

# Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

## Faits religieux et enseignement : perspectives européennes

### Conférence

Jean-Paul Willaime - Directeur d'études à l'EPHE

Se placer d'un point de vue européen manifeste d'emblée une certaine singularité du choix fait en France d'un enseignement des faits religieux à travers les disciplines enseignées et non à travers une discipline ou un cours particulier spécialement dévolu à l'étude des faits religieux. Ce dernier cas de figure est en effet le cas le plus fréquent que, sous des formes différentes, l'on rencontre dans de très nombreux pays d'Europe. Les professeurs, en particulier de langues, qui organisent des échanges scolaires savent que leurs élèves peuvent éventuellement se retrouver dans un « cours de religion » s'ils suivent leurs camarades allemands (fréquentant un cours de « Religionsunterricht ») ou anglais (fréquentant un cours de « Religious Education ») dans le programme des cours de la journée. En France même, des cours de religion catholique, protestant et juif sont dispensés dans les écoles publiques en Alsace et en Moselle. Dans les écoles européennes enfin, y compris si elles se trouvent sur le sol français (il y en a une à Strasbourg), des cours de religion ou de morale sont proposés aux élèves du primaire et du secondaire<sup>1</sup>. Se placer d'un point de vue européen, c'est aussi découvrir des écoles publiques où un crucifix est accroché au mur des salles de classes (comme en Italie), où des élèves musulmanes coiffées d'un foulard peuvent, dans de nombreux pays, suivre normalement les cours, la France étant le seul pays de l'Union Européenne à avoir légiféré pour interdire aux élèves le port du « foulard » à l'école (par la loi du 15 mars 2004 prohibant la manifestation ostentatoire d'une appartenance religieuse)<sup>2</sup>. Pour autant, et c'est ce que je voudrais montrer aujourd'hui, la France n'est pas isolée en matière d'enseignement des faits religieux, elle est même, à sa façon, au cœur d'une évolution européenne vers un enseignement déconfessionnalisé des faits religieux. Puisque nous cherchons à faire le point sur le rapport de Régis Debray, dix ans après, il me plaît également

---

<sup>1</sup> Ecoles européennes, Bureau du Secrétaire Général, document sur « Le cours de religion aux cycles primaire et secondaire dans les écoles européennes » approuvé par le Conseil supérieur les 20 et 21 janvier 2009 (Réf. : 2008-D-356-fr-4)-

<sup>2</sup> Comme la France est le seul pays à avoir voté une loi, celle du 11 octobre 2010, interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. La Belgique s'appretait à le faire mais, faute de gouvernement, le projet n'a pas eu de suite pour l'instant. Voir notre étude « Le voile intégral : approches européennes et réactions nord-américaines », in *Regards sur l'actualité* n°364, octobre 2010, *La laïcité à l'épreuve du voile intégral*, Paris, La documentation française, pp. 53-65.

de souligner que ce rapport a eu un réel impact européen. Traduit totalement ou partiellement en plusieurs des langues utilisées en Europe, c'est, pour les autres pays, le fait que la République française, réputée pour la stricte laïcité de son école, ait elle-même recommandé de développer l'enseignement des faits religieux qui a retenu l'attention et suscité la curiosité. Reste qu'une étude reste à faire sur la réception du rapport Debray à l'échelle européenne.

### **I) Perspectives européennes : un décentrement nécessaire**

Le décentrement par rapport à une approche hexagonale que provoque un cadrage européen vient surtout du fait que l'Europe nous confronte à une grande diversité de dispositifs nationaux de relations Religions-Etat, des dispositifs hérités d'histoires politiques et religieuses spécifiques (y compris dans les interrelations réciproques qui s'y sont nouées entre le politique et le religieux). A cet égard, si la laïcité française peut apparaître comme une exception, il faut immédiatement dire, avec Emile Poulat, qu'il y a dans l'Union Européenne, 27 exceptions. Si, au-delà de l'UE, je prends le cas de la Confédération Helvétique, je suis alors confronté à 27 dispositifs cantonaux de relations Religions-Etat allant de la séparation la plus stricte à des liens étroits avec l'une ou l'autre confession dominante. Jeter un regard sur l'Europe fait d'emblée apparaître dans de nombreux pays une étroite imbrication entre leur identité nationale et telle ou telle religion : la Grèce et l'orthodoxie, le Danemark et le luthéranisme, l'Italie, Malte et l'Irlande et le catholicisme. Le Royaume-Uni, comme Etat multinational, associe une Angleterre anglicane, l'Ecosse presbytérienne, les Pays de Galles des non-conformismes, le cas complexe de l'Irlande du Nord. Des pays comme l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse ont été très marqués par un bi-confessionnalisme catholico-protestant. Les pays d'Europe de l'ancien bloc communiste qui ont souffert de l'athéisme d'Etat et de la répression antireligieuse, loin d'associer le retour de la religion à un phénomène antidémocratique et « rétrograde », le voit au contraire comme une des dimensions des avancées démocratiques<sup>3</sup>. Pour comprendre les rapports écoles-religions en Europe, il faut avoir à l'esprit ces arrière-plans nationaux de relations Religions-Etat. La récente décision prise le 18 mars 2011 par la Grande Chambre de la *Cour Européenne des Droits de l'Homme* selon laquelle la présence de crucifix dans les salles de classes des écoles publiques italiennes, n'était pas contradictoire avec le respect de la liberté religieuse et philosophique des élèves et de leurs parents, montre que la Cour de Strasbourg reconnaît une

---

<sup>3</sup> Ce qui ne signifie pas absence de conflits à ce sujet et réactions négatives face à certaines tentatives de réactivations de pouvoirs cléricaux.

large marge d'appréciation des Etats dans ce domaine délicat des relations entre religions-Etat-écoles. Cette décision, prise suite à une procédure d'appel enclenchée par l'Italie en réaction à l'arrêt du 3 novembre 2009 de la CEDH condamnant l'Italie pour présence de crucifix dans ses salles de classe, montre combien ces questions touchent les façons de comprendre son identité nationale. Le catholicisme étant compris comme un élément de l'identité nationale italienne et de son patrimoine culturel, c'est suite à un tollé de protestations qui n'émanaient pas seulement de la droite mais aussi de la gauche, que l'Italie prit la décision de faire appel avec l'appui de dix autres Etats (Arménie, Bulgarie, Chypre, Russie, Grèce, Lituanie, Malte, Monaco, Roumanie, Saint-Marin). Bel exemple de la tension que peut susciter la confrontation de droits individuels (la plainte émanait d'une personne originaire de Finlande) et de droits collectifs liés aux traditions nationales. Après les affaires du crucifix en Bavière, cette affaire, dite affaire *Lautsi* (du nom de la plaignante), n'a sans doute pas fini de faire couler beaucoup d'encre<sup>4</sup>.

Le panorama européen se complexifie encore si, s'agissant précisément de l'école, l'on prend en compte le fait que l'éducation scolaire n'est pas toujours aussi centralisée, comme en France, à l'échelle stato-nationale mais qu'elle peut être régionalisée (comme en Allemagne où elle est de la compétence des *Länder*) voire même assez localisée à travers la marge de manœuvre reconnue aux autorités locales et aux chefs d'établissements eux-mêmes (comme en Grande-Bretagne). Le partage public/privé est également différent d'un pays à l'autre avec des pays, comme la Belgique et les Pays-Bas, où la majorité des élèves sont scolarisés dans des écoles confessionnelles participant au service public de l'éducation.

