la guerre scolaire n'a plus cours, nous vivons encore les résurgences, parfois même les embrasements, de ces tensions. L'introduction du fait religieux a ravivé le soupçon de part et

¹⁷ "Pour l'enseignement de l'histoire des religions", article paru dans *Le petit Méridional* le 2 février 1908 et repris dans *La Foi laïque*, 1912.

¹⁸ Jean Baruzi, conférence de 1930 citée dans *L'intelligence mystique*, L'île Verte / Berg international 1985, p. 164.

¹⁹ Cours au programme des classes primaires de 1882 à 1923. Cf. Pierre Ognier, *Histoire de la laïcité*, coll. Histoire des religions, CRDP de Franche-Comté 1984. Ces cours de morale ont été oubliés. On a voulu les réintroduire dans les programmes 2008, relookés en « instruction morale » et traduits en termes de compétences à acquérir. Le projet actuel de Vincent Peillon veut revenir aux sources d'une "morale laïque".

²⁰ Emile Poulat, *Liberté, laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Cerf / Cujas 1988.

d'autre²¹. Côté laïque, on a pu craindre que cela favorise une nouvelle emprise religieuse sur l'école surtout quand certains courants religieux imposent déjà leurs exigences au détriment de la loi commune. Côté confessionnel, on a pu y voir le risque d'une critique corrosive qui mettrait à mal la présentation que les religions cherchent à se donner d'elles-mêmes, et qui ferait perdre la foi. Les préventions demeurent et le terrain reste miné.

Nous vivons surtout les effets d'une séparation qui a fini par gagner les contenus des savoirs et leur transmission. La première moitié du siècle dernier a vu se développer ce qu'il conviendrait d'appeler un laïcisme de combat, le combat anticlérical qui fit face à la réaction antirépublicaine des milieux catholiques²². Aux heures chaudes de l'affrontement autour de la question scolaire, le combat contre l'Eglise est devenu un combat contre la religion, les plus sectaires essayant d'en effacer toute trace dans les programmes et les livres scolaires, allant jusqu'à faire disparaître les clochers d'églises dans les images du *Tour de France par deux enfants*²³.

3. Alors que la liberté des cultes et la liberté de conscience devraient impliquer la possibilité de leur expression publique, la philosophie libérale, dominante dans la bourgeoisie de la III^{ème} République, a justifié la **privatisation** progressive du religieux et donc son retrait de la vie publique. Dans un contexte où l'Eglise catholique n'assure plus que de façon très marginale la diffusion des données culturelles de sa tradition, le laïcisme idéologique a fini par avoir des effets ruineux.²⁴ La religion n'étant plus considérée comme faisant partie des institutions qui structurent la société globale, elle "est devenue, reconnaît Jean Baubérot, une affaire privée et les Eglises sont désormais des associations de droit privé. Elles ne possèdent plus sociologiquement de caractère institutionnel"²⁵. La diversité et la complexité religieuse furent effacées du champ des savoirs et de leur didactique. Tout ce que les Eglises avaient informé et structuré, notamment dans des dispositifs d'éducation et de transmission des connaissances, fut de ce fait oublié et refoulé, sauf dans le champ religieux lui même et dans la seule perspective confessionnelle. "Paradoxalement, souligne Jean-Paul Willaime, l'exclusion

²¹ "Les religions au lycée : le loup dans la bergerie ?" titrait la revue *Panoramique* de la Ligue de l'Enseignement en novembre 1991.

²² Réaction encouragée par le Vatican, cf.. l'encyclique *Vehementer nos* en 1906.

²³ Le petit livre de madame Bruno. On a été jusqu'à réécrire les fables de La Fontaine : "Petit poisson deviendra grand pourvu que Dieu lui prête vie" a pu s'écrire "pourvu que l'on lui prête vie" !

²⁴ Ce qui a abouti à la quasi disparition des références religieuses qui ont structuré la société. Voir le calendrier des vacances scolaires aujourd'hui dissocié du cycle religieux, ou la façon toute profane dont est fêté Noël pour le plus grand nombre. Paul Valadier parle de "non-christianisation" de générations entières²⁴

²⁵ J. Baubérot, *Le Protestantisme doit-il mourir ?* Seuil, 1988.

scolaire du religieux a renforcé sa cléricisation et freiné sa laïcisation"²⁶. Le Rapport Debray ajoute : "La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances a favorisé la pathologie du terrain au lieu de l'assainir" (*op. cit.* p.26) .

4. C'est dans ce reflux et cette déshérence du religieux dans le champ public que s'est développée l'inculture religieuse des années 1960-2000. Par manque de sécularisation du fait religieux, les discours qui le portaient n'étaient plus en situation de confrontation, de traitement critique et de questionnement réciproque avec les autres champs culturels²⁷.

Si la culture est l'ensemble des médiations qui font "être avec" (c'est ainsi qu'on parle d'une culture familiale, d'une culture d'entreprise, etc.), il y a inculture religieuse quand on n'est plus "avec", ni "par", ni "pour", ni "dans" une tradition religieuse. Le terme d'inculture religieuse dit cette rupture de tradition qui est rupture de l'intelligence des continuités comme de l'intelligence des ruptures. Que comprendre de la Réforme si l'on ne sait pas ce qui devait être réformé ?

