

PLAN NATIONAL DE FORMATION

Séminaire national, lundi 21 et mardi 22 mars 2011,
en partenariat avec l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR)

Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Dix ans après le rapport Debray

Intervention de Régis Debray, président d'honneur de l'Institut Européen en Sciences des Religions

Ouverture du séminaire par Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire

Conférences

« **Faits religieux et enseignement, perspectives européennes** » par **Jean-Paul Willaime**, directeur d'études à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes

« **École et religion en France** » par **Philippe Portier**, politologue, Ecole Pratique des Hautes Etudes

Enseigner les faits religieux au musée

« **Enseigner les faits religieux au musée du quai Branly** » par **Françoise Claus**, inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale de l'académie de Besançon et **Blanche Vérillaud**, maître-formateur à Paris

« **Comment exploiter les collections du musée du quai Branly à l'école ?** » par **Blanche Vérillaud**, maître-formateur à Paris

- Texte et annexes aux interventions de Françoise Claus et Banche Vérillaud

« **Enseigner les faits religieux au musée du Louvre** » par **Emmanuelle Wolff**, directrice d'école de l'académie de Paris

Enseignement des faits religieux et cinéma

« **Moines et religieux au cinéma** » par **Nicole Lemaître**, professeur d'histoire moderne à l'université Paris 1

Le fait religieux dans le champ littéraire et philosophique

« **Le fait religieux dans le champ littéraire** » par **Evelyne Martini**, inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale de lettres de l'académie de Paris

- Lire l'article (extrait de la revue *Le Français aujourd'hui* n° 155, lecture des textes fondateurs, 2006)

« **Faits religieux, sciences, philosophie** » par **Jean-Louis Poirier**, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe philosophie

Les faits religieux à l'école

« **Enseigner le fait religieux dans le premier degré** » par **Philippe Claus**, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire

« **Les faits religieux à l'école** » par **Jean-Louis Poirier**, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe philosophie

SEMINAIRE NATIONAL

En partenariat avec l'Institut Européen en Sciences
des Religions (IESR)



Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Lundi 21 et mardi 22 mars 2011

Foyer des Lycéennes
10, rue du Docteur Blanche - 75016 Paris



Lundi 21 mars 2011

Présidence de la journée : Isabelle Saint Martin, directrice de l'IESR
Virginie Gohin, chef du bureau de la formation des enseignants, DGESCO

9h30

Accueil

Le recteur de l'académie de Paris ou son représentant

Ouverture des travaux

Le directeur général de l'enseignement scolaire ou son représentant

Présentation du séminaire

Laurent Wirth, inspecteur général de l'éducation nationale (IGEN), doyen du groupe histoire et géographie

10h15-10h45 **Dix ans après le rapport Debray**

Intervention transmise en vidéo de Régis Debray, président d'honneur de l'Institut européen en sciences des religions (IESR-EPHE), auteur du rapport « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque », février 2002

10h45-12h30 **Tables rondes :** 1- Les faits religieux à l'école : enseigner les faits religieux

- Ghislaine Desbuissons, IGEN, groupe Histoire et géographie
- Patrick Laudet, IGEN, groupe Lettres
- Philippe Claus, IGEN, doyen du groupe Enseignement primaire
- Jean-Louis Poirier, IGEN honoraire, groupe Philosophie

2-Etablissements, société et faits religieux

- Claude Bisson-Vaivre, IGEN, doyen du groupe Etablissements et vie scolaire
- Dominique Rojat, IGEN, doyen du groupe Sciences de la vie et de la Terre
- Michel Volondat, IGEN, doyen du groupe Education physique et sportive
- Nicolas Sadoul, secrétaire national à la Ligue de l'enseignement, Paris

Modération : Dominique Borne, Président du Conseil de direction de l'IESR

12h30

Déjeuner libre

14h00-17h00 : **Ateliers sur site : A la rencontre des œuvres et des lieux de culte**

Animation des ateliers sur site : IEN / IA-IPR/ formateur et responsables /service éducatif du musée

1 - Enseigner les faits religieux au musée

- au musée d'art et d'histoire du judaïsme (MAHJ) : Raphaëlle Krygier-Laufer, intervenante-conférencière, service éducatif, Anne Simon, IEN, académie de Lille (deux entrées possibles : les objets rituels ; une œuvre d'art)
- au musée du Louvre (DPPEA) : Frédérique Leseur, chef du service Education, Maryvonne Cassan, service Education, Emmanuelle Wolff, directrice d'école à Paris : « Œuvres d'art et textes bibliques » ou visite thématique ou « arts de l'Islam » - IESR
- au musée Guimet : Pierre Kessas, IEN ; Cécile Becker, chef du service culturel et pédagogique, Cristhine Lécureux, IA-IPR de l'académie d'Orléans-Tours
- au musée du Quai Branly : Charlotte Brès, chargée de la médiation, enseignants et scolaires, Françoise Claus, IA-IPR Histoire et géographie, académie de Besançon, Blanche Vérillaud, Maître formateur à Paris

2- Enseigner les faits religieux à partir des lieux de culte (lieu : Foyer des lycéennes)

- Damaris Muhlbach, professeur, collège de la Robertsau à Strasbourg
- Danièle Cotinat, IA-IPR Histoire et géographie, académie de Versailles
- Françoise Cazals, IEN de Paris

3- Enseignement des faits religieux et cinéma (lieu : Foyer des lycéennes)

- Nicole Lemaître, professeur d'histoire moderne à l'Université de Paris I
- Bruno Stisi, IA-IPR Education musicale et chant choral, académie de Nice
- Pascal Menigoz, IEN, académie de Besançon

4- Enseignement des faits religieux et littérature (lieu : Foyer des lycéennes)

- Evelyne Martini, IA-IPR de Lettres, académie de Paris
- Mariannick Dubois-Lazarotto, IEN, académie de Paris

Mardi 22 mars 2011

Présidence de la journée : *Dominique Borne, Président du Conseil de direction de l'IESR et Anne Rebeyrol, chef de la Mission prévention des discriminations et égalité fille-garçon (DGESCO)*

9h00-10h00 **Conférence à deux voix : Faits religieux et histoire des arts**

- Henri de Rohan-Csermak, IGEN, en charge de l'histoire des arts
- Isabelle Saint Martin, directrice de l'IESR

10h00-11h00 **Conférence : Faits religieux et enseignement, perspectives européennes**

- Jean-Paul Willaime, directeur d'études à l'EPHE

Pause

11h15-12h15 **Table ronde : Violence, société et religion**

- Danièle Hervieu-Léger, directrice d'études à l'EHESS
 - Mohammad Ali Amir-Moezzi, directeur d'études, EPHE
 - Jean-Marie Husser, professeur d'Histoire des religions à l'Université de Strasbourg
- Modération :** Bruno Levallois, IGEN, groupe Langues vivantes

12h 15 Déjeuner libre

14h00- 16h00 **Ateliers : Les faits religieux, regard sur leur enseignement**

5 - Parler du fait religieux aux élèves les plus jeunes : enseigner les récits primordiaux

- Philippe Claus, IGEN, doyen du groupe Enseignement primaire
- Dominique Borne, Président du Conseil de direction de l'IESR

6 - Faits religieux, sciences, philosophie

- Dominique Rojat, IGEN, doyen du groupe Sciences de la vie et de la Terre
- Jean-Louis Poirier, IGEN honoraire, groupe Philosophie

7- Education civique, faits religieux et vie scolaire

- Gérard Mamou, IGEN, groupe Vie scolaire
- Laurent Soutenet, IA-IPR d'Histoire-géographie, académie de Toulouse
- Pierre Hess, IEN de l'académie de Grenoble

8 – Réagir à l'irruption du religieux dans les classes

- Gérald Attali, IA-IPR d'histoire- géographie, académie d'Aix-Marseille
- Benoît Falaize, professeur d'Histoire, IUFM de Versailles

9 - Faits religieux et Outre-Mer

- Joëlle Marimoutou, IEN, académie de la Réunion
- Marie-Claire Gachet, IA-IPR d'Histoire-géographie, académie de Guyane

10 - Comment parle-t-on des faits religieux en histoire et en histoire des arts ?