Je précise enfin que cette diversité européenne, j'ai appris à mieux la connaître, non seulement dans les livres et les études publiés par divers collègues, mais aussi à travers deux expériences européennes que j'ai vécues ces dernières années. La première dans le cadre du *Conseil de l'Europe* (47 Etats membres incluant des pays comme l'Arménie, la Turquie et la Russie) où, de 2004 à 2006, j'ai été associé comme expert à l'occasion du processus d'élaboration du *Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*. Chargé d'étudier les dimensions religieuses de ce dossier, j'ai ainsi pu participer à différentes réunions internationales organisées par le Conseil de l'Europe à Strasbourg, Lisbonne, Moscou et Saint-Marin. Le *Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*,

---

<sup>4</sup> D'autant plus que les arrêts de la Grande Chambre de la CEDH sont « définitifs » (article 44 de la Convention européenne des Droits de l'Homme).

aujourd'hui publié dans de nombreuses langues, a été publié en français en 2008 sous le titre « Vivre ensemble dans l'égalité ». Ecartant tout communautarisme et tout assimilationnisme au profit d'une approche interculturelle, ce Livre Blanc préconise une prise en compte démocratique de la diversité culturelle et religieuse, y compris à l'école et dans les médias, sans perdre de vue la cohésion sociale nécessaire à la vie en société.

La deuxième expérience européenne fut le projet REDCo (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*) qui, de 2006 à 2009, a associé huit pays d'Europe (Allemagne, Espagne, Estonie, France, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Russie) dans une recherche sur l'enseignement relatif aux religions dans les écoles publiques. Cette recherche, financée par l'Union Européenne, s'est tout particulièrement intéressée à l'étude des perceptions et attentes des élèves de 14-16 ans. Outre diverses publications en anglais, elle a donné lieu, pour ce qui concerne les enquêtes menées en France, à un ouvrage collectif intitulé *Les jeunes, l'école et la religion*<sup>5</sup>. L'expérience de REDCo a entre autres permis de vérifier combien la diversité linguistique européenne représentait déjà un défi pour préciser le vocabulaire et le sens donné aux mots. Expliquer à nos partenaires européens la laïcité française ne fut pas toujours facile, le mot même de laïcité étant plus facilement traduisible dans des langues latines telles que l'italien (*laicità*) et l'espagnol (*laicidad*) qu'en anglais et en allemand. Nous avons dû régulièrement réagir à des stéréotypes que certains peuvent avoir de la laïcité en France, une laïcité fréquemment perçue par nos collègues européens, comme une neutralité plutôt méfiante et négative vis-à-vis des dimensions religieuses.

Quoiqu'il en soit de la singularité des dispositifs nationaux de relations Etat-Religions s'affirme de plus en plus à l'échelle de notre continent, une laïcité européenne<sup>6</sup> garantissant les libertés fondamentales de conscience, de religion et de pensée et respectant l'autonomie respective du politique et du religieux. Dans les principes fondamentaux de cette laïcité européenne, il y en a un qui est particulièrement important au niveau des droits individuels, c'est le principe de non-discrimination de quiconque en fonction de ses convictions

---

<sup>5</sup> Publié chez Bayard en 2009 sous la direction de Céline Béraud et de moi-même.

<sup>6</sup> Nous renvoyons ici aux analyses que nous avons développées dans : - *Europe et religions. Les enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard, 2004 ; - « Cultures, religions, laïcités. Divergences et convergences des modèles nationaux », in *"Faire" des Européens ? L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique* (Alain Bergounioux, Pascal Cauchy, Jean-François Sirinelli, Laurent Wirth dir.), Paris, Delagrave, 2006, p. 69-82 ; - *Le retour du religieux dans la sphère publique. Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Editions Olivétan, 2008.

religieuses ou philosophiques. L'article 9 de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales sur la « Liberté de pensée, de conscience et de religion » est ainsi devenue la référence des pays d'Europe quelle que soit les modalités de leurs rapports Etat-Religions construits par l'histoire :

*« 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.*

*2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui ».*

De même que l'article 2 du Protocole additionnel du 20 mars 1952 qui reconnaît explicitement le droit des parents d'éduquer leurs enfants conformément à leurs convictions :

*« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».*

L'Irlande va très loin dans la reconnaissance officielle du rôle premier de la famille dans l'éducation scolaire. L'article 42 de sa Constitution indique en effet:

*« 1. L'Etat reconnaît que l'éducateur premier et naturel de l'enfant est la famille et il promet de respecter le droit et le devoir inaliénables des parents d'assurer, selon leurs moyens, l'éducation religieuse et morale, intellectuelle, physique et sociale de leurs enfants.*

*2. Les parents seront libres d'assurer cette éducation, soit dans leurs foyers, soit dans les écoles privées, soit dans les écoles reconnues ou établies par l'Etat.*

*3. 1° L'Etat n'obligera pas les parents à envoyer, contrairement à leur conscience et à leurs préférences légitimes, leurs enfants dans une école établie par l'Etat ou dans n'importe quelle école désignée par lui - 2° Toutefois l'Etat, en tant que gardien du bien commun, et en vue*

*des circonstances actuelles, exigera que les enfants reçoivent un certain minimum d'éducation morale, intellectuelle et sociale ».*

Comme on le sait, les relations Religions-Etat ne relèvent pas, dans l'UE, du droit communautaire, mais de la souveraineté de chaque Etat. Autrement dit, dans le cadre de l'UE, chaque pays a le droit de faire prévaloir, dans le respect de la CEDH, les choix qu'il a fait dans le domaine des relations Religions-Etat et école-religions. L'article 17 du traité consolidé de l'UE, indique ainsi:

- «1. L'Union respecte et ne préjuge pas du statut dont bénéficient, en vertu du droit national, les églises et les associations ou communautés religieuses dans les États membres.*
- 2. L'Union respecte également le statut dont bénéficient, en vertu du droit national, les organisations philosophiques et non confessionnelles.*
- 3. Reconnaissant leur identité et leur contribution spécifique, l'Union maintient un dialogue ouvert, transparent et régulier avec ces églises et organisations.»*

Tout en reconnaissant que les relations Etat-religions relèvent du droit national et non du droit communautaire, tout en déclarant respecter les dispositifs nationaux construits dans ses 27 Etat-membres, l'UE affirme reconnaître explicitement l'identité et la contribution spécifique des groupements religieux et philosophiques (les humanismes athées) et vouloir entretenir avec eux un dialogue « ouvert, transparent et régulier ». C'est ce que nous avons appelé une « laïcité de reconnaissance et de dialogue », une posture laïque qui prévaut non seulement au niveau des institutions européennes, mais aussi, sous des formes variées et avec des intensités variables, dans de nombreux Etats membres, y compris d'ailleurs la France<sup>7</sup>.