.

²⁶ JP Willaime, *Univers scolaire et religion*, Cerf 1990.

²⁷ Ce fut la lente évaporation de tout ce qui constituait la dimension explicitement religieuse de la culture. Michel de Certeau en a analysé les caractéristiques dès 1969 : "Pour la première fois dans l'histoire, les discours par lesquels une civilisation se pense ne sont plus religieux. L'expérience qui se désigne encore elle-même comme « religieuse » s'effrite. Elle se démultiplie et se disperse. Elle se désolidarise des grandes institutions unifiées qu'étaient jusqu'ici les religions. Elle se détache de plus en plus des appartenances ecclésiales" (*La faiblesse de croire*, p 249).

En France, des initiatives comme celle lancée par le jésuite François Fournier en 1969 avec les *Cahiers Cultures et Foi* ont oeuvré dans le sens de la confrontation et du questionnement réciproque. Mais les espaces ainsi ouverts par de grands témoins de cette problématique, qui produisit de fortes analyses (avec notamment Pierre Ganne, Stanislas Breton, Michel de Certeau, Gustavo Gutierrez, Georges Casalis, etc.) sont restés marginaux. Cf. R. Nouailhat, "Chemins d'un christianisme critique", *La Pensée* 247, 1985, p. 99-106.

2. Le fait religieux pour redonner sens aux disciplines

On comprend que dans ce contexte l'exigence d'une intégration du fait religieux dans les disciplines soit venue d'abord des enseignants eux-mêmes.

1. Le signal d'alarme avait été tiré par des responsables du monde de l'éducation, même par les plus soucieux des exigences de laïcité. Ainsi du secrétaire national de la Ligue française de l'enseignement, Michel Morineau, en 1991 : "Le fait religieux et les religions appartiennent au patrimoine commun de l'humanité. Or, la connaissance de ces faits a longtemps souffert d'une conception restrictive de la neutralité de l'école à leur égard, au point qu'il en est résulté un véritable analphabétisme religieux tout compte fait préjudiciable à la formation du citoyen"²⁸.

Des professeurs de français comme Alain Attali ou Emile Goichot avaient, dès les années 80, montré que l'inculture judéo-chrétienne grandissante faisait de la transmission du patrimoine littéraire une mission impossible. Faute de culture biblique, écrit Alain Attali, "il est difficile, voire impossible, d'expliquer un grand nombre de textes", qu'il s'agisse de Molière, Hugo, Flaubert ou Baudelaire, Malraux, Aragon ou Camus²⁹. Toute l'histoire littéraire et artistique occidentale montre que la Bible est le grand référentiel patrimonial de notre culture. Ne plus rien en savoir ne permet plus d'en transmettre le sens.

C'est pour répondre à ce **problème d'enseignement** et de formation des enseignants que la demande d'intégration du fait religieux s'est manifestée en France depuis une trentaine d'années³⁰, tant à la Ligue de l'Enseignement (congrès de Montpellier, 1982) qu'au Ministère de l'Education Nationale³¹ ou à travers de fortes initiatives éditoriales³² ou universitaires comme celle du colloque de Besançon en 1991.³³

²⁸ Michel Morineau lors de la session inaugurale du colloque de Besançon, "Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque", dans *Enseigner l'histoire des religions*, CRDP de Besançon, 1992. Gérard Bouchet résume ainsi la situation : "La loi de laïcisation de 1882 a supprimé tout enseignement de la religion dans les programmes scolaires. Par effet de contamination, c'est l'ensemble des faits religieux eux-mêmes qui ont peu à peu été évacués de l'école publique. Un siècle plus tard c'est une sorte d'analphabétisme religieux que l'on doit constater" (*Laïcité : textes majeurs pour un débat d'actualité*, Armand Colin 1987, p.169). L'expression "analphabétisme religieux" fut souvent reprise, aussi bien par Jack Lang qui commanda le Rapport Debray que par le Pape Benoît XVI.

²⁹ Alain Attali, "l'inculture biblique : un problème de l'enseignement de la littérature", *La crise de la culture religieuse en France à la fin du XXème siècle*, XVème colloque d'Aubazine, Brive la Gaillarde 1989, p. 7-12. Voir aussi Emile Goichot, "Lettres françaises et culture religieuse, les pertes du sens", *Univers scolaire et religions*, Cerf 1990.

³⁰ Cf. le constat de l'inspecteur Garrigue pour l'enseignement de l'histoire en 1986 dans *Le Monde de l'Education*.

2. Après le choc du 11 septembre 2001, suite aux images diffusées en boucle de l'agression spectaculaire d'Al Qaïda sur New York, il est apparu que les enseignants avaient du mal à parler de l'islamisme et de la "croisade" des Etats-Unis. L'urgence de mettre en œuvre une formation appropriée des enseignants sur le fait religieux a décidé Jack Lang, ministre de l'Education nationale, à demander au philosophe Régis Debray le 3 décembre 2001 un rapport et des propositions dans cet objectif.