- Anna Van den Kerchove et Stéphanie Laithier, responsables formation-recherche, IESR
- Jacques Limouzin, IA-IPR Histoire et géographie, académie de Montpellier
- Françoise Martinetti, IEN, académie de Nice

11 - Comment parle t-on des faits religieux en lettres et en histoire des arts ?

- Henri de Rohan-Csermak, IGEN, en charge de l'histoire des arts
- Denis Lejay, IA-IPR de Lettres, académie de Paris
- Mariannick Dubois-Lazarotto, IEN, académie de Paris

Pause

16h15-16h40 **Quelles ressources pour l'enseignement du fait religieux ?**

- Philippe Gaudin, IESR : présentation d'une sitographie raisonnée constituée en partenariat par l'IESR, le Centre national de documentation pédagogique et la Direction de l'information légale et administrative

16h40 -17h30 **Conclusion : laïcité et enseignement des faits religieux : la donne actuelle**

- Philippe Portier, politologue, EPHE

Enseigner les faits religieux - Séminaire 2011

Transcription de l'intervention de Régis Debray

Je regrette de ne pas pouvoir être des vôtres aujourd'hui, pour un simple contretemps, car je ne serai pas en France à ce moment-là, mais je tenais à dire quelques mots.

Dix ans après le rapport que j'avais remis au Ministre de l'éducation nationale, qu'est-ce qu'on peut dire ? D'abord, que ce rapport n'était pas une lubie, et encore moins une simple réaction à l'actualité, à l'événement, en fait, au septembre 2001. C'était un projet. Il a passé avec succès l'épreuve de la réalisation, qui est toujours périlleuse, et ça on le doit à tous les amis de l'IESR, à Dominique Borne, à Isabelle Sanmartin, à Jean-Paul Wilaime, mais à tous les autres. Donc, j'insiste sur ce point : ce n'était pas une lubie, c'était une bataille. Nous avons gagné une bataille, nous n'avons pas gagné la guerre. Je précise tout de suite qu'il ne s'agissait pas d'une bataille pour la religion, il s'agit d'une bataille pour la laïcité. Passer, comme je le disais, d'une laïcité d'incompétence à une laïcité d'intelligence. Aujourd'hui, dix ans après, la question n'est plus de savoir s'il est légitime d'enseigner les faits religieux dans l'école publique. Ce point est acquis. La question est de savoir comment faire et comment mieux faire.

Alors, si on fait un bilan, le choix, d'abord, proprement français, de passer par les disciplines, a été confirmé. Le corps enseignant l'a accepté. Et je dirais que c'est la manière laïque et scientifique d'aborder la question religieuse, l'objectif n'étant pas de parler tout le du fait religieux, mais d'en parler à bon escient, de façon informée et distanciée. Les avancées, oui, elles sont nombreuses. Je dirais que c'est d'abord la présence du fait religieux dans la définition du socle des connaissances. C'est devenu aujourd'hui une évidence. C'est ensuite la formation, très améliorée sous cet angle des professeurs des écoles. Le fait religieux est passé, si j'ose dire, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Aussi. Et c'est enfin, je dirais, la formation continue des professeurs qui se mène l'IESR de façon à la fois consistante et approfondie.

Alors bien sûr, il y a encore des problèmes, sinon il n'y aurait pas besoin de se réunir pour en discuter. D'abord, convaincre l'ensemble des disciplines, ce qui ne va pas toujours de soi. Je pense à la philosophie, où on discerne encore certaines réticences qui, je crois, procèdent d'un malentendu sur la discipline. Il est demandé aux philosophes d'être un peu anthropologue, ça ne devrait pas être très difficile, et d'ailleurs, ça ne l'est pas. On fait de la philosophie à l'IESR, et on en fait très bien et très professionnellement. Il y a également un autre problème, qui serait l'absence de continuité dans les programmes, concernant le fait religieux. L'Islam, par exemple, est envisagé dans ses origines et pas vraiment dans sa continuité et son évolution. Il y a le danger de réduire la religion à ses origines plus ou moins mythiques ou historiques, et à la faire réapparaître seulement quand il s'agit de violences ou de massacres. Ce serait là une vision tout à fait amputée et fautive. Sans doute y'a-t-il aussi à parfaire la formation initiale des enseignants, à approfondir la différence entre le savoir et le croire. Bref, il y a encore beaucoup de travail. Donc, pour me résumer, ce projet a passé l'épreuve des faits, je l'ai dit.

Il va se poursuivre, il se poursuit de jour en jour, et il faut le voir, excusez-moi, je sais qu'il y a une actualité un peu difficile, et une actualité dont l'école peut être victime parfois. Disons que l'école écope, si j'ose dire, des problèmes de la société. Elle ne peut pas les résoudre à elle seule, mais sans l'école, ces problèmes seraient encore pires. Je dirais que là, nous nous inscrivons dans ce qu'on peut appeler un processus, le processus de civilisation : apprendre la civilité, apprendre la civilisation des mœurs, c'est un processus qui peut s'interrompre à tout moment, qui n'est pas facile, qui exige de la patience, de l'intelligence et du travail, et là je crois vraiment que l'IESR a rempli sa mission.

Séminaire national « Enseigner les faits religieux dans une école laïque »

21 et 22 mars 2011

Mot d'accueil de Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire

Les 21 et 22 mars 2011, la DGESCO, en partenariat avec l'Institut européen en sciences des religions (IESR) et l'IGEN, a organisé un séminaire, en forme de bilan et perspective, dix ans après le rapport Debray « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque ». Le rapport plaidait pour l'inscription des faits religieux dans les disciplines existantes, pour une formation solide des enseignants et pour la création d'un l'institut européen en sciences des religions. Créé en 2002, l'IESR fait le lien entre la recherche scientifique et la démarche pédagogique.

Depuis 2002, l'enseignement des faits religieux est inscrit au cœur de la polyvalence dans le primaire et renforcé au sein des disciplines existantes au collège et au lycée. Les programmes de collège abordent les faits religieux à tous les niveaux et au travers de nombreuses disciplines, et les nouveaux programmes de lycée des séries générales, technologiques et professionnelles y font une place importante, en lien avec l'histoire des arts.

L'enjeu de cet enseignement, qui s'inscrit dans le cadre du principe de laïcité, constitutif de l'école républicaine, est de proposer aux élèves les éléments d'une culture indispensable à la compréhension d'un patrimoine commun et du monde contemporain. Quels que soient les niveaux d'enseignement et les disciplines, le discours pédagogique est toujours attentif à distinguer rigoureusement ce qui relève des croyances et des vérités révélées, de ce qui relève du savoir et de la connaissance objective.

Depuis plus d'un siècle, un lien fort unit l'école et le principe de laïcité qui se trouve aujourd'hui confronté à la généralisation du pluralisme culturel et religieux des sociétés modernes.

Les affirmations d'appartenances multiples se traduisent parfois par l'irruption du religieux dans les établissements scolaires, susceptible de se manifester par des pressions sur le contenu des enseignements et sur la vie scolaire.

Il est alors nécessaire de réaffirmer à l'École le cadre du vivre ensemble que permet le principe de laïcité. La compréhension par tous, personnels, parents, élèves que la laïcité permet la pluralité et n'exclut pas, donne sens à cette valeur de la République.

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 secondaire¹. 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)². 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

¹ 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)-

² 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'apprêtait 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 démocratiques³. 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

³ 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'encre⁴.

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*,

⁴ 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*⁵. 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 européenne⁶ 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

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

⁶ Nous renvoyons ici aux analyses que nous avons développées dans : - *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e 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 France⁷.