Quant à l'expression anglaise de *Religious Education*, devenue l'expression générique pour désigner l'enseignement relatif aux religions quelle qu'en soit la conception, il peut aussi, d'un point de vue francophone, générer des malentendus (surtout si on le traduit par « éducation religieuse » alors qu'il désigne aussi diverses formes d'enseignement non confessionnel relatif aux religions)<sup>8</sup>. La façon de nommer l'objet d'un enseignement n'est pas

---

<sup>7</sup> Comme nous l'avons montré dans notre article : « 1905 et la pratique d'une laïcité de reconnaissance sociale des religions », *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 129, janvier-mars 2005, p. 67-82

<sup>8</sup> Dans le premier chapitre de l'ouvrage *Les jeunes, l'école et la religion*, *op.cit.*, Céline Béraud et moi-même relatons les problèmes de traduction et de terminologie auxquels nous avons été confrontés dans ce travail européen. Sur l'expression de *Religious Education*, cf. page 31.

neutre et l'Europe fait aussi découvrir des intitulés extrêmement divers désignant les « cours de religion » ou les enseignements relatifs aux faits religieux: « science des religions » ou « de la religion », « culture religieuse », « religion et culture », « enseignement religieux pour tous », « enseignement sur les questions de la vie et de l'existence », « enseignement biblique et interreligieux ». Il n'est pas inutile de préciser qu'à l'échelle européenne et en français, c'est l'expression « enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions » qui s'impose de plus en plus, comme en témoignent aussi bien les travaux du Conseil de l'Europe<sup>9</sup> que ceux de l'Union Européenne<sup>10</sup>. Le terme de « convictions » est ajouté pour bien marquer le fait qu'il porte aussi bien sur les religions que sur les conceptions non religieuses de l'homme et du monde, ce qu'on appelle les « humanismes séculiers ». En anglais, l'on parle, comme dans le rapport de Tolède de l'OSCE de « Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools »<sup>11</sup>.

Un autre aspect se révéla également très important : les différences d'orientation et de style pédagogiques selon les pays. Face à des conceptions et pratiques d'enseignement privilégiant fortement l'expression et la participation des élèves (particulièrement en Angleterre et aux Pays-Bas), nos collègues voyaient souvent dans notre éducation nationale, une école essentiellement centrée sur l'acquisition des connaissances (*knowledge-oriented*) plus que sur le savoir-faire et savoir-être des élèves. Dans le cadre d'une forte valorisation de la parole des élèves, les écoles anglaises et néerlandaises tiennent ainsi le plus grand compte, dans les enseignements relatifs aux religions, de l'expérience religieuse des élèves et des opinions qu'ils expriment à ce sujet. Ceci participe d'une conception globale de l'enseignement et des rapports de l'école avec son environnement social et culturel qui n'est pas propre aux cours consacrés aux faits religieux.

---

<sup>9</sup> Cf. notamment la Recommandation du 10 décembre 2008 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur « la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle » le *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* » (2008). On trouve ces documents sur Internet à l'adresse suivante : [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue).

<sup>10</sup> Cf. Le rapport de Luce Pépin et sa proposition d'un « cadre européen de référence » pour un « enseignement public interculturel de qualité relatif aux religions et autres convictions ». Le rapport a été publié en anglais sous le titre *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, Network of European Foundations, 2009 et en français sous le titre *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Etude réalisée dans le cadre de l'Initiative « Religion et démocratie en Europe de la NEF, London, Alliance Publishing Trust, 2009.

<sup>11</sup> *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* prepared by the ODHIR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, OSCE/ODHIR, Warsaw, 2007.

Si l'on examine les textes définissant les objectifs de l'éducation scolaire publique des pays d'Europe, l'on s'aperçoit que quelques-uns d'entre eux incluent la dimension religieuse ou spirituelle dans la façon même de concevoir les buts de l'éducation scolaire. C'est en particulier le cas de l'Angleterre et de la Grèce. En Angleterre<sup>12</sup>, la loi sur l'éducation de 1988 précise que le programme global des écoles publiques doit promouvoir « le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves à l'école et dans la société ». La Constitution Grecque, qui a été votée « au nom de la Trinité sainte, consubstantielle et indivisible » et qui, en son article 3.1., indique que « la religion dominante en Grèce est celle de l'Eglise orthodoxe orientale du Christ », associe étroitement le développement de la conscience religieuse des élèves et le développement de leur conscience nationale : « L'instruction constitue une mission fondamentale de l'Etat. Elle a pour but l'éducation morale, culturelle, professionnelle et physique des Hellènes, ainsi que le développement de leur conscience nationale et religieuse et leur formation comme citoyens libres et responsables » (art. 16.2).

## **II) La diversité européenne des dispositifs nationaux d'enseignements des faits religieux et les évolutions récentes**

Globalement, on distingue en Europe, si je mets de côté la France, deux grands cas de figure dans la façon dont les écoles publiques intègrent un enseignement à propos des religions : *un enseignement confessionnel des religions, un enseignement non confessionnel des religions.*

*L'enseignement confessionnel des religions* consiste en un enseignement introduisant les élèves à l'intelligence d'une tradition religieuse particulière (choisie par leurs parents ou par eux-mêmes à partir d'un certain âge) donné par des maîtres habilités à le faire tant par les autorités académiques que par les autorités religieuses concernées. Ce cas de figure relève de ce qu'on appelle *Teaching into Religion* : il s'agit d'instruire et de conforter les élèves dans une religion donnée. L'enseignement de la religion est dans ce cas organisé et contrôlé par les communautés religieuses qui se chargent, en lien avec les autorités scolaires, de la préparation et de la sélection des enseignants, de la définition des programmes et de l'approbation des manuels. Le plus souvent, cet enseignement religieux confessionnel est facultatif ou

---

<sup>12</sup> Nous parlons d'Angleterre et non de Grande-Bretagne ou de Royaume-Uni car la situation en Ecosse présente des particularités et celle en Irlande du Nord reste dominée par un système dual d'écoles publiques fréquentées par les élèves protestants et d'écoles catholiques fréquentées par les élèves catholiques.



optionnel ; s'il est obligatoire, il y a le droit d'en être dispensé. On trouve d'une façon ou d'une autre ce type d'enseignement confessionnel des religions dans les pays suivants : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Espagne, Grèce, Italie, Irlande, Lituanie, Malte, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, République Tchèque. Dans ce cas de figure, chaque pays détermine quelles sont les religions qui peuvent être enseignées à l'école publique, ce qui revient à utiliser des critères, historiques et quantitatifs, pour pouvoir le faire. L'Espagne a ainsi reconnu les religions catholique, protestante, juive et musulmane, les trois dernières ayant été incluses en raison de leur importance historique plus que numérique. Ces dispositifs d'enseignement confessionnel des religions sont confrontés à un double défi: 1) l'organisation d'un cours alternatif à ces enseignements confessionnels afin que les élèves "sans religion" soient traités à part égale et ne soient discriminés d'aucune façon<sup>13</sup> ; 2) l'organisation pratique de ces cours pour les élèves de religions minoritaires car cela s'avère très délicat en réalité étant donné la nécessité de réunir un minimum d'élèves. En outre, la question se pose de savoir jusqu'où aller dans la prise en compte des religions minoritaires, notamment par rapport à des religions plus récemment implantées en Europe (bouddhisme, hindouisme, sikhisme,...) ou socialement controversées tout en ayant une existence légale (Témoins de Jéhovah,...). La confessionnalité de ces cours est, selon les cas, plus ou moins marquée, certains, statutairement confessionnels, ne l'étant plus guère dans les faits. Il ne faut pas oublier en effet que les professeurs de religion sont d'autant plus obligés de tenir compte de la demande des élèves qu'ils risquent de voir désertier leur cours s'ils n'y sont pas attentifs. La pression des usagers induit une sécularisation de ces cours, certaines séances se transformant en discussions générales sur les questions existentielles et d'actualité qui intéressent les jeunes.