Ce rapport fit le constat d'une profonde rupture de transmission et de ses lourdes conséquences au niveau civique, social et moral.³⁴ Il appelait à faire porter l'ambition "sur les contenus d'enseignement, par une convergence plus raisonnée entre les disciplines existantes, et surtout sur la préparation des enseignants. Ce sont ces derniers qu'il faut inciter, rassurer et désinhiber et, pour ce faire, mieux armer intellectuellement et professionnellement" (*op. cit.*, p.35).

³¹ Le Rapport Joutard, en 1989, a souligné le rôle moteur de l'histoire et des lettres en ce domaine. "Pour combler une grave lacune culturelle de notre société et pour permettre aux élèves de mieux comprendre les réalités historiques passées et présentes, il est indispensable d'accorder à l'histoire des religions une place importante. Mais on ne doit pas faire un enseignement autonome dans le second ou premier degré. Il faut savoir utiliser les nombreuses possibilités offertes par les programmes, du cours préparatoire (calendrier) à la classe de terminale. A côté de l'histoire, la géographie doit apporter sa contribution (cartographie, conséquences de phénomènes religieux sur les paysages et aménagement de l'espace). La collaboration avec le professeur de français est indispensable. Dans le second cycle, la question "laïcité et pluralité spirituelle" devra obligatoirement figurer parmi les thèmes transversaux étudiés dans les enseignements donnés en commun" (extrait du "Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales", *La Documentation française*, 1989).

³² Le CRDP de Besançon a publié en 1990 *La genèse du christianisme, de Jérusalem à Chalcédoine* (de René Nouailhat, préface du recteur Joutard), sous forme de 80 fiches de synthèse, de documents et de séquences pédagogiques, rééditées en 1993 et en 1997 avec les éditions du Cerf en un volume de 334 pages; ouvrant la collection "Histoire des religions". Parmi ces initiatives éditoriales qui faisaient suite à des stages de formation d'enseignants, cf. *Pour enseigner les origines de la chrétienté* (P. Gibert, R. Nouailhat, M. Quesnel et F. Siegert, Cerf-CRDP Normandie, 1996) ou *Enseigner les religions en collège et en lycée, 24 séquences pédagogiques* (R. Nouailhat et J. Joncheray, éditions de l'Atelier 1999).

³³ Le Colloque de Besançon, présidé par le Recteur Joutard, intitulé "Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque", a été le moment fort de cette prise de conscience ; il associait toutes les dimensions du monde éducatif (recherche et enseignement, tous les niveaux de la scolarité, inspecteurs et parents d'élèves, public et privé) et il ouvrait de nouvelles perspectives d'innovations. Voir notamment les contributions de France Rollin, de l'Inspecteur général Jean Carpentier, des professeurs Mohamed Arkoun, François Lebrun, Pierre Lévêque, René Nouailhat et Maurice Sachot..

Dans les années qui ont suivi, il y eut un certain renforcement de l'histoire des religions dites monothéistes en collège et en lycée, et quelques initiatives qui ont permis d'approfondir la problématique et d'en élargir les enjeux politiques, sociaux et éducatifs. Les nouveaux programmes de 1994 appelaient de nouveaux besoins de formation des enseignants : d'où la constitution de l'IFER au CUCDB de Dijon en 1995 et celle de l'ARELC en 1998.

Parmi les nombreux débats organisés à cette période, les plus riches et les plus significatifs ont été les colloques de l'Ecole du Louvre en 1996 ("*Forme et sens. La formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*") et en 1998 ("*Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui*").

³⁴ "C'est la menace de plus en plus sensible d'une déshérence collective, d'une rupture des chaînons de la mémoire nationale et européenne où le maillon manquant de l'information religieuse rend strictement incompréhensibles, voir sans intérêt, les tympans de Chartres, la Crucifixion du Tintoret, le *Don Juan* de Mozart, le *Booz endormi* de Victor Hugo, et la *Semaine Sainte* d'Aragon. C'est l'angoisse d'un démembrement communautaire des solidarités civiques" (*op. cit.*, p.13-14).

3. Les ministres de l'Education Nationale qui se sont succédés depuis 2003 ont explicitement appuyé les orientations de ce rapport³⁵. Quelques réformes en ont facilité le développement : le socle commun des connaissances en 2006, les recommandations du haut conseil de l'éducation pour la formation des maîtres, (IUFM)³⁶, les TPE (Travaux personnels encadrés), la mise au programme des textes fondateurs, l'histoire des arts au lycée en 2008 avec notamment la thématique « arts, mythes et religions ». Le rapport *Refonder l'Ecole de la République*, remis au ministre Vincent Peillon le 5 octobre 2012, rappelle quelques axes prioritaires sur la gestion de la diversité culturelle et religieuse, les références qui fondent le bien commun, l'apprentissage à l'argumentation, etc., dans lesquels peut s'inscrire le travail sur le fait religieux.

4. Les opportunités étaient donc là, ouvrant des voies intéressantes, mais les réalisations sont restées jusqu'à présent marginales. Elles ont été recouvertes par les préoccupations consuméristes d'une école de plus en plus soumise aux orientations néo-libérales du marché, tant dans les finalités de ses filières que dans le contenu et les modalités de l'enseignement lui-même.