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)⁸. La façon de nommer l'objet d'un enseignement n'est pas

⁷ 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

⁸ 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'Europe⁹ que ceux de l'Union Européenne¹⁰. 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 »¹¹.

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.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ *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 Angleterre¹², 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

¹² 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 façon¹³ ; 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 Slovénie. 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

¹³ 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 différentes¹⁴. 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*)¹⁵. 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.

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

¹⁵ 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 Angleterre¹⁶, 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 Jackson¹⁷, 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,

¹⁶ 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.

¹⁷ 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 matières¹⁸. 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 Ceba, demandant « l'élimination de tout symbole religieux dans la

¹⁸ 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'Homme¹⁹ 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

¹⁹ 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 différemment²⁰.

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

²⁰ 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'euro-péanisation. 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 euro-péanisation des réponses, il y a en tout cas une euro-péanisation 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*)²¹. 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*

²¹ *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*²². 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. »*²³

²² *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.

²³ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, 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 »²⁴.

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 »²⁵

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*

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

²⁵ 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*²⁶.

²⁶ 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 REDCo²⁷, 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 Galland²⁸, 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" »²⁹. Céline Béraud et moi-même,

²⁷ Cf. *Les jeunes, l'école et la religion*, op. cit.

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

²⁹ 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. »³⁰

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

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Ecole et religion en France

(XIXe-XXe siècles)

Conférence

Philippe Portier, politologue, Ecole Pratique des Hautes Etudes

La façon occidentale d'habiter le monde se transforme à partir du XVIIIe siècle : on entre alors dans le monde de l'autonomie. L'homme change de statut. On le concevait hier comme une créature attachée à la loi de son Créateur, et tendu tout entier vers l'accomplissement de son propre salut ; on l'approche désormais comme l'auteur de ses jours, orienté d'abord vers la recherche d'une vie agréable. Cette immanentisation de l'existence ne laisse pas indemne le pouvoir. Le prince était, jusqu'aux Lumières, le serviteur de la volonté de Dieu : voué à défendre les droits de la vraie religion, et à « exterminer, selon l'ancestrale formule du sacre des rois de France, les hérétiques nommément condamnés par l'Eglise »¹, il devait, en posant les règles idoines, aider ses sujets à répondre aux devoirs de leur nature. Rien de cela ne demeure après l'entrée dans le monde moderne : l'Etat se présente alors comme l'instrument de la liberté des hommes. Né du contrat que concluent, entre eux, les citoyens, il ne s'ordonne plus à la loi d'en haut ; tourné vers les affaires de ce monde, il se satisfait de protéger les droits naturels de ses assujettis.

Que faire de Dieu, et des Eglises qui le représentent, dans ce monde où le pouvoir s'est constitué en « lieu vide »² ? Les sociétés modernes, celles du moins qui ont adopté la formule du gouvernement démocratique, ont répondu à la question en choisissant la « solution laïque ». Le concept, qui excède ici sa seule signification française, articule deux principes. Un principe téléologique, d'une part. Une société est laïque lorsqu'elle permet à chacun de pouvoir exercer sa liberté de conscience sans contrainte, ni discrimination. Cette latitude concerne le for interne : chacun doit pouvoir, à son gré, croire ou ne pas croire ; elle vaut aussi

¹ Félix Lacoïnta, *Du sacre des rois de France*, Paris, Ballard, 1825.

² Claude Lefort, *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981.

dans l'espace social : nul ne peut être empêché, sauf motif d'ordre public, de manifester publiquement ses allégeances confessionnelles ou philosophiques. Un principe instrumental, d'autre part. Avec la liberté du sujet fait corps en effet la neutralité de l'Etat. La laïcité suppose que le pouvoir politique se tienne à l'écart, non point seulement de toute confession particulière et de la conception du bien dont elle est porteuse. Cette neutralité du politique n'est pas une fin en soi. Elle n'est qu'un moyen au service de la réalisation de la liberté de conscience³.

Tous les pays démocratiques se retrouvent certes autour de ce modèle général de laïcité. Ils ne lui ont pas donné cependant les mêmes formes. Le paysage européen, pour ne s'en tenir qu'à lui, nous confronte à deux grandes expériences historiques⁴. Certaines nations sont entrées dans la modernité en adoptant la formule de la « coopération ». Dans ce modèle, qu'ont choisi, selon leurs formes propres, les pays du nord de l'Europe (Allemagne, Belgique, Angleterre, pays scandinaves), la neutralité ne s'identifie pas à l'abstention : l'Etat entend apporter aux cultes un soutien positif, en les subventionnant et en leur accordant des possibilités d'intervention dans l'espace public, et notamment dans la sphère de l'école d'Etat. D'autres pays ont opté pour le régime de « séparation ». C'est le cas du Portugal dans les années 1910, ou de l'Espagne dans les années 1930. Ces expériences seront cependant très vite emportées par les réactions nationalistes de Salazar et Franco. C'est le cas en France surtout, avec plus de réussite, à partir de la Troisième République. Ce régime de régulation de la croyance instaure une frontière stricte entre le public et le privé : le souci de préserver la liberté subjective le conduit à tenir l'Etat en dehors de toute espèce de collaboration institutionnalisée avec les organisations confessionnelles.

La laïcité française répond-elle aujourd'hui encore à ce modèle d'origine ? Cette contribution voudrait tenter d'apporter une réponse en s'arrêtant sur la question scolaire. Ce choix d'objet n'a rien d'arbitraire : au cœur du dispositif républicain depuis les années 1880⁵, l'école constitue un analyseur exemplaire de notre relation nationale au religieux. Le point de vue défendu sera celui de la mutation. Il ne s'agit pas de prétendre certes que les grands principes

³ Jean Baubérot, Micheline Milot, *Laïcités sans frontières*, Paris, Seuil, 2011.

⁴ Pour une analyse plus précise, Philippe Portier, "State regulation of religion in Western European Countries", in François Foret and Xabier Itcaina (ed.), *Religion and politics in Europe*, London, Routledge, 2011.

⁵ Comme le note Mona Ozouf dans le *Guide républicain*, Paris, Delagrave, 2004 : « Evoquer la République et l'école, c'est toucher à la plus éclatante des singularités françaises. Aucun pays n'a mobilisé autour de la question scolaire des questions aussi fortes. Aucun non plus n'a célébré de manière plus exaltée le lien qui unit l'école et le régime républicain ».

issus de Jules Ferry ont été abrogés : le droit de l'école demeure encore, pour une part importante, construit autour des textes de la Troisième République⁶. On entend rappeler simplement qu'au fil du temps, avec une sorte d'accélération depuis les années 1960, ils ont été complétés, sous l'effet des modifications des formes de solidarité sociale, par d'autres productions - législatives, réglementaires, jurisprudentielles - qui n'ont pas laissé indemne la logique première du système.

Séparation

En 1912, un prêtre catholique, l'abbé Bouteyre, se pourvoit devant le Conseil d'Etat : il entend obtenir l'annulation d'une décision du ministre de l'Instruction publique qui refuse de lui reconnaître le droit de concourir à l'agrégation de philosophie, et par là même de devenir professeur dans l'enseignement public. Dans ses conclusions sur l'espèce, où il demande à la Haute Assemblée de ne pas faire droit à la requête de l'ecclésiastique, le commissaire du gouvernement Helbronner prend ainsi parti : « L'enseignement de la jeunesse est d'une telle importance. La première empreinte laissée dans les esprits subsiste avec une telle force dans le reste de l'existence que le jour où l'Etat devait assumer la charge de l'enseignement public, il ne pouvait que le donner impartial et indépendamment de toute doctrine religieuse ».