Le deuxième cas de figure est représenté par l'*enseignement non confessionnel de la religion*. On rencontre particulièrement ce cas dans les pays protestants de l'Europe du Nord (Danemark, Estonie, Finlande, Grande-Bretagne, Islande, Norvège, Suède,...), mais il se développe aussi dans des pays marqués par une bi-confessionnalité catholico-protestante comme les Pays-Bas et la Suisse ainsi que dans certains Länder allemands et en Slovaquie. Dans les pays scandinaves, l'enseignement de la religion fut d'abord confessionnel, bien que placé sous l'autorité de l'Etat et non de l'Eglise. Ainsi, en *Suède*, l'enseignement à propos de

---

<sup>13</sup> Jean-Paul Martin, « Les alternatives au cours de religion dans les pays voisins de la France », in *Laïcité, croyances et éducation, Spirale, Revue de Recherches en Education*, Lille, N°39, 2007, p. 151-164. Cf. aussi, dans ce volume, notre contribution intitulée: « La laïcité scolaire au miroir de l'Europe », p. 139-150.

la religion, qui était à l'origine un enseignement de la religion protestante, s'est successivement transformé en « enseignement du christianisme » (1919), en « science du christianisme » (1962), en « science de la religion » (1969), puis en un « enseignement sur les questions de la vie et de l'existence » (1980). La *Suède* offre ainsi un exemple très caractéristique d'une sécularisation interne d'un enseignement religieux confessionnel à l'origine. On observe une tendance similaire dans des cantons suisses comme Zurich et Lucerne ainsi que dans le Land de Hambourg où se développe un « enseignement religieux pour tous » (*Religionsunterricht für alle*). En Grande-Bretagne, l'on est passé d'une *religious instruction* à une *multifaith religious education* avec des programmes comportant des éléments relatifs aux principales religions présentes dans ce pays : le christianisme dans sa diversité confessionnelle, le judaïsme, l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et la religion sikh). Il s'agit ici d'une perspective combinant un *Teaching about Religion* et un *Teaching from Religion*, c'est-à-dire d'une approche articulant la connaissance historico-culturelle des religions et l'attention à ce que les religions nous apprennent sur la condition humaine et les orientations de vie des uns et des autres. Dans la *canton de Zurich*, en Suisse alémanique, on est passé de cours confessionnels catholique et protestant de religion à un cours œcuménique catholico-protestant, puis à un cours non confessionnel de *culture religieuse* obligatoire pour tous les élèves.

Mais ces dispositifs hérités de l'histoire sont tous, à des degrés divers, en cours d'évolution. Confrontés au défi de la pluralisation religieuse et philosophique des populations, questionnés par l'importance prise par le principe de non-discrimination dans les juridictions nationales et européennes, ces dispositifs sont peu ou prou obligés d'évoluer sous la pression tant des évolutions sociologiques que des contraintes juridiques. Je me limiterai ici à l'exemple de quelques pays: l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne et la Norvège.

En *Allemagne*, où existe un système de cours confessionnels de religion, l'extension du dispositif à d'autres religions, notamment l'islam, ainsi que l'organisation d'un cours alternatif aux cours de religion, constituent les principaux défis. La Loi fondamentale allemande de 1949 garantit la liberté non seulement des sociétés religieuses mais aussi des « communautés de conceptions de l'univers » (*Weltanschauungsgemeinschaften*). Se trouve ainsi pris en compte, au plus haut niveau, le phénomène social qu'est l'affirmation religieuse ou philosophique d'une conception de l'existence. Différentes expériences d'un enseignement relatif à l'islam ont lieu dans les écoles de plusieurs *Länder*, notamment en Rhénanie du

Nord-Westphalie. Dans ce Land où les écoles offrent des cours de religion pour les élèves catholiques, protestants, orthodoxes et juifs, la liste a été étendue à des cours de religion musulmane dans un certain nombre d'écoles. A l'échelle fédérale, la *Conférence sur l'islam* qui, depuis 2006, réunit des représentants des pouvoirs publics et des représentants des organisations musulmanes s'est prononcée en 2008 en faveur d'un enseignement de la religion musulmane donné en langue allemande. Quant aux élèves qui préfèrent opter pour un cours alternatif aux cours de religion, ils peuvent choisir un cours de « philosophie appliquée ». D'autres Länder ont organisé des cours alternatifs aux cours confessionnels de religion : « philosopher avec les enfants » en Mecklembourg-Poméranie, « éthique » en Thuringe, « valeurs et normes » en Basse-Saxe. Autre évolution observable dans d'autres Länder : l'organisation d'un cours s'adressant à tous les élèves quelle que soit leur religion ou leur absence de religion. C'est le choix fait par le Land de Hambourg avec son concept d'un « enseignement religieux pour tous » particulièrement axé sur l'interreligieux et le dialogue entre élèves de religions et de convictions différentes<sup>14</sup>. Quant aux Länder de l'ex-RDA, l'introduction d'un enseignement religieux à l'école n'y fut pas du tout évidente alors même que les mentalités s'étaient habituées à ce que la socialisation religieuse relève des paroisses et non d'une école étroitement contrôlée par l'Etat qui y enseignait une idéologie marxiste antireligieuse. En Brandebourg fut introduit, en 1996, un enseignement alternatif au cours confessionnel de religion, un enseignement intitulé « *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* » (L.E.R.), ce qu'on peut traduire par « Formation à la vie, Ethique, Science des religions ». Mais l'enseignement religieux confessionnel subsista à côté du LER après la décision de la cour constitutionnelle fédérale suite aux réclamations des Eglises qui avaient estimé que l'Etat ne pouvant pas produire lui-même des valeurs et les imposer, il devait dans ce domaine s'en remettre à l'enseignement religieux dispensé par les Eglises à l'école publique. En 2005, à Berlin, le SPD proposa de remplacer le LER par « un enseignement des valeurs pour tous », ce qui fit rebondir la discussion (on parla d'un nouveau *Kulturkampf*)<sup>15</sup>. Par ailleurs, en Bavière, l'Allemagne fut le théâtre d'un conflit à propos des crucifix dans les salles de classes suite à une plainte introduite par des parents en 1986.

---

<sup>14</sup> Wolfram Weisse (Hrsg.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster/New York/München/Berlin, 2008.

<sup>15</sup> Cf. l'étude de Rolf Schieder « Die zivilreligiöse Rolle des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland », in Matthias Koenig/Jean-Paul Willaime (Hg.), *Religionskontroversen in Frankreich und Deutschland*, Hamburg Hamburger edition, 2008, pp. 374-399. L'auteur analyse particulièrement la querelle scolaire à Berlin.