Dix ans après, l'application des recommandations du Rapport Debray reste très décevante. Pour leur mise en œuvre didactique comme pour l'utilisation des outils pédagogiques proposés aux enseignants, l'héritage de la "laïcité d'incompétence" a perverti les remédiations proposées dans le domaine des connaissances et leur transmission. Une plus grande place faite à l'histoire des religions a eu paradoxalement pour effet de renforcer, dans les développements qu'en donnent les manuels scolaires, une histoire religieuse de type hagiographique, en ne privilégiant que la façon dont les religions reconstruisent leur propre histoire. Ainsi, pour les trois monothéismes dits abusivement (ou du seul point de vue coranique) "religions du Livre", la perspective reste celle qui est propre à chaque tradition monothéiste : les Hébreux pour la préhistoire du seul judaïsme (l'histoire du peuple de la Bible, isolée des autres religions du Proche-Orient, apparaît comme son héritage exclusif), la "religion chrétienne" pour les premiers mouvements chrétiens (qui ne se pensaient pas encore dans la catégorie romaine de "religion" ni dans un système théologico-politique), le Coran

³⁵ A l'exception de Luc Chatel, ce fut auparavant le cas depuis 2003 de tous les ministres de droite : Luc Ferry, François Fillon, Gilles de Robien et Xavier Darcos.

A noter que peu de rapports ont eu un impact aussi fort et une application si rapide. Ses conclusions sont parues au *Bulletin Officiel* du Ministère de l'Education nationale dès avril 2002 et le texte original publié aux éditions Odile Jacob en mai. Dès l'automne était organisé un premier séminaire de la Desco³⁵ et on annonçait la création de l'IESR, Institut Européen en Sciences des Religions, dont les locaux ont ouvert l'année suivante.

³⁶ Texte du 31 octobre 2006, qui précise que la formation pédagogique doit se faire "à partir d'études de cas", ainsi à propos de "la diversité culturelle et le fait religieux"

dicté par Dieu via l'ange Gabriel à Mohammed pour l'islam (sans autre médiation et sans tenir compte de l'histoire de son écriture).³⁷ Claude Lelièvre pouvait ainsi noter récemment la persistance d'un enseignement implicitement religieux des manuels d'histoire traitant des trois monothéismes.³⁸

L'enseignement du fait religieux reste finalement perçu comme un enseignement religieux. On sait pourtant qu'un enseignement sur Platon n'est pas nécessairement platonicien et qu'un enseignement sur la monarchie française n'est pas un enseignement royaliste. Mais le domaine religieux n'a pas été suffisamment sécularisé (sinon par évacuation) pour sortir de sa seule exposition confessionnelle. Nous n'avons guère avancé dans la façon de traiter culturellement le fait religieux. Même dans la discipline historique, Maurice Sachot constatait en 2005 : "Certes, les connaissances que nous avons des faits religieux sont considérables. Mais nous ne savons pas les traiter. Les catégories que nous utilisons pour en rendre compte ne sont pas des catégories scientifiques. Elles sont tautologiques, elles reprennent purement et simplement celles que les religions ont elles-mêmes façonnées pour se penser et dire [...]. Les enseignants se sentent particulièrement démunis pour aborder la question des faits religieux. Ils ne disposent pas d'outils conceptuels satisfaisants".³⁹

5. C'est la **transmission des savoirs** que l'enseignement du fait religieux aurait dû aider à repenser, à partir des textes, des œuvres, du calendrier, du patrimoine, des représentations symboliques, avec les outils appropriés pour les contextualiser, les problématiser. Aucune discipline n'a le monopole de ces investigations. Le travail est donc pluridisciplinaire, ses thématiques sont transdisciplinaires⁴⁰, mais il n'est pertinent que s'il est d'abord **intra-disciplinaire**, c'est-à-dire instruit par les procédures d'analyse propres à chaque discipline. Travail qui n'est pas sans effet sur les disciplines elles-mêmes, leur épistémologie et leur mode de transmission. Travail d'ordre épistémique, donc, car les disciplines ont à être revisitées et leurs didactiques retravaillées pour servir efficacement leur objectif de formation à l'esprit critique et au jugement. D'où la nécessité d'apprendre à savoir comment s'y prendre,

³⁷ R. Nouailhat, "Manuels scolaires : histoire de l'islam ou histoire islamiste ?" *Le Nouvel Observateur* 2452, 2011. Pour l'ensemble de ces maltraitances du religieux dans les manuels scolaires, cf. *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école*, Parole et Silence 2001

³⁸ C. Lelièvre, préface à Véronique Deneuche, *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*, L'Harmattan 2012, où l'auteur déplore que les acquis récents du "savoir savant" n'y ont pratiquement aucun effet.

³⁹ M. Sachot, "Faits religieux et discipline scolaire", dans "Relier enseignement et fait religieux", *Enseignement catholique actualités*, mars 2005, p. 39. Voir aussi son intervention au colloque de Besançon : "Du rapport de la Mission Philippe Joutard à *La Genèse du christianisme* de René Nouailhat ou les enseignements d'une mise en oeuvre", *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, CNDP 1992, p.01-101.