La formule de Jacques Helbronner outrepassa très largement la seule dispute juridique. Prononcée par l'un de ces grands « Juifs d'Etat » qui ont embrassé la cause de l'Etat fort⁷, elle décrit la révolution, doublement philosophique et institutionnelle, entreprise par le régime républicain. Révolution philosophique ? Le régime concordataire, mis en place sous Napoléon Bonaparte, était, en ses débuts en tout cas, très largement agencé autour d'une conception voltairienne de la relation entre morale et religion. Si les élites, estimaient ses inventeurs, peuvent se passer de la foi révélée et se satisfaire de la religion naturelle, il ne saurait en être de même pour le peuple : il faut lui donner, pour le fixer dans le respect de l'ordre, une

⁶ Pensons par exemple aux dispositions de la loi du 16 juin 1881 (qui établissent la gratuité de l'enseignement dans les écoles primaires publiques) ou à celles de la loi du 28 mars 1882 (qui instaurent l'enseignement primaire obligatoire, pour les garçons et les filles). Il y a lieu de faire référence aussi à certaines dispositions de la loi Goblet du 30 octobre 1886, qui fondent la laïcisation des personnels des écoles publiques.

⁷ Pierre Birnbaum, *Les Fous de la République. Histoire politique des Juifs d'Etat, de Gambetta à Vichy*, Paris, Fayard, 1992

éducation adossée à une religion positive. Le grand juriste de Napoléon, Jean-Etienne-Marie Portalis, résumait de la sorte, dans son allocution au Corps législatif du 4 avril 1802, cette doctrine de l'utilité religieuse : « Comment donc la religion, qui fait de si grandes promesses et de si grandes menaces, ne serait-elle pas utile à la société ? Les lois et la morale ne sauraient suffire. Les lois ne règlent que certaines actions ; la religion les embrasse toutes. Les lois n'arrêtent que le bras, la religion règle le cœur, les lois ne sont relatives qu'au citoyen, la religion s'empare de l'homme ». Ce schéma théorique accorde à la religion catholique, sans méconnaître les apports des autres confessions positives (protestantisme et bientôt judaïsme, quoiqu'avec réticence pour ce dernier⁸) une place centrale, en raison à la fois de son enracinement historique dans la conscience française (elle est la « religion de la très grande majorité des Français »), et de son aptitude à lier « la morale à des rites et à des cérémonies qui en deviennent l'appui ». On n'ignore pas certes que l'Eglise romaine a pu prendre position contre la philosophie de la « civilisation des Lumières ». Mais cela est pour une grande part, estime-t-on, une réaction aux persécutions auxquelles l'ont exposée les fanatismes révolutionnaires. Il n'est que de la réintégrer dans le système d'Etat pour l'« accommoder aux mœurs nouvelles ». Le régime républicain, que porte la génération qui accède au pouvoir à la fin des années 1870, tient un tout autre discours. Rien ne reste là de l'union napoléonienne de la morale et de la religion positive. Jules Ferry répète certes à plusieurs reprises, et notamment dans sa Lettre fameuse aux instituteurs du 17 novembre 1883, qu'il entend que la République, à travers son Ecole notamment, demeure dans une ferme neutralité religieuse : « Parlez donc à son enfant, écrit-il, comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge ». Pour autant, l'éducation morale ne saurait s'appuyer sur les croyances des institutions confessionnelles : « La loi du 28 mars 1882, ajoute le ministre, met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ». Cette dissociation est le produit d'une réflexion philosophique, où joue au premier chef l'influence kantienne. Les républicains tiennent, en effet, que la morale peut être indépendante de la religion : la raison suffit pour accéder aux principes universels. La foi peut, si on le souhaite, venir couronner cette ascèse intérieure ; elle ne peut prétendre en être le substrat. Mais cette dissociation procède aussi d'un jugement historique : l'Eglise catholique, que Portalis espérait associer à la consolidation de la société révolutionnée, a, au fil du siècle, et en passant alliance avec les

⁸ *Id.*, *L'Aigle et la Synagogue. Napoléon, les Juifs et l'État*, Paris, Fayard, 2007.

régimes d'ordre, persévéré dans son intransigeance, au point de rendre impensable, dès lors qu'on entreprend de construire, selon le vœu de 1789, la « cité des esprits émancipés » (Gambetta), la poursuite de toute collaboration avec elle. Une conclusion s'extrait de cette réflexion. C'est à l'Etat seul, en tant qu'il fait signe vers l'universel, d'inculquer la morale collective. Comme le note Jules Ferry en 1879 : « L'Etat s'occupe de l'éducation pour y maintenir une certaine morale d'État, une certaine doctrine d'État, indispensable à sa conservation ».

Révolution institutionnelle, aussi. Le régime concordataire reposait, au plan juridique, sur le principe de coopération : censées répondre à une utilité sociale, les religions - catholique, protestante (sous ses espèces réformée et luthérienne), juive à partir de 1808 - se voient « reconnues » par l'Etat. Subventionnés, et même salariés⁹, ces cultes, quoique soumis au contrôle parfois très lourd du gouvernement, jouissent d'un droit d'intervention dans les dispositifs d'enseignement. La législation napoléonienne lance le mouvement. Elle accepte la création d'établissements privés d'enseignement en les plaçant cependant sous tutelle de l'Université impériale. Surtout, elle permet aux clercs d'obtenir des postes d'enseignement et même de direction dans les écoles de l'Etat. Les programmes réservent en outre une place centrale à l'instruction morale et religieuse. Les régimes suivants, de Louis XVIII à Mac Mahon, ne remettent pas en cause cette synergie. Sans revenir certes sur le régime de police des cultes défini par les Articles organiques de 1802¹⁰, ils accordent même davantage encore aux Eglises établies. Après la Restauration qui ouvre plus de latitude aux congrégations enseignantes que ne l'avait fait l'Empire, la loi Guizot du 28 juin 1833, dans le cadre cependant d'un régime moins « religieux » que le précédent, admet, tout en maintenant le secondaire et le supérieur dans la dépendance de l'Université, la liberté d'enseignement dans le premier degré. Le ministre de Louis-Philippe y adjoint une circulaire dans laquelle il prône une juste coopération entre le maître d'école et le clerc : « Le curé ou le pasteur ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine. S'il arrivait que, par quelque fatalité, le ministre de la religion refusât à l'instituteur une juste bienveillance, celui-ci ne devrait pas sans doute s'humilier pour la reconquérir, mais il s'appliquerait de plus en plus à la mériter par sa conduite, et il saurait l'attendre ». La loi Falloux du 15 mars 1850 reconnaît la liberté d'enseignement dans le second degré, intègre les représentants des Eglises, surtout de l'Eglise catholique, dans le Conseil supérieur de

⁹ Pour les juifs, seulement à partir de 1830.

¹⁰ Articles organiques que Napoléon Bonaparte a fait ajouter unilatéralement au Concordat conclu en 1801.

l'enseignement (qui a un rôle d'élaboration des programmes et de discipline) et, au niveau départemental, dans les conseils académiques, et soumet les instituteurs à la surveillance des représentants des cultes reconnus¹¹. Le régime républicain met fin à cette intrication des institutions. Son idée de la « morale indépendante », associée au jugement selon lequel l'Eglise dominante asservit au lieu d'émanciper, conduit l'Etat à entrer dans un processus de laïcisation¹² de l'enseignement. Ce sont les programmes d'abord qui sont concernés : la loi Ferry du 28 mars 1882 substitue à l'« instruction morale et religieuse » des régimes précédents l'« instruction morale et civique », laissant l'enseignement religieux, pour lequel le législateur prévoit cependant une journée de vacance (en dehors du Dimanche), à la seule latitude des familles. Et bientôt, les personnels : la loi Goblet du 30 octobre 1886 prive les clercs du droit d'enseigner dans les écoles primaires publiques. Ces mesures, auxquelles s'ajoutent la suppression des représentants des cultes dans les différents Conseils de l'enseignement et l'obligation, encore rappelée à l'article 28 de la loi de séparation du 9 décembre 1905, de décrocher les crucifix des murs des écoles, suscitent évidemment la résistance des évêques catholiques qui n'envisagent pas que la France puisse se construire de la sorte, dans la dissociation des appareils d'Etat d'avec l'Eglise : la communauté civique, affirment-ils, ne saurait se structurer, contrairement à ce que disent les républicains, sans l'apport de la substance chrétienne. Le chapitre sur le respect des droits de Dieu dans les programmes d'instruction morale ne lui suffit évidemment pas : cette trace spiritualiste, abandonnée en 1923 (après que les instituteurs, de plus en plus gagnés par les idéaux socialistes, s'en sont eux-mêmes éloignés), ne fait pas signe vers le Dieu législateur de la révélation, mais bien davantage vers le Dieu lointain d'une religion naturelle dont le propre est, contre les décrets de l'Eglise, de laisser le sujet à son autonomie.