En Angleterre<sup>16</sup>, bien que cette loi sur l'éducation de 1988 précise que la *Religious Education* « doit refléter le fait que les traditions religieuses en Angleterre sont principalement chrétiennes, tout en tenant compte de l'enseignement et de la pratique des autres grandes religions représentées dans le pays », l'évolution essentielle Outre-Manche est le passage d'une *Religious Instruction* à une *Multifaith Religious Education* avec des programmes comportant des éléments relatifs aux principales religions présentes dans ce pays : le christianisme dans sa diversité confessionnelle, le judaïsme, l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et la religion sikh. En Angleterre, on peut dire qu'il y a eu un processus de sécularisation interne de l'enseignement religieux à travers la multiconfessionnalisation de celui-ci. Dès que l'on traite de différentes religions devant des publics d'élèves appartenant à l'une ou l'autre de ces religions ou n'appartenant à aucune, il y a une contrainte cognitive forte interdisant non seulement tout prosélytisme, mais aussi toute perspective confessionnelle. De là des cours qui, comme l'a particulièrement bien expliqué Robert Jackson<sup>17</sup>, utilisent les acquis de l'anthropologie culturelle et développent une déontologie respectueuse de la conscience des élèves et soucieuse d'inscrire cet enseignement dans l'éducation des élèves à la citoyenneté dans une société pluraliste. Bien que les programmes de cet enseignement multiconfessionnel soient définis localement, une étape importante a été franchie avec l'établissement, en 2004, d'un cadre national pour cet enseignement. S'il n'a pas un caractère contraignant, ce cadre de travail a été accepté aussi bien par les professeurs concernés que par les différentes Eglises chrétiennes et les autres religions ainsi que par l'Association Humaniste Britannique (*British Humanist Association*). Un important matériel pédagogique, tant pour les élèves que pour les maîtres, a été élaboré pour chaque niveau d'enseignement et une intense réflexion s'est développée sur les orientations et les méthodes dans la revue *British Journal of Religious Education* édité par le professeur Robert Jackson à l'Université de Warwick.

En Espagne, la Constitution, dans son article 27 consacré au droit à l'éducation, garantit « le droit des parents à ce que leurs enfants reçoivent la formation religieuse et morale en accord avec leurs propres convictions » (§3 de l'article 27)». La Cour constitutionnelle espagnole,

---

<sup>16</sup> Nous parlons d'Angleterre et non de Grande-Bretagne ou de Royaume-Uni car la situation en Ecosse présente des particularités et celle en Irlande du Nord reste dominée par un système dual d'écoles publiques fréquentées par les élèves protestants et d'écoles catholiques fréquentées par les élèves catholiques.

<sup>17</sup> Outre sa contribution « L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande-Bretagne » dans *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe* (sous la direction de Jean-Paul Willaime en collaboration avec Séverine Mathieu), Paris, Belin, 2005, p. 101-111), on se reportera à ses ouvrages: *Religious education: an interpretative approach* (London, Hodder and Stoughton, 1997) et *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy* (London, Routledge Falmer, 2004).

dans son Arrêt du 13.2.1981 a estimé que la neutralité qui devait caractériser l'enseignement public n'empêchait pas « les établissements publics d'organiser un enseignement religieux facultatif, pour permettre aux parents d'exercer leur droit de choisir, pour leurs enfants, une éducation religieuse et morale en accord avec leurs convictions ». La religion catholique est ainsi un enseignement que les établissements scolaires doivent obligatoirement assurer pour les élèves souhaitant le suivre, ce cours étant soumis à évaluation comme les autres matières<sup>18</sup>. Aux élèves ne désirant pas suivre cet enseignement est proposé, en alternative, une « activité d'études » en premier cycle et un cours « société, culture et religion » en second cycle, ce dernier cours, assuré par les professeurs de philosophie, étant une approche plus historico-culturelle du phénomène religieux (les notes de ces matières alternatives n'entrent cependant pas, contrairement aux notes de l'enseignement religieux catholique, dans le calcul de la note moyenne de l'année scolaire). Cette façon différente de considérer le cours de religion catholique et l'enseignement alternatif à ce cours a suscité divers recours devant les tribunaux, mais ce dispositif n'a pas été déclaré inconstitutionnel. L'enseignement religieux scolaire des groupes religieux minoritaires est également possible mais seulement pour les groupes ayant passé un accord de coopération avec l'Etat, soit les protestants et les musulmans qui ont signé des conventions en 1996. Reste que le débat sur l'enseignement relatif aux religions est très polémique en Espagne, les débats portant sur la question de savoir si cet enseignement doit être noté comme les autres et valoir pour le passage dans une classe supérieure, sur l'alternative offerte à celles et ceux qui ne souhaitent pas suivre un cours de religion. L'introduction, par le gouvernement Zapatero, d'un nouveau cours d'« éducation à la citoyenneté » destiné aux collégiens de 14-15 ans a relancé le débat. L'épiscopat espagnol a estimé que ce cours, inscrit dans la loi scolaire de 2008, empiétait, parce qu'il avait à voir avec les valeurs, sur « la sphère réservée à la famille et à la morale individuelle » (il ne devait donc pas être obligatoire). On retrouve là un débat similaire à celui de Berlin. La présence de crucifix dans les salles de classes de collèges et de lycées publics étant fréquente en Espagne, ce pays a également connu, comme l'Allemagne, une « guerre des crucifix ». Suite à une plainte de parents d'élèves non croyants, un tribunal de Castille a jugé, en 2008, que la présence d'un crucifix constituait « un élément d'agression, d'atteinte aux droits et aux libertés », un symbole incompatible avec la Constitution qui définit l'Etat espagnol comme « aconfessionnel ». Les associations de parents d'élèves s'opposent vivement à ce sujet, l'association laïque, la Cepa, demandant « l'élimination de tout symbole religieux dans la

---

<sup>18</sup> Joaquin Mantecón Sancho, « L'enseignement religieux dans l'Ecole publique espagnole », in *Conscience et Liberté* N°60, 2000, p.120-121.

sphère publique » tandis que l'association catholique, la Cofapa, estime que le crucifix « appartient à l'histoire et à la culture espagnole ».

En *Norvège*, où le christianisme luthérien est la religion officielle de l'Etat, la nouvelle loi de 1998 sur l'éducation comporte une « clause de vocation chrétienne » reprise de l'ancienne loi de 1969. Selon cette clause, « dans le primaire et le premier cycle du secondaire, l'enseignement a pour vocation, avec l'accord et la coopération des parents, de contribuer à donner aux élèves *une éducation chrétienne et morale*, de développer leurs capacités, tant physiques et mentales et de leur donner une bonne culture générale de sorte qu'ils puissent devenir des êtres humains autonomes et utiles à leur famille et à la société ». Cette loi de 1998, entrée en vigueur en 1999, prévoit également un cours de « christianisme, de religion et de philosophie » (KRL) remplaçant un cours de religion chrétienne qui portait sur les passages essentiels de la Bible, les principaux éléments de l'histoire de l'Eglise ainsi que sur les connaissances fondamentales destinées aux enfants de confession évangélique luthérienne (article 7 & 4 de la loi de 1969). L'intention de l'Etat norvégien était en l'occurrence d'adapter l'enseignement relatif aux religions à la diversification religieuse et philosophique des enfants et de leurs familles. Comment ? En concevant un enseignement rassemblant tous les élèves quelle que soit leur religion ou leur philosophie et donc en remettant en cause l'ancien système qui était dual avec, d'une part, un cours confessionnel de religion et, d'autre part, un cours de philosophie.

Cela n'a pas empêché la Cour Européenne des Droits de l'Homme de Strasbourg de conclure le 29 juin 2007, par 9 voix contre 8, que la Norvège avait violé l'article 2 du Protocole N°1 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme<sup>19</sup> en refusant à des parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire, membres de l'Association humaniste norvégienne, une dispense totale, pour leurs enfants, du cours de « christianisme, religion et philosophie (orientation de vie) ».