⁴⁰ D'où l'importance de "croiser les disciplines" comme le souligne le rapport *Refonder la République* cité plus haut.

comment traiter des religions dans l'enseignement, comment mettre de l'intelligence dans un domaine qui a fini par en manquer cruellement au point d'y avoir perdu la raison⁴¹.

6. Le souci, à l'école, devrait toujours être d'abord de bien distinguer les approches de type scientifiques ou d'ordre confessionnel. Distinguer sans séparer : les deux approches interfèrent. Il y a du savoir dans la croyance et bien des connaissances relèvent de croyances. Le savoir et le croire sont en tension, en confrontation, et le travail de l'intelligence doit pouvoir se déployer sur les deux registres : quand le savoir apporte aux données de la croyance la distance critique, ou quand la recherche déstabilise ce qui peut se figer en dogmatisme, et réciproquement quand la foi relativise le savoir, quand sa critique, de type prophétique ou réformatrice, en réévalue les enjeux et remet le questionnement au cœur des savoirs⁴².

Même à ce niveau les confusions n'ont donc pas été dissipées. Dans les manuels scolaires les données de la foi ou du savoir se mélangent⁴³. Il est significatif que la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, dans son rapport de janvier 2012, cite l'enseignement du fait religieux à l'école comme exemple de "controverses autour des programmes scolaires" : "Depuis le rapport rédigé par Régis Debray en 2002, le fait religieux est intégré aux programmes scolaires et depuis juillet 2006 au socle commun des connaissances et des compétences. Pour autant, la confusion entre enseignement du fait religieux et enseignement religieux reste vivace et nourrit encore de nombreux débats. Ainsi, si la crainte d'un cheval de Troie du cléricalisme semble aujourd'hui dépassée, l'argument d'un renforcement des communautarismes est aujourd'hui déployé pour critiquer la place faite à l'Islam dans les programmes d'histoire"⁴⁴.

⁴¹ Cf. l'ouvrage collectif du CUCDB, *La laïcité a-t-elle perdu la raison ?* Parole et Silence 2001.

⁴² Le rapport de conférence des évêques de France sur l'enseignement du fait religieux souligne cette dimension, mais sans en développer les exigences : "Du moins faut-il que l'enseignant n'occulte pas, sous peine de dénaturer le fait religieux, cette interrogation ultime sur l'aventure humaine. Car c'est d'abord de cette interrogation que le fait religieux est porteur". Gaston Pietri, "Questions autour de l'enseignement du fait religieux", *Documents Episcopat*, janvier 2004.

A noter qu'en d'autres situations ecclésiales (ou en d'autres contextes religieux) ce primat de l'interrogation est lui-même redouté. Les résistances rencontrées au sein du Comité européen de l'Enseignement catholique à la proposition d'élargir la réflexion de ce symposium en est une manifestation.

⁴³ *Sciences et Vie* d'octobre 2003 relevait plusieurs exemples, mais ce pointage se fait souvent à partir d'une distinction assez primaire entre d'une part des faits supposés rigoureusement objectifs, et d'autres part des croyances estimées totalement subjectives.

⁴⁴ *Rapport d'information sur les manuels scolaires*, Michèle Tabarot, 27 janvier 2012.

L'histoire des religions à l'école ne semble pas pouvoir sortir de l'histoire sainte. Non à cause de la laïcité, mais par défaut de laïcité.⁴⁵ C'est-à-dire par défaut d'avoir pu réellement former tous les enseignants à ce traitement scolaire du fait religieux.

⁴⁵ L'historien René Rémond présentait ainsi cette nécessité laïque en 2004 : "la proposition de faire une place dans les programmes scolaires au fait religieux est motivée par des raisons autres que religieuses. Elle obéit d'abord à une exigence proprement scientifique : le fait religieux fait partie de la réalité sociale au même titre que toute activité collective. C'est une expression du génie créateur de l'homme, comme l'art, la science ou la politique. La croyance religieuse, même si elle procède du plus intime de l'être et engage la conscience, comporte aussi nécessairement une dimension sociale : toute croyance modifie le comportement de la personne dans ses rapports avec autrui et a en conséquence un impact social (...). Si naguère la laïcité a été synonyme de silence absolu sur ce qui est religieux, parce qu'elle n'a pu s'instaurer que contre la tutelle de l'Eglise catholique, aujourd'hui c'est la laïcité elle-même qui impose que le fait religieux soit enseigné".

2. Traitement réglementaire

Ajoutons aux difficultés de la mise en oeuvre des orientations du Rapport Debray le fait que les préoccupations se sont déplacées : les problèmes générés par la difficile gestion de l'hétérogénéité religieuse ont étouffé les conséquences épistémiques et pédagogiques de scolarisation du fait religieux.⁴⁶

1. La nécessité d'intégrer le fait religieux à l'école a changé de finalité. L'insistance actuelle sur la question religieuse à l'école est le plus souvent commandée par le souci du **vivre ensemble**⁴⁷ : dans un monde de plus en plus pluriculturel, il s'agirait d'aider à faire cohabiter des convictions différentes. C'est ainsi que l'on a aujourd'hui recouvert et même occulté en grande partie la problématique de l'enseignement du fait religieux.⁴⁸ D'une façon générale, en Europe, les questions religieuses sont désormais reliées à celles de la citoyenneté. Les textes du **Conseil de l'Europe** font de la prise en compte des religions à l'école un élément essentiel de la gestion de la diversité culturelle, une meilleure connaissance des confessions en présence devant favoriser le vivre ensemble⁴⁹.