¹¹ «Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et dans les communes de deux mille âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune délégués par le conseil académique. Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école. L'entrée de l'école leur est toujours ouverte» (article 45).

¹² Le substantif « laïcité » est, en effet, un néologisme apparu en 1871 dans le journal *La Patrie*, à propos d'un article sur l'enseignement, avant d'être repris par Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de Pédagogie*. L'adjectif laïque était, en revanche, couramment utilisé, sous le Second Empire déjà ; il avait été popularisé par Edgar Quinet et son *Enseignement du peuple* paru en 1850, puis par Jean Macé, fondateur de la Ligue de l'enseignement en 1866.

Cette opposition est d'autant plus forte que l'Eglise doit faire face à une politique anticongréganiste qui, sans l'annihiler¹³, attente sérieusement à la liberté d'enseignement. Cette politique se met en place dès les premières années de la république : à l'instigation de Jules Ferry, le gouvernement publie le 29 mars 1880 deux décrets entravant l'œuvre scolaire du catholicisme. L'un enjoint « les congrégations non autorisées de se mettre en règle avec les lois dans un délai de trois mois »¹⁴ ; l'autre, immédiatement répressif, prononce la dissolution de la Compagnie de Jésus, qui formait alors une grande part de l'élite française¹⁵. Le second moment intervient au début des années 1900, alors que l'affaire Dreyfus a radicalisé les oppositions, et que le Bloc des Gauches, victorieux aux élections de 1902, se trouve désormais aux affaires : après avoir, en faisant une application stricte de la loi du 1^{er} juillet 1901 sur les associations (loi Waldeck-Rousseau), entraîné le Parlement à rejeter la quasi-totalité des demandes d'autorisation que lui adressaient les congrégations, Combes, allié à Jaurès, fait adopter deux lois limitant fortement la présence de l'Eglise dans le système d'enseignement. La première, en date du 4 décembre 1902 frappe de peines d'amende ou de prison quiconque ouvrirait sans autorisation un établissement scolaire congréganiste. La seconde, du 7 juillet 1904, va plus loin encore : elle dispose que « l'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations », ajoutant que « les congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai de dix ans ». Cette loi est suivie d'effet : prolongeant un mouvement engagé dès l'été 1902 (3000 écoles congréganistes non autorisées avaient alors été fermées), elle entraîne la fermeture immédiate de 2 200 écoles, et pousse à l'exil des dizaines de milliers de religieux enseignants qui n'entendent pas se « séculariser ». Comment expliquer cette politique ? Elle tient à la conception républicaine de l'éducation. Il s'agit, sans remettre en cause la possibilité pour chacun d'adhérer, dans son espace privé, au Dieu de son choix, de soustraire les élèves à l'influence d'enseignants que leurs principes de vie interdisent de faire cause commune avec la liberté, et de forger une communauté de citoyens unis par la même adhésion à la raison universelle. Jules Ferry affirmait en mai 1883, au moment où s'instituaient les nouveaux cours de morale : « Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas

¹³ On sait que 1902 est le moment d'un débat sur le monopole étatique de l'enseignement. Jaurès prend position en sa faveur. La majeure partie des radicaux y est hostile. L'idée sera finalement repoussée.

¹⁴ À l'issue du court délai, les congrégations non autorisées, bénédictins, capucins, carmes, franciscains, dominicains, assumptionnistes, seront expulsées.

¹⁵ Il importe de préciser que Jules Ferry n'était cependant pas favorable à la nationalisation totale de l'enseignement.

plus que la neutralité politique ». Jean Jaurès surenchérit en décembre 1904, en appui à la deuxième loi Combes sur les congrégations : « La démocratie a le devoir d'éduquer l'enfance ; et l'enfance a le droit d'être éduquée selon les principes mêmes qui assureront plus tard la liberté de l'homme. Il n'appartient à personne, ou particulier, ou famille, ou congrégation, de s'interposer entre ce devoir de la nation et ce droit de l'enfant ».

Reconnaissance

L'après-Seconde Guerre mondiale semble pérenniser, et même consolider, le dispositif antérieur de laïcité. Cette position prend même forme constitutionnelle, de manière inédite dans l'histoire de la République. La Constitution de 1946, dans son article 1^{er}, dispose ainsi : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Elle précise aussi dans son Préambule : « L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ». La Constitution de 1958 reprend les mêmes expressions. Ce n'est pas à dire cependant que le dispositif issu de la troisième République demeure, en tous points, inchangé. A partir des années 1960-1970, la laïcité s'agence autour d'une articulation nouvelle de l'égalité et de la pluralité. Sans remettre en cause la loi de séparation de 1905, le gouvernement se montre alors plus ouvert à un soutien direct des institutions et des identités religieuses. Cette nouvelle donne ne laisse pas à part le monde scolaire.

La transformation de l'école, qui s'exprime dans des textes juridiques, s'inscrit dans un contexte renouvelé. Sans doute y a-t-il lieu de pointer l'impact du facteur politique. La quatrième République a connu certes, avec Georges Bidault et Robert Schuman, des chefs de gouvernement démocrates-chrétiens, ou, avec Joseph Laniel et Antoine Pinay, indépendants. Les configurations politiques, éclatées et mouvantes, ne leur ont guère permis de modifier, sauf à la marge, les modes de fonctionnement de la laïcité. La cinquième République modifie les équilibres : elle donne à la droite, dont on sait les liens historiques avec le catholicisme, une majorité jusqu'en 1981. On relève très vite, dès 1958, un changement de ton. Tout en insérant dans la nouvelle Constitution la formule issue de la réflexion de 1946 (« La France est une République laïque »), le général de Gaulle, lui adjoint une mention qui en libéralise la philosophie : « La France respecte toutes les croyances ». Il n'hésite pas, même, à rappeler le lien qui unit la nation à l'Eglise catholique, dans cette réponse au cardinal Grégoire qui s'était inquiété de la reconduction de la référence à la laïcité dans le projet de Constitution : « A

moins que l'Etat ne soit ecclésiastique, je ne vois pas qu'il puisse être autre chose que laïque. Toute la question est de savoir comment, dans quel esprit, il le sera. Pour qu'il le soit, comme il faut, je crois bon, en toute conscience, qu'il reçoive le baptême de l'Eglise de France »¹⁶. On ne retrouvera plus ensuite, ni avec Georges Pompidou, ni avec Valéry Giscard d'Estaing, de telles attestations, aussi explicites, de fidélité. Ce n'est pas pour autant que ne se maintiendra pas, sous ces deux présidences, parfois d'ailleurs contre le vœu des évêques qui entendent récuser le complexe constantinien de l'époque préconciliaire¹⁷, une relation de connivence, se traduisant par une bienveillance active, avec la tradition catholique. Cette reconnaissance va bientôt concerner d'autres religions. Le mot d'Edouard Balladur en 1993 est significatif de cette évolution : « L'égalité aujourd'hui, c'est d'abord le respect de l'identité ». Mais la renégociation du pacte laïque concerne aussi la gauche politique. Le programme commun de 1972, sur lequel s'appuiera François Mitterrand en 1981, traduisait sans doute une volonté de maintenir, et d'accentuer même, la conception intégraliste de la laïcité : « La vraie laïcité, fondée sur l'esprit scientifique et la démocratie, englobe tous les aspects de la vie et de l'activité humaine ». Cette définition se prolonge au plan scolaire. Dans la ligne de la revendication portée par le Syndicat national des instituteurs ou la SFIO (mais aussi le Parti radical et, évidemment, le PCF), depuis les années 1920, l'Union de la Gauche préconise la nationalisation de l'enseignement : « Tous les secteurs de l'enseignement initial (...) seront réunis dans un service unique et laïque, dépendant du ministère de l'Education nationale ». Cette ligne politique ne va pas perdurer cependant. En raison de l'échec de la réforme Savary (1984) mais aussi de la transformation de la conscience sociale¹⁸, le Parti socialiste va bientôt remiser cette vision traditionnelle pour s'ouvrir à l'idéal pluraliste, au point d'ailleurs de ne plus remettre en cause le statut spécifique de l'Alsace-Moselle¹⁹. Au poids du facteur politique, il y a lieu d'ajouter l'influence du facteur culturel. L'opinion française, on le suggérait à l'instant, ne pense plus comme par le passé. Le monde issu de la Révolution est longtemps demeuré attaché à une forme communautaire du lien social. La thématique, chère aux républicains, de la « communauté des citoyens » renvoyait, tout en