La Cour européenne a salué l'intention qui présidait à l'introduction de ce nouveau cours KRL, le fait qu' « enseigner ensemble le christianisme et les autres religions et philosophies permettait d'établir un environnement scolaire ouvert et accueillant tous les élèves, quels que

---

<sup>19</sup> Selon cet Article 2 du Premier Protocole Additionnel (1952) à la Convention « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».

fussent le milieu social, la foi religieuse, la nationalité, l'appartenance ethnique ou autre distinction. Par ailleurs, elle n'a pas jugé contraire au droit le fait que cet enseignement accordait une place plus large à la connaissance du christianisme qu'à celle des autres religions et philosophies : « eu égard à la place qu'occupe le christianisme dans l'histoire et la tradition norvégiennes, il y a lieu de considérer que cette question relève de la marge d'appréciation dont jouit l'Etat défendeur pour définir et aménager le programme d'études ». Mais, combinée à la clause de vocation chrétienne de l'enseignement, des différences non seulement quantitatives mais aussi qualitatives distinguaient l'enseignement du christianisme de celui des autres religions et philosophies. Dès lors, la Cour de Strasbourg a estimé que la Norvège n'avait pas suffisamment veillé à ce que les informations et connaissances figurant au programme du cours KRL soient diffusées de manière *objective, critique et pluraliste* pour satisfaire aux exigences de l'article 2 du Protocole 1. On vérifie ici la difficulté qu'il y a de passer d'un enseignement religieux confessionnel à un enseignement totalement déconfessionnalisé relatif aux religions.

Si, par son approche laïque et pluridisciplinaire du fait religieux, la France se distingue fortement des pays où s'est développé un enseignement confessionnel des religions (Alsace-Moselle mis à part), ce n'est cependant pas cette approche laïque et pluridisciplinaire qui la distingue le plus en Europe : plusieurs dispositifs de cours de religion en Europe évoluent en effet, comme on va le voir, vers des approches non confessionnelles et intégrant la pluralité des religions, voire quelquefois également des humanismes athées. En matière d'enseignement non confessionnel sur les religions, la France n'est donc pas isolée en Europe, même si cet enseignement non confessionnel et pluridisciplinaire y est conçu différemment<sup>20</sup>.

### **III) Des éléments incontestables d'eupéanisation**

Chaque dispositif national d'enseignement relatif aux religions et convictions, historiquement construit à partir de traditions politique, religieuse et scolaire particulières, s'enracine dans les spécificités de chaque pays. Néanmoins, malgré le poids de ces dispositifs souvent étroitement liés à l'identité socio-culturelle de chaque nation, des changements s'effectuent

---

<sup>20</sup> Sur la situation française, cf. Dominique Borne et Jean-Paul Willaime éd., *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.

qui, au-delà de cette diversité, témoignent de tendances à l'eupéanisation. Les pays d'Europe sont en effet confrontés à des défis similaires. La sécularisation et la croissance du nombre de personnes se déclarant « sans religion », l'inculture religieuse des élèves et leur perte de familiarité avec l'objet religion, l'existence de fortes minorités musulmanes, la pluralisation religieuse accentuée des sociétés européennes avec la présence de toutes sortes de groupes et réseaux de diverses religiosités, les préoccupations concernant les dérives sectaires de certains de ces groupes et l'actualité internationale manifestant l'interférence du religieux et du politique dans divers conflits, l'antisémitisme et l'islamophobie, la question des limites de l'expression religieuse dans l'espace scolaire, autant de questions auxquelles les sociétés européennes sont confrontées et auxquelles elles cherchent à répondre en réfléchissant à nouveau frais à la façon dont l'école se rapporte au fait religieux, le traite et l'enseigne. Face à ces défis, non seulement l'on souligne la nécessité de se comprendre et de vivre ensemble avec ses différences et au-delà de ses différences, mais l'on insiste aussi et surtout sur l'importance et la nécessité d'aborder le fait religieux à l'école. S'il n'y a pas pleinement eupéanisation des réponses, il y a en tout cas une eupéanisation des défis et ces défis questionnent chaque dispositif national de traitement scolaire du fait religieux. La diversité qui règne en Europe n'empêche donc pas des évolutions sensibles, comme ce processus de déconfessionnalisation et de sécularisation de l'enseignement relatif aux religions dans certains pays marqués par des traditions d'enseignements religieux confessionnels. Globalement, on discerne trois lignes principales d'évolutions :

1- Une intégration croissante de l'enseignement relatif aux religions, qu'il soit confessionnel ou non, dans les objectifs propres de l'école et de ses missions éducatives spécifiques. Dans la plupart des pays, l'on insiste sur la contribution de l'enseignement relatif aux religions à la formation des élèves à l'exercice de leurs responsabilités dans une société pluraliste.

2- La deuxième grande tendance est l'ouverture croissante, à des degrés divers, à la pluralité religieuse et philosophique de sociétés européennes, en particulier avec les initiatives prises, dans plusieurs pays d'Europe, soit pour organiser un enseignement de la religion musulmane là où existent des cours de religion à l'école, soit pour mieux prendre en compte le fait musulman dans les programmes scolaires. Le fait qu'il soit de plus en plus difficile de ne pas approcher le fait religieux à l'école dans la pluralité de ses expressions induit une objectivation socio-historique des religions qui rejoint d'une certaine façon l'approche pluridisciplinaire et laïque que nous connaissons en France.



3- Enfin, troisième grande caractéristique des évolutions actuelles, le fait qu'elles soulèvent des interrogations, des tensions, voire des conflits. Les dispositifs nationaux hérités de l'histoire se trouvant bousculés par les évolutions sociologiques, les nécessaires adaptations et évolutions ne se sont pas toutes paisibles. Elles activent ou réactivent des clivages sur la place de la religion dans la société, notamment en s'interrogeant sur la place à faire à l'islam.

Même si les cours de religions confessionnels subsistent dans de nombreux pays, ils tendent à évoluer sous une double contrainte : *sociologique* avec la pluralisation religieuse et philosophique des sociétés européennes qui les obligent à prévoir d'autres alternatives religieuses et non-religieuses à ces enseignements, *juridique* avec l'importance, dans les textes juridiques internationaux, en particulier dans la Convention européenne des droits de l'homme, du principe de non-discrimination pour raisons religieuses ou philosophiques (à côté d'autres raisons comme le genre, la race,...). Reste que, si ces enseignements confessionnels des religions évoluent, ils restent très présents sur la scène européenne, plusieurs pays de l'ex-bloc communiste les ayant, dans les années 1990, introduit dans les écoles publiques (Pologne, Lettonie, Lituanie, ...) tandis que d'autres, comme l'Estonie, privilégie un enseignement non confessionnel sur les religions ou, comme la Slovénie, interdit tout enseignement confessionnel dans les écoles. Reste que les enseignements confessionnels de religions peuvent aussi évoluer, comme on a pu l'observer en Suède, en Suisse et en Grande-Bretagne tout particulièrement, vers un enseignement non confessionnel des religions. Ce passage progressif ou basculement plus soudain vers un enseignement non confessionnel peut d'autant plus s'effectuer qu'on observe un certain rapprochement des contenus de l'enseignement confessionnel et de l'enseignement non confessionnel des religions. Mais une question essentielle subsiste, celle des relations entre autorités religieuses et autorités académiques : ces dernières gèrent-elles cet enseignement indépendamment des autorités religieuses ou celles-ci contrôlent-elles, d'une façon ou d'une autre, cet enseignement ?