2. Si l'affirmation de convictions propres à un groupe donné entraîne la priorité des pratiques qui en découlent sur la loi commune, c'est alors que s'installent les communautarismes. Les revendications n'ont cessé d'augmenter, les faits accomplis se sont multipliés et les parades républicaines ont été assez tâtonnantes. Voir la cascade de textes officiels sur le sujet depuis dix ans. Le rapport Stasi de 2003 soulignait la "dégradation de la situation" et "l'urgence

⁴⁶ R. Nouailhat, "Religions et croyances à l'école", *Dictionnaire des inégalités scolaires*, ESF 2008.

⁴⁷ L'expression "question religieuse", si souvent employée, renvoie aux rapports entre la puissance publique et les institutions confessionnelles, les Etats et les Eglises, c'est-à-dire à l'aspect le moins religieux de la question, réduite à du politique, du juridique et du réglementaire. Cf. René Rémond, "La question religieuse", dans *Religions et sociétés en Europe*, ch.4.

⁴⁸ Yves-Claude Lequin, fondateur de la collection *Histoire des religions* au CRDP de Franche-Comté, situe ce détournement une dizaine d'années après le colloque de Besançon de 1989 dont il assura la mise en oeuvre. "En 1989, c'est une compréhension laïque des phénomènes religieux qui est jugée nécessaire pour une compréhension globale de l'histoire humaine. En 1997-1999 est envisagée une utilisation instrumentale des religions pour faire du lien social", "Histoire des religions et laïcité républicaine (1988-1999)", *La Pensée* 319, p. 117.

⁴⁹ Voir les bilans du programme de recherche européen REDCo (*Religious Diversity and Education in Europe*, vol.3, *Religion and Education in Europe*, Münster-New York, Berlin, 2007). Suite au *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe, la Recommandation n.1962 adoptée le 12 avril 2011 par l'Assemblée Parlementaire des 47 Etats insiste sur "la nécessité d'un enseignement religieux ou non religieux respectueux des convictions, religieuses ou non, des parents, ouvert à la compréhension des autres religions" (art.14). Le Comité des Ministres des Etats membres du Conseil de l'Europe reprend ce texte le 11 janvier 2012 en soulignant que la dimension de l'éducation interculturelle est essentielle dans la formation à la citoyenneté démocratique.

sociale" d'y remédier⁵⁰. Un discours du président Chirac allait dans le même sens huit jours plus tard⁵¹. Le rapport Obin de 2004, le rapport Rossinot de 2006⁵², la lettre du président Sarkozy aux éducateurs en 2007⁵³, les débats de l'Assemblée Nationale de 2008⁵⁴, etc. : tous ces textes ont tiré la même sonnette d'alarme, mais ces alertes n'ont été suivies d'aucune mesure efficace. Au nom du "respect", de "l'ouverture", du "droit à la différence", d'une universelle bienveillance, on s'est interdit tout jugement critique, tout discernement. Un laxisme aveugle a laissé naïvement le champ libre à l'inexorable montée des communautarismes.

Le fait religieux, quand il s'expose ainsi de façon identitaire, contredit l'ordre républicain⁵⁵. Il s'impose aujourd'hui dans la tenue vestimentaire⁵⁶, la cour de récréation, la cantine,

⁵⁰ "Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République", Rapport au président de la République, 11 décembre 2003.

⁵¹ "Discours prononcé par M. Jacques Chirac relatif au respect du principe de laïcité dans la République", 17 décembre 2003.

⁵² "La laïcité dans les services publics", Rapport du groupe de travail présidé par M. André Rossinot, 13 septembre 2006. Il y est notamment écrit ; "Le prosélytisme extrémiste et les communautarismes se développent de façon spectaculaire dans certaines zones urbaines, se nourrissent du chômage, du terreau de l'ignorance, de la marginalisation et de la ségrégation sociale ou ethnique. Ce phénomène se traduit par des manifestations variées, dont le plus grave est sans doute la régression du statut de la femme et la déscolarisation de certaines jeunes filles".

⁵³ N. Sarkozy, *Lettre aux éducateurs*, 4 septembre 2007. Le propos reste axé sur l'éducation au vivre ensemble : "Si je veux que l'école, par dessus tout, demeure laïque, c'est parce que la laïcité est à mes yeux un principe de respect mutuel et de paix entre les religions, parce qu'elle est le plus sûr moyen de lutter contre la tentation de l'enfermement religieux. Il ne faut pas laisser le fait religieux à la porte de l'école. La genèse des grandes religions, leurs visions de l'homme et du monde doivent être étudiées, non, bien sûr, dans un quelconque esprit de prosélytisme, non dans le cadre d'une approche théologique, mais dans celui d'une analyse sociologique, culturelle, historique qui permette de mieux comprendre la nature du fait religieux. Le spirituel, le sacré accompagnent de toute éternité l'aventure humaine. Ils sont aux sources de toutes les civilisations. Et l'on s'ouvre plus facilement aux autres, on dialogue plus facilement avec eux quand on les comprend" (p. 13).