¹⁶ Charles de Gaulle, « Lettre au cardinal Grente, archevêque du Mans », 17 septembre 1958, *Lettres, notes et carnets*, VI (juin 1958-décembre 1960), p.85-86.

¹⁷ Philippe Portier, « L'épiscopat français et la laïcité », in Patrick Weil (dir.), *Les politiques de la laïcité*, Paris, PUF, 2007, p. 142-173.

¹⁸ Qui est la cause principale de l'échec de la réforme Savary.

¹⁹ Il est significatif que le mot « laïcité » ait disparu des trente propositions du projet socialiste de 2012.

insistant sur la sacralité du sujet, à la vision d'un peuple encore maintenu par des liens organiques. Emile Durkheim avait d'ailleurs, au tournant du XIXe et du XXe siècle, théorisé cette conception en rappelant que la société moderne devait, pour contrebattre l'anomie produite par l'effacement des Eglises historiques, se réinventer une religion civile. Or, les années récentes ont remis en cause ce reliquat d'organicité. Sous l'effet de la différenciation croissante des systèmes sociaux (qui favorise l'individualisation des conditions), sous l'effet aussi de la diffusion de régimes de sens plus ouverts à la notion d'identité choisie²⁰, la société française en est venue à dissocier les existences individuelles de toute assignation communautaire. En leur sein, pour reprendre l'expression de Matthias Koenig, la charismatisation de l'individu s'est substituée à la charismatisation de l'Etat-nation²¹ : on entend que chacun puisse être officiellement reconnu dans la singularité qu'il revendique. Cette transformation de la conscience collective, à laquelle fait écho l'expansion d'un droit international de plus en plus organisé autour de la protection des droits subjectifs²², a pesé sur le rapport au religieux de la collectivité nationale : elle a contribué à rendre obsolète la politique de privatisation de la croyance sur laquelle reposait jusqu'alors son régime de laïcité²³.

Les années 1960-1990 voient donc le cadre de la laïcité étatique se recomposer : la puissance publique accepte de plus en plus volontiers de subventionner (par des voies indirectes) les cultes, accueille de même les demandes individuelles de reconnaissance, et associe les organisations confessionnelles à des missions de réflexion, ou même de gestion des services publics²⁴. La laïcité scolaire ne reste pas à part de ce grand réaménagement de la relation entre le privé et le public. Le premier élément de modification concerne l'enseignement privé. Sans doute les décennies précédentes avaient-elles introduit quelques novations. Les congrégations

²⁰S'alimentant auprès des théories, profondément différentes certes, de la déconstruction (Deleuze, Foucault), de la narrativité (Ricoeur, Touraine), ou de l'individualisme.

²¹Matthias Koenig, « Politique et religion dans les États-nations européens. Variétés institutionnelles et transformations contemporaines », in Jacqueline Lagrée et Philippe Portier (dir.), *La modernité contre la religion ?*, Rennes, PUR, 2010, p.237-255.

²²Jean-Marc Sorel, Stéphanie Hennette-Vauchez (dir.), *La constitutionnalisation des droits de l'homme*, Bruxelles, Bruylant, 2011.

²³D'autant que la religion catholique, affaiblie et modernisée (du fait du Concile), ne suscite plus les préventions qu'elle produisait dans la période antérieure.

²⁴Jean-Paul Willaime, *Le retour du religieux dans la sphère publique. Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Editions Olivétan, 2008.

avaient de la sorte, entre 1914 et 1939, bénéficié d'une « tolérance de fait » : la puissance publique ne leur oppose plus alors le chef, prévu par la loi Waldeck-Rousseau, de congrégation non autorisée. Posant une ligne qui sera reprise à la Libération, le régime de Vichy les réintègre même dans le système légal, en promulguant l'acte du 3 septembre 1940 qui abroge, outre la loi du 7 juillet 1904, l'article 14 de la loi de 1901 qui interdisait aux « membres d'une congrégation non autorisée d'enseigner ou de diriger un établissement d'enseignement ». La question du financement de l'enseignement privé a connu aussi un traitement plus ouvert : en 1919, le gouvernement permet le subventionnement de l'enseignement privé technique et commercial (loi Astier) ; en 1951, il ouvre, à titre « transitoire », le bénéfice des bourses d'Etat aux élèves des établissements catholiques du premier (loi Barangé) et du second degré (loi Marie)²⁵. Rien là, cependant, d'une révolution juridique. La rupture n'intervient vraiment qu'avec l'entrée dans la cinquième République, avec la loi Debré du 31 décembre 1959. Celle-ci permet aux établissements privés, ainsi associés au service public, de passer contrat (simple ou d'association) avec l'Etat. Cette contractualisation impose sans doute des obligations à l'école privée, catholique à plus de 95% : elle devra se soumettre aux programmes ministériels et accueillir les élèves sans distinction de croyances. En rupture avec le principe issu de la loi Goblet (« A écoles publiques, fonds publics ; à écoles privées, fonds privés »), elle lui ouvre cependant de pouvoir obtenir, outre le maintien de son « caractère propre », des subventions couvrant, plus ou moins suivant le type de contrat, ses charges de fonctionnement et de personnel. Les lois Pompidou (1971) et Guerneur (1977), auxquelles il y a lieu d'adjoindre les Accords Lang-Cloupet de 1992 (qui autorisent la prise en charge par l'Etat des frais de formation des maîtres du privé), viendront consolider ce système inédit que le gouvernement Mauroy, on l'a dit déjà, ne parviendra pas à remettre en cause. Le militantisme laïque peut bien avoir une capacité de résistance (on l'a vu lors de la mobilisation contre la loi Bourg-Broc en 1994, soutenue par le Premier ministre Edouard Balladur et le ministre de l'Education François Bayrou, qui entendait abroger les dispositions limitatives, sur le terrain du financement, de l'article 69 de la loi Falloux). Il a désormais perdu l'initiative : le dualisme scolaire, qui excède la seule distinction école privée/école publique en ce qu'il suppose une association financière avec la puissance publique, fait partie désormais de l'ordre républicain. Le Conseil

²⁵Rappelons que l'article 69 de la loi Falloux, qui précise que les « établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'État une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement », n'avait pas été abrogé par la législation des années 1880.