Quant à l'autre grande convergence européenne : le *développement d'enseignements non confessionnels des religions* à travers la mise en place d'approches séculières et pluridisciplinaires des faits religieux, elle est encouragée par les instances européennes. Elle rejoint, même si c'est dans le cadre d'une discipline particulière, l'expérience française. C'est là, à notre sens, que l'europanisation se fait le plus sentir d'autant plus que cette tendance

vers des approches non-confessionnelles des religions rencontre positivement les évolutions sociologiques et juridiques que l'on observe en Europe. Si le défi éducatif des sociétés européennes est de plus en plus formulé en termes de « comment vivre ensemble avec nos différences » (culturelles, religieuses,..), avoir la possibilité de parler de toutes les religions devant tous les élèves apparaîtra sans doute de plus en plus comme une nécessité pédagogique et citoyenne dans des sociétés sécularisées et pluralistes.

#### **IV) Un véritable travail d'eupéanisation à travers textes et recommandations**

Il y a de plus en plus un consensus en Europe sur la nécessité de renforcer la connaissance des religions à l'école publique. Divers textes européens existent à ce sujet. Avant d'insister sur les apports du *Conseil de l'Europe* dans ce domaine, mentionnons le travail effectué par l'OSCE (Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe) qui a élaboré ce qu'on appelle les « principes directeurs de Tolède sur l'enseignement relatif aux religions et convictions dans les écoles publics (*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*)<sup>21</sup>. Travail de juristes, ce rapport vise à définir les contours de ce qu'un tel enseignement devrait être dans des démocraties pluralistes. Je me limiterai à deux remarques sur ces principes directeurs de Tolède: 1) il est toujours question de « religions et convictions », le deuxième terme visant à prendre en compte les conceptions non religieuses de l'homme et du monde (les humanismes séculiers, les philosophies laïques de l'existence). C'est une constante à l'échelle européenne aussi bien dans le cadre de l'OSCE, du Conseil de l'Europe ou de l'Union européenne : il s'agit de prendre en compte les diverses conceptions de la vie qu'elles soient religieuses ou non-religieuses. 2) Il est abondamment question, dans ces principes directeurs de Tolède, de « connaissances relatives aux religions et convictions », des connaissances plus étoffées à ce sujet étant considérées comme une priorité pour l'enseignement scolaire de nos sociétés démocratiques. Dans sa recommandation 1720 adoptée le 4 octobre 2005, l'Assemblée Parlementaire du *Conseil de l'Europe* va dans le même sens. On lit notamment dans ce texte :

« 6. *L'éducation est essentielle pour combattre l'ignorance, les stéréotypes et l'incompréhension des religions. Les gouvernements devraient aussi faire plus pour garantir*

---

<sup>21</sup> *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* prepared by the ODHIR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, OSCE/ODHIR, 2007.

*la liberté de conscience et d'expression religieuse, pour encourager l'enseignement du fait religieux, pour promouvoir le dialogue avec et entre les religions et pour favoriser l'expression culturelle et sociale des religions.*

*7. L'école est un élément majeur de l'éducation, de la formation de l'esprit critique des futurs citoyens et donc du dialogue interculturel. Elle pose les bases d'un comportement tolérant, fondé sur le respect de la dignité de chaque personne humaine. En enseignant aux enfants l'histoire et la philosophie des principales religions avec mesure et objectivité dans le respect des valeurs de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, elle luttera efficacement contre le fanatisme. Il est essentiel de comprendre l'histoire des conflits politiques au nom de la religion.*

*8. La connaissance des religions fait partie intégrante de celle de l'histoire des hommes et des civilisations. Elle est tout à fait différente de la croyance en une religion en particulier et de sa pratique. Même les pays où une confession est largement prédominante, se doivent d'enseigner les origines de toutes les religions plutôt que d'en privilégier une ou de promouvoir le prosélytisme ».*

Pour le *Conseil de l'Europe*, la promotion de l'enseignement relatif aux religions et convictions s'inscrit dans le cadre de la valorisation d'une éducation scolaire au pluralisme : dans des sociétés européennes de plus en plus diversifiées au plan culturel et religieux, il apparaît nécessaire que l'école éduque au pluralisme, ce qui signifie non seulement mieux connaître la pluralité des expressions culturelles et religieuses et les comprendre, mais aussi développer des compétences permettant de se mouvoir dans des sociétés pluralistes. A cette fin, le *Conseil de l'Europe* a élaboré un « manuel à l'usage des écoles » intitulé : *Diversité religieuse et éducation interculturelle*<sup>22</sup>. Quant au *Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*, il affirme clairement que :

*« L'appréciation de notre diversité culturelle devrait reposer sur la connaissance et la compréhension des principales religions et convictions non-religieuses du monde, et de leur rôle dans la société. »*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel à l'usage des écoles* (sous la direction de John Keast), Strasbourg Editions du Conseil de l'Europe, 2007.

<sup>23</sup> Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »,* Strasbourg, 2008, page 50 (section 5.3).

Dans l'optique du *Conseil de l'Europe*, il s'agit aussi bien de connaître et comprendre le patrimoine culturel diversifié des sociétés européennes, que de connaître et comprendre le monde actuel afin de développer le « vivre ensemble » et la cohésion sociale dans la situation pluraliste des sociétés nationales. Loin de tout relativisme multiculturel, le *Conseil de l'Europe* précise constamment, notamment dans son *Libre blanc dans le dialogue interculturel*, que cette approche soucieuse de prendre en compte la diversité culturelle, s'inscrit dans certaines limites :

*«Les traditions culturelles, qu'elles soient « majoritaires » ou « minoritaires », ne peuvent primer sur les principes et valeurs, tels qu'ils s'expriment dans la Convention européenne des droits de l'homme et dans d'autres instruments du Conseil de l'Europe portant sur les droits civiques et politiques, sociaux, économiques et culturels », en particulier que « l'égalité entre les sexes constitue un préalable non négociable au dialogue interculturel »<sup>24</sup>.*

Le Conseil de l'Europe insistant par ailleurs sur le fait que :

*« Le libre choix de sa culture est fondamental ; c'est un élément constitutif des droits de l'homme. Tout individu peut, simultanément ou à diverses périodes de son existence, faire le choix d'adhérer à plusieurs systèmes de référence culturels différents. Même si chaque individu est, dans une certaine mesure, le produit de son héritage et de ses origines sociales, dans les démocraties modernes contemporaines, tout un chacun peut enrichir son identité en optant pour une multiple appartenance culturelle. Nul ne devrait être enfermé, contre son gré, dans un groupe, une communauté, un système de pensée ou une vision du monde ; toute personne devrait, au contraire, être libre de renoncer à des choix du passé et de faire de nouveaux choix, dès lors que ceux-ci sont conformes aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit. L'ouverture et le partage réciproques sont des composantes de la pluri-appartenance culturelle. L'un et l'autre constituent les règles de coexistence entre des individus et des groupes, qui sont libres de pratiquer les cultures de leur choix, dans la seule limite du respect des autres »<sup>25</sup>*

Ainsi, même si la diversité européenne, n'est pas prête de s'effacer, il y a en Europe un large consensus sur la nécessité d'un enseignement sur les religions dans les écoles publiques. *Le*

---

<sup>24</sup> Conseil de l'Europe, *Libre blanc sur le dialogue interculturel*. « Vivre ensemble dans l'égalité », Strasbourg, 2008, page 9 (section 1.3).

<sup>25</sup> Libre blanc, *op.cit.*, page 18 (section 3.2).