⁵⁴ Débats sur le "projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics", où cent quarante-huit députés s'étaient inscrits pour prendre part à une discussion très riche.

⁵⁵ La laïcité fut d'abord en France le cadre juridique pour gérer la diversité des traditions avant d'être elle-même un puissant mouvement de pensée (d'ailleurs pluriel) constituant l'une de ces traditions, attisant les passions exacerbées de part et d'autre au cours du siècle dernier. La **loi du 9 décembre 1905** sur la séparation des Eglises de l'Etat, reprenant la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, précise dans son article 1^{er} que la République "garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions qu'ils ne troublent pas l'ordre public". Ce souci de ne pas troubler l'ordre public, c'est ce qui se trouve encore aujourd'hui mis en avant quand il s'agit de réglementer les questions religieuses. Les préoccupations politiques ont recouvert le culturel. C'est d'ailleurs l'esprit du dispositif républicain français qui place le religieux dans le champ de responsabilité du Ministère de l'Intérieur.

⁵⁶ Ainsi à propos des tenues vestimentaires et des affaires du voile dit islamique. Depuis 1989, date où on commença à se demander que faire des filles qui arrivaient voilées à l'école, d'interminables débats académiques ou parlementaires ont montré le malaise sur le sujet. La France n'avait-elle pas signé la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne dont l'article 10 souligne «"la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en privé ou en public" ?⁵⁶ En deux lignes, la loi du 15 mars 2004

l'organisation du temps scolaire avec l'absentéisme pour causes religieuses, ou dans la contestation du contenu des savoirs à transmettre et le refus de suivre certains enseignements. Problèmes devenus particulièrement délicats quand ils touchent, comme l'écrit Régis Debray, "à l'identité la plus profonde des élèves et des familles".

C'est la nature symbolique et l'ancrage existentiel du fait religieux qui font que le sujet est si brûlant. Umberto Eco le disait voici dix ans à propos des demandes de retraits de crucifix dans certains établissements en Italie. "J'ai écrit à propos de la vague migratoire qui est en train de transformer notre continent que l'Europe deviendrait un continent coloré, avec toutes les mutations, les adaptations, les conciliations et les conflits que cela implique, et je pressentais que cela ne se ferait pas sans douleur". Evolution, écrit-il, "qui ne s'accompagnera pas uniquement de problèmes politiques, légaux et même religieux, elle sera aussi traversée de pulsions passionnelles sur lesquelles on ne peut ni légiférer ni discuter"⁵⁷.

3. La prise en compte du fait religieux est au cœur des problèmes du "vivre ensemble" en permettant de **rendre lisible le patrimoine** dont nous héritons. L'enjeu est ici d'ordre social et politique, et au vif des problèmes de paix sociale. C'est un facteur décisif pour l'intégration des personnes qui proviennent d'autres cultures, lesquelles sont souvent brouillées ou oubliées. Toutes sont à travailler, et en premier lieu celles du pays d'accueil.

Les données et les représentations issues de l'histoire chrétienne, immense et omniprésente dans tout ce qui structure l'espace et le temps⁵⁸, sont une composante essentielle du droit du sol et de l'intégration citoyenne. Dominique Ponnaud en a bien exprimé l'enjeu : "Il serait dangereux que chacun de nous devînt étranger à soi-même et que, par exemple, dans un pays comme la France où la tradition chrétienne fait corps avec la terre au point de la faire fleurir de chapelles, de monastères, de cathédrales, l'on ne sût plus rien- ou presque- de l'essence de ces monuments parmi les essences du jardin. Combien nous perdrons alors, pour nous-mêmes certainement, mais aussi pour les autres ! Comment accueillerons-nous l'étranger, si à nous-mêmes nous sommes devenus étrangers ? Quelle semence de peur et de violence est ici subrepticement semée ! Et aussi quel manque de respect et de générosité envers celui que

interdit "le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse".

⁵⁷ Umberto Eco, *Le Nouvel Observateur* 13-19 novembre 2003. L'article évoque la demande d'Adel Smith, italien converti à l'islam, responsable de l'Union des musulmans d'Italie, du retrait des crucifix dans une école à Ofena.

⁵⁸ "Au regard neuf de tout étranger découvrant cette presque-île de l'Asie qu'est l'Europe, de Lisbonne à Saint-Petersbourg et de Reykjavik à Héraklion, la présence quasi exclusive du christianisme s'impose d'abord par son inscription dans le sol. Eglises, cathédrales, calvaires, monuments commémoratifs, dans la diversité de leurs styles confirment, plutôt qu'elles ne la relativisent, cette prégnance chrétienne, sur une région qui accueillit pourtant assez glorieusement et parfois tardivement la religion du Christ", Pierre Gibert, "L'Europe des religions", 2002.

notre patrimoine intéresserait peut-être, puisque, devant notre compatriote, il devient par là même légitime usufruitier, comme nous, de cette richesse commune."⁵⁹

⁵⁹ D. Ponnau, dans *Le Monde de la Bible*, 142, 2002, p. 52-53.