constitutionnel lui a d'ailleurs, depuis sa décision du 23 novembre 1977, donné valeur constitutionnelle en considérant la liberté d'enseignement (laquelle suppose la possibilité d'un soutien public) comme un « principe fondamental reconnu par les lois de la République ». Mais l'école publique elle-même n'échappe pas à ce mouvement de « laïcisation de la laïcité » (Jean-Paul Willaime). Le mouvement laïque n'a pu, ici non plus, empêcher l'adoption de mesures novatrices qui ont, en partie, bouleverser le système initial. Certaines concernent les élèves. Leurs choix religieux devront pouvoir s'exprimer dans l'enclos de l'école. La loi Debré marque un premier moment : « L'Etat, dispose-t-elle dans son article 1^{er}, prend toute disposition utile pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté de culte et de l'instruction religieuse ». Ce principe débouche, en 1960, sur une réorganisation du régime des aumôneries : la loi du 9 décembre 1905 admettait leur installation dans les internats de l'enseignement secondaire ; le gouvernement leur ouvre alors les portes des externats. La loi Jospin du 10 juillet 1989 marque une seconde étape, en précisant dans son article 10 : « Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression ». C'est sur l'assise de ces deux lois, auxquelles il ajoute l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme, que le Conseil d'Etat, dans son avis du 27 novembre 1989²⁶, viendra consacrer, pour peu qu'il ne s'accompagne pas de prosélytisme et ne trouble pas le suivi des enseignements, le droit de porter des signes religieux dans l'enceinte des établissements scolaires : « Le port, par les élèves, de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas, en lui-même, incompatible avec la laïcité ». Quelques philosophes dénonceront ce « Munich de l'école républicaine » : dans un premier temps, leur discours ne fera pas souche. Malgré la circulaire plutôt restrictive de François Bayrou en 1994, on préfère, à la manière de Jack Lang, « trouver très seyants ces foulards, qui mettent en lumière les beaux visages de ces jeunes filles ».

D'autres dispositions regardent les professeurs. On n'entend pas bien sûr remettre en cause le principe de neutralité du service public, que la philosophie républicaine a placé au centre du droit français de la fonction publique : s'ils peuvent avoir, en dehors de leur activité professionnelle, des engagements spirituels, les enseignants du primaire et du secondaire

²⁶ En rupture avec la jurisprudence Lotte du 21 octobre 1938, et la circulaire du ministre Jean Zay du 15 mars 1937.

doivent observer dans l'espace scolaire une stricte réserve tant sur le plan politique²⁷ que sur le plan religieux. La conception neutraliste ne reste cependant pas identique à ce qu'elle fut. L'exercice du métier professoral s'enrichit alors de latitudes inédites, qui font écho à la logique canadienne des « accommodements raisonnables ». La circulaire du 23 septembre 1967 s'applique aussi dans le milieu éducatif, qui dispose que les jours de fêtes religieuses (orthodoxes, bouddhistes, musulmanes...) pourront être chômés par les fonctionnaires qui le demandent, sous réserve cependant de ne pas remettre en cause le fonctionnement normal du service public. En outre, l'accès à la fonction enseignante n'est plus aussi restrictif que par le passé. Dans l'arrêt Abbé Bouteyre évoqué plus haut, le Conseil d'Etat avait suivi les conclusions du commissaire du gouvernement : il avait étendu au second degré l'interdit pesant, depuis la loi Goblet, sur le primaire. Il est depuis lors revenu sur cette jurisprudence : dans son avis du 21 septembre 1972, lui-même précédé d'un jugement du tribunal administratif de Paris (Spagnol, 1971), la haute juridiction a admis la possibilité pour les ecclésiastiques d'accéder au professorat dans les lycées et collèges.

Intégration

Cette « logique d'ouverture », dont témoignent aussi le développement des liens de l'école avec les milieux économiques et la participation croissante des parents à la vie de l'institution scolaire, a connu une certaine réorientation dans les années 1990-2000. La laïcité solaire est entrée dans un troisième moment. Placé sous le sceau de l'intégration (le mot revient constamment dans les textes des dirigeants politiques), le nouveau schéma articule diversité et unité : sans refuser leur expression, il entend placer les identités religieuses sous le dais sacré des valeurs démo-libérales, que les discours officiels relient souvent à l'« héritage judéo-chrétien ». La France n'est pas le seul pays touché. La Grande-Bretagne à travers le concept de *britishness*, l'Allemagne à travers celui de *Leitkultur* témoignent aussi de cette inflexion. Comme l'écrit Christian Joppke dans un texte significativement intitulé « l'effacement du

²⁷On sait cependant le combat de Jaurès contre la neutralité aseptisée de l'école à laquelle aurait mené l'idéologie opportuniste.

multiculturalisme dans l'Etat libéral », « le modèle d'intégration civique concerne aujourd'hui tous les Etats européens »²⁸.

Cette réorientation intervient dans un environnement renouvelé, où le religieux se donne comme un motif d'inquiétude. Il ne s'agit plus de pointer, comme du temps de la guerre des deux France, la dangerosité du catholicisme : l'affaiblissement de ses soutiens et son adhésion, depuis le concile Vatican II, au principe de laïcité ont, malgré les appels de Jean-Paul II en faveur d'une « nouvelle évangélisation », rendu dissonant l'anticléricisme traditionnel. Les craintes visent l'islam bien davantage : il apparaît, et de plus en plus nettement à mesure qu'on avance dans la période, sous le signe de la négativité. Deux éléments se conjuguent dans la construction de cette image. Des faits d'abord. Sans doute, l'ennemi soviétique disparaît-il avec la chute du mur de Berlin. On ne s'installe pas pour autant dans l'ordre « mélancolique » (Pascal Bruckner) de la paix perpétuelle. L'ennemi renaît bientôt, quoique sous une autre forme : la fatwa de Khomeiny contre Rushdie en 1989, la guerre algérienne du début des années 1990 qui se transporte jusqu'à Paris avec l'attentat de 1995, le *nine eleven* que prolongent bientôt les attentats dans les métros de Londres et de Madrid, les assassinats de journalistes mêlés aux affaires des caricatures de Mahomet signalent la radicalisation antioccidentale d'une partie du monde musulman. C'est bien de ce côté-là qu'il faudra se garder désormais. Les choses changent aussi au plan interne. La sédentarisation des populations africaines, issues le plus souvent de la sphère musulmane, s'opère dans les années 1970 à la faveur de la loi sur le regroupement familial. Dans un premier temps, les nouveaux venus tendent à adopter une posture universaliste. Sans abdiquer nécessairement leurs différences, elles les intègrent dans un discours qui fait droit, plus qu'au principe d'identité, au principe d'égalité. La « marche des beurs » en 1983 répond à ce modèle. Les années 1990 modifient la donne. L'allégeance religieuse semble retrouver place dans ces populations. Beaucoup d'entre eux se reconnaissent en outre du côté de l'UOIF dont les revendications sont autrement plus radicales que celles portées jusqu'alors par la Grande Mosquée de Paris. D'autres, au début des années 2000, adhèrent au salafisme. Olivier Roy résume ainsi la situation : « L'immigré des années 1970 était silencieux. Les jeunes beurs des années 1980, quand ils sortaient de leurs banlieues, revendiquaient le discours dominant sur l'intégration au lieu de défendre une différence, sinon dans la couleur de peau. (...) Ce qui est

²⁸ Christian Joppke, *The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy*, "British Journal of Sociology", 55(2), 2004, p. 237-257.