*cadre européen de référence sur les conditions d'un enseignement public interculturel de qualité relatif aux religions et aux autres convictions* élaboré en 2009 par Luce Pépin dans le cadre d'une initiative de recherche « Religion et démocratie en Europe » de la *Network of European Foundations* (NEF) devrait retenir l'attention de tous les professeurs en France comme ailleurs. En effet, ce *cadre européen de référence* pose un certain nombre de principes qui sont très proches de ceux que, dans le cadre français de l'enseignement des faits religieux à travers les différentes disciplines, l'IESR met en œuvre. Ce cadre, que l'on trouvera ci-après, est extrait du rapport de Luce Pépin intitulé *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Luce Pépin, *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Etude réalisée dans le cadre de l'Initiative « Religion et démocratie en Europe de la NEF, London, Alliance Publishing Trust, 2009, pages 58-59.

## **Vers un cadre européen de référence sur les conditions d'un enseignement public interculturel de qualité relatif aux religions et autres convictions**

Cette proposition de cadre de référence européen doit être considérée comme un outil flexible et perfectible à la disposition des différents acteurs concernés pour soutenir leurs réflexions nationales et européennes. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle : les points de départ et les approches sont très différents d'un pays à l'autre et fortement ancrés dans les traditions et les histoires nationales, et l'éducation reste de la compétence de chaque Etat membre.

### ***Nature de cet enseignement (au niveau de la scolarité obligatoire)***

- Un enseignement **relatif aux religions et autres convictions** et non pas un enseignement religieux.
- Un enseignement **neutre et objectif**, non confessionnel, reposant sur une mise à distance documentée et objective des faits.
- Un enseignement **pluraliste**, ouvert sur la diversité des religions et autres convictions (défini en coopération avec toutes les confessions et autres acteurs concernés)
- Un enseignement défini à partir des **meilleurs travaux et recherches**, en particulier en sciences des religions.

### ***Statut dans les programmes***

- Un enseignement (matière séparée ou intégrée à d'autres) s'inscrivant dans les objectifs et les programmes d'**éducation interculturelle, à la citoyenneté et aux droits humains**.
- Un enseignement **dispensé à tous** les élèves.
- Un enseignement aux **objectifs clairs**, en particulier au niveau des connaissances à acquérir et des **attitudes et compétences** à développer.
- Un enseignement disposant de **temps suffisant** dans les programmes.

### ***Formation des enseignants***

- **Une formation initiale et continue de haut niveau**, sur le plan pédagogique et des contenus.
- Un **matériel** pédagogique **adapté** (contenu pluriconfessionnel et sur les autres convictions).
- Une **déontologie** claire afin de permettre aux enseignants d'aborder cet enseignement de façon objective, documentée et non partisane.

### ***Ressources***

- Possibilité de recours à des **intervenants extérieurs** qualifiés et neutres.
- Accès aux **meilleures sources d'information** adaptées à cet enseignement (coopération en particulier avec les départements en sciences des religions).
- Accès aux informations du Centre européen de ressources pour l'éducation à la compréhension interculturelle (**Centre européen Wergeland** situé à Oslo).
- Mise à disposition dans toutes les langues des **Principes Directeurs de Tolède** (*Toledo Guiding Principles* (OSCE) sur l'enseignement en matière de religions et de croyances dans l'école publique.

## Conclusions

Même si l'existence de l'enseignement religieux confessionnel est juridiquement garantie et qu'il correspond dans certains pays à une demande des familles, reste que le fait de *séparer* les élèves selon leur religion ou conviction pour cet enseignement spécifique devient problématique. Les institutions européennes militent surtout en faveur d'un enseignement relatif aux religions et aux convictions qui s'adressent à *tous les élèves*. Il y a une intégration croissante de l'enseignement relatif aux religions et convictions, qu'il soit ou non confessionnel, dans les objectifs propres de l'école et de ses missions éducatives spécifiques.

On observe également une ouverture croissante, à des degrés divers, à la pluralité religieuse et philosophique des sociétés européennes. Tout ceci nécessite, comme le souligne Luce Pépin dans son cadre européen de référence, une formation exigeante et adaptée des professeurs, une telle formation est une condition essentielle de cet enseignement. Restent les questions essentielles de savoir comment parler des faits religieux et dans quel but éducatif. Questions qui en suscitent d'autres : avec quel vocabulaire ? quelles méthodes ? quels supports ? Et comment voit-on la place accordée dans cet enseignement à la prise de parole des élèves, voire à leur vécu, et aux échanges qu'ils peuvent avoir entre eux ? Je voudrais terminer sur deux constats importants. Le premier, tiré des enquêtes REDCo<sup>27</sup>, est encourageant : les élèves français de 14-16 ans ont parfaitement intégré le principe de la laïcité scolaire. S'ils sont d'accord pour qu'on leur parle de religion à l'école, c'est à condition que leur professeur reste neutre et qu'il se cantonne bien à une étude objective, qu'elle soit historique, littéraire ou philosophique, de ces phénomènes, à distance de toute approche apologétique. Les élèves considèrent d'autant plus que l'école est le lieu adapté et sûr pour étudier objectivement les faits religieux qu'ils savent qu'au-dehors, non seulement dans la société et dans le monde, mais aussi dans leur quartier et leur environnement immédiat, ces questions suscitent passion et polémiques, voire violence. Si ce premier constat concernant les élèves français est réjouissant, le second constat, rapporté par le sociologue de la jeunesse Olivier Galland<sup>28</sup>, est franchement préoccupant : « les élèves français sont deux fois moins nombreux que dans les autres pays de l'OCDE, à "se sentir chez eux à l'école" »<sup>29</sup>. Céline Béraud et moi-même,

---

<sup>27</sup> Cf. *Les jeunes, l'école et la religion*, op. cit.

<sup>28</sup> Olivier Galland, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ? Eléments de réponses*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 15.

<sup>29</sup> Cf. *Les jeunes, l'école et la religion*, op. cit., p. 245.

réfléchissant à ce double constat en conclusion de l'ouvrage sur *Les jeunes, l'école et la religion*, écrivions :

*«Les élèves enquêtés dans le cadre de REDCo, font une particulière confiance à l'école pour que l'on puisse aborder, avec distanciation et sérénité, les questions sensibles telles que les religions. Pour se faire, il serait préférable qu'ils soient beaucoup plus nombreux à « se sentir chez eux à l'école ». L'enseignement relatif aux faits religieux ne concerne pas seulement la transmission de connaissances, il est aussi apprentissage du vivre-ensemble et du dialogue dans des sociétés pluralistes. Si, dans la dimension « connaissance des faits religieux», la France pourrait figurer en bonne place dans un classement international des acquis des élèves, serait-elle aussi bien classer en matière de compétence des élèves à se situer dans un univers pluraliste et à dialoguer avec des personnes de convictions religieuses ou philosophiques différentes ? Peut-être l'enseignement des faits religieux, comme d'autres enseignements d'ailleurs, interroge-t-il aussi le relatif cloisonnement disciplinaire du système éducatif français et le privilège accordé à des formes classiques de cours qui ne sont peut-être pas toujours les mieux à même d'intégrer le conflit des points de vue, l'expérience et l'affectivité des élèves ? Il y a là matière à débat. »<sup>30</sup>*

---

<sup>30</sup> *Les jeunes, l'école et la religion, op. cit.*, p. 245.