3. Facteurs religieux contrariants

D'autres éléments liés aux évolutions géopolitiques ou aux mutations des modalités de transmission sont venus compliquer les tâches d'enseignement en matière de religions. Ils ont contribué à refroidir les efforts entrepris, tant le sujet est apparu complexe et sa transmission devenue une opération à hauts risques.

1. La "déculture religieuse" a favorisé le développement de ce qu'Olivier Roy appelle les "religions sans culture"⁶⁰. Si la culture n'a plus de mémoire religieuse, ces religions n'ont pas davantage de mémoire de leur ancrage culturel ni de leurs traditions de longue durée. Elles sont plus faciles à manipuler mais plus difficiles à analyser. Le délitement de l'institution religieuse évoqué précédemment entraîne de nouvelles spiritualités aux religiosités flottantes, toute une effervescence de croyances aux points de vue approximatifs et révisables.

2. En réaction se sont multipliées des demandes parfois agressives et arrogantes de manifester sa croyance comme on l'entend. Par effet de retour les anciennes religions se referment en se recentrant sur de prétendus "fondamentaux". 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. Les **replis identitaires** jouent des liaisons complexes, mais constitutives, du religieux et du pouvoir, du théologique et du politique. Leurs propagations se radicalisent et se déploient dans une reconquête du temps et de l'espace qui place maintenant la laïcité en situation défensive. Toutes les religions sont traversées par tels processus contradictoires de dilution ou de durcissements. La laïcité est elle-même écartelée de la sorte, entre des réglementations flottantes ou un laïcisme qui se veut pur et dur.

3. Un autre facteur contrariant tient aux conditions de la transmission des savoirs, aujourd'hui dispersés, émiettés en clips et zappings, ce qui ne favorise pas la maturation des

⁶⁰ Olivier Roy, *La sainte ignorance*. Aux antipodes de la "docte ignorance" évoquée dans la première partie.

appropriations. Dans un espace mondialisé sur lequel surfent les "religions sans culture, comment redonner sens de la longue durée ? Le discours religieux ne se forge pas dans l'immédiateté que l'on dit "en temps réel".

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".

La culture médiatico-publicitaire et l'univers numérique de la blogosphère ou de wikipédia brouillent les références habituelles de l'espace-temps religieux. Elle fait voler en éclats les définitions dogmatiques qui obstruaient pour beaucoup la dimension spirituelle des phénomènes religieux mais qui en constituaient la cohérence théorique et pratique. Elle introduit tout autrement aux faits religieux, désenclave et dissémine les religions instituées, au risque de plus insidieuses manipulations.⁶¹

*

Dans ce contexte brouillé, les convictions qui sont à la source du Rapport Debray animent cependant toujours l'engagement de nombreux enseignants. Ceux qui cherchent à se former à la connaissance du fait religieux et aux nouvelles voies de sa transmission savent qu'il s'agit là, plus que jamais, d'un enjeu éducatif, social et politique majeur.

⁶¹ Ajoutons que la dislocation des savoirs disciplinaires, éclatés en référentiels de compétences, ne favorise pas les procédures longues, patientes, ordonnées et finalisées des anciennes méthodes de transmission et d'appropriations. Cf. Jean-Michel Besnier : "Il n'est plus temps de se le dissimuler : les technologies nouvelles ne nous simplifient plus la vie, elles simplifient jusqu'à la caricature nos comportements et nos pensées de telle sorte qu'elles nous réduisent à l'élémentaire : simple destinataire d'un serveur vocal, simple usager d'une automobile devenue boîte noire répondant à des commandes automatiques, simple scripteur sur des traitements de texte prenant de plus en plus d'initiative dans la rédaction de nos courriers, nous sommes invités à nous dépouiller des éléments de complexité et d'intériorité qui nous donnaient à penser que nous étions autre chose que des machines" (*Etudes* 2011). "Complexité" et "intériorité", deux dimensions justement constitutives du fait religieux.

Maurice Sachot a montré l'importance du "vecteur discipline" ("Une discipline d'enseignement : un singulier pluriel", *Les cahiers du CIRID* n° 10, 1999) et Marguerite Léna en a souligné la dimension pour la formation de l'esprit. "L'acte d'enseignement est cette extraordinaire et banale prestation spirituelle qui met, indissociablement, en rapport avec ce qu'il y a de plus beau sur la terre, une *conscience d'homme*, avec ce que la conscience humaine a suscité à son tour de plus haut, ces formes de vérité, de beauté, de maîtrise de soi et du monde qu'on appelle les *disciplines de l'enseignement*. Enseigner, c'est donc toujours donner toute son attention à deux réalités à la fois : aux signes à semer, aux consciences à éveiller" (*Le passage du témoin*, 1999, p. 52).