apparu plus tard dans les années 1990, c'est un discours islamique structuré incarné par deux figures : le prédicateur barbu salafiste, en djellaba blanche et à fort accent, venu de l'Orient pour hanter les banlieues transformées en réserves interdites, et l'intellectuel tiré à quatre épingles, parlant parfaitement le français et qui fait, lui, l'apologie d'une différence fondamentale, celle d'une croyance qui s'exhibe sans complexe »²⁹. Des discours ensuite. Cette nouvelle donne fait l'objet, en effet, d'une mise en forme. On aurait pu donner de cette évolution une vision apaisée, en relativisant par exemple la place de l'islam terroriste dans le monde musulman et en analysant les affirmations identitaires de l'islam français comme un phénomène de « compensation » sociale ne remettant pas en cause, fondamentalement, la sécularisation des populations concernées. Or, c'est une autre analyse qui s'est imposée : les discours produits ont insisté le plus souvent sur la volonté de rupture de ces populations. Il en va ainsi du discours médiatique³⁰, des écrits des acteurs de terrain, souvent professeurs, comme le livre publié par Emmanuel Brenner qui a fait événement, *Les territoires perdus de la République*, des manifestes portés par les féministes ou les néo-républicains. Et, surtout, des rapports administratifs ou parlementaires produits au cours de la période, comme les rapports Baroin, Obin, Rossinot, Stasi, Debré, Gérin. Ces textes vont tous *in eodem sensu* : les musulmans, car c'est toujours d'eux qu'il s'agit, sont accusés de se tenir à l'écart des références communes, à la fois cognitives et axiologiques, de la société française. Le rapport Stasi propose cette analyse : « Des groupes communautaristes politico-religieux exploitent le malaise social réel pour mobiliser des militants. Ils développent une stratégie d'agression contre des individus afin de les plier à la norme communautaire qu'ils préconisent. Ces groupes agissent ainsi dans les quartiers relégués en soumettant les populations les plus fragiles à une tension permanente. Il en va ainsi des pressions qui sont exercées sur des jeunes filles ou jeunes femmes pour qu'elles portent une tenue donnée et respectent des préceptes religieux tels que ces groupes les interprètent, sous peine de devoir s'effacer de la vie sociale et associative ». Centrale dans l'imaginaire français, la salle de classe apparaît, de ce point de vue, comme un site emblématique de dérégulation : alors qu'elle devrait servir de creuset à une convivialité harmonieuse, les auteurs la voient se transformer en un lieu d'obscurantisme (beaucoup d'élèves refuseraient désormais les cours sur la Shoah ou le darwinisme), d'oppression (à l'égard des jeunes filles), d'affrontement (entre communautés religieuses ou

²⁹ Olivier Roy, *La laïcité face à l'islam*, Paris, Stock, 2005, p.15-16.

³⁰ Thomas Deltombe, *L'islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France (1975-2005)*, Paris, La Découverte, 2005.

ethniques différentes). La menace « communautariste » - le mot revient constamment dans les textes - est d'autant plus vivement ressentie que la mondialisation économique a, en fragilisant la puissance matérielle du monde européen, favorisé la cristallisation d'un sentiment populiste, nourrissant une forte nostalgie de la rétraction. Dominique Reynié décrit ainsi ce réenracinement « nationaliste » de la conscience occidentale, qui pèse sur les choix des élites : « L'idée de *Heimat* est particulièrement adaptée à la description d'un nouvel état d'esprit qui semble gagner en importance dans l'Europe actuelle. Cet esprit *Heimat* résulte d'une combinaison du vieillissement démographique avec la déstabilisation psychologique et politique que provoquent les changements du monde, de la peur de ne pas comprendre, et de la crainte de perdre ce qui était considéré comme un acquis, une façon de vivre autant qu'un confort de vie »³¹.

Cette situation n'a pas été sans effet, on le suggérerait plus haut, sur notre laïcité publique. Confrontées à la fois à la poussée de la pluralité et à la requête de cohésion, les gouvernants ont développé un nouveau référentiel, tout d'ambivalence, construit autour d'un modèle inédit d'articulation de la différence religieuse et de l'allégeance citoyenne. Ce rééquilibrage cognitif est à l'œuvre, clairement, dans les discours des deux derniers Présidents de la République. Après avoir rappelé les dangers de la division communautaire, Jacques Chirac, dans son allocution du 17 décembre 2003, rappelle, par exemple, qu'« il faut inscrire au cœur de notre pacte républicain l'égalité des chances et des droits, l'intégration de tous dans le respect des différences »³². Nicolas Sarkozy, dans un article du 11 décembre 2009, lui fait écho : « Le métissage, c'est la volonté de vivre ensemble. Le communautarisme, c'est le choix de vivre séparément. Mais le métissage, ce n'est pas la négation des identités, c'est pour chacun, vis-à-vis de l'autre, la reconnaissance, la compréhension et le respect, (...) en faisant siennes l'égalité de l'homme et de la femme, la laïcité, la séparation du temporel et du spirituel »³³. Cette ligne commune va s'appliquer dans le monde scolaire tout particulièrement. Le gouvernement insiste donc, sans doute, sur la reconnaissance de la différence religieuse. L'enseignement confessionnel est maintenu bien sûr. Il se trouve même renforcé par certaines dispositions, comme la loi Carle du 28 octobre 2009 qui fait obligation à leurs communes de résidence de financer la scolarité des élèves qui seraient inscrits dans les

³¹ Dominique Reynié, *Populismes : la pente fatale*, Paris, Plon, 2011, p.176.

³² *Le Monde*, 18 décembre 2003.

³³ *Le Monde*, 12 décembre 2009.

établissements privés de collectivités voisines. En outre, quelques écoles musulmanes bénéficient maintenant du régime lié à la loi Debré. L'école publique, quant à elle, n'a nullement été « resanctuarisée ». Les élèves peuvent, comme d'ailleurs les professeurs, demander ponctuellement des autorisations d'absence pour des fêtes religieuses importantes, ainsi qu'il est rappelé dans la circulaire du 18 mai 2004³⁴, prise en application de la loi sur les signes religieux à l'école publique, et qui prolonge l'arrêt Coën du Conseil d'Etat du 14 avril 1995. En outre, toujours selon la même circulaire, « l'institution scolaire et universitaire doit prendre les dispositions nécessaires pour qu'aucun examen ni aucune épreuve importante ne soient organisés le jour de ces grandes fêtes religieuses ». La question des repas a suscité, au cours de ces dernières années, des demandes particularistes. Sans doute, comme l'a encore rappelé une circulaire de juillet 2011, la loi n'ouvre-t-elle pas un droit à des menus spéciaux dans les cantines scolaires. Il reste que les politiques municipales encouragent désormais, quasi unanimement, les propositions de repas alternatifs permettant aux élèves juifs, musulmans, hindouistes de respecter les prescriptions alimentaires de leurs confessions. Sous l'effet de différents rapports, depuis celui de Philippe Joutard (1989) jusqu'à celui de Régis Debray (2002), les programmes ont également évolué : inscrite dans les programmes de lettres et d'histoire depuis le milieu des années 1990, l'étude du fait religieux, dont le ministère entend bien qu'elle se fasse « en appui sur les extraits des textes fondateurs (la Bible et le Coran notamment) », se trouve d'ailleurs intégrée, depuis le décret du 11 juillet 2006, « dans le socle commun de connaissances et de compétences » de l'enseignement primaire et secondaire. Les arguments mis en avant pour justifier cette insertion sont significatifs : ils évoquent, non point seulement la nécessité de pallier les déficits culturels des jeunes générations, mais celle surtout, ce qui est une manière de ramener les individus à leurs appartenances préalables, de faire dialoguer les unes avec les autres les fractions d'une population divisée religieusement. Jacques Chirac a cette formule : « Le respect, la tolérance, l'esprit de dialogue s'enracineront aussi avec la connaissance et la compréhension de l'autre auxquelles chacun d'entre nous doit attacher la plus grande importance. C'est pourquoi il me paraît aujourd'hui primordial de développer l'enseignement du fait religieux à l'école »³⁵. Nicolas Sarkozy ne dit pas autre chose, en ajoutant cependant une référence à la naturalité du

³⁴ La circulaire précise que ces autorisations peuvent être accordées « aux élèves pour les grandes fêtes religieuses qui ne coïncident pas avec un jour de congé et dont les dates sont rappelées chaque année par une instruction publiée au *Bulletin officiel* ».

³⁵ *Le Monde*, 18 décembre 2003.

spirituel qu'on ne trouve pas de même chez son devancier : « Je suis convaincu qu'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. (...) 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 »³⁶. Mais le gouvernement insiste, dans le même mouvement, sur la nécessité de s'adosser à un éthos partagé : « L'apprentissage de la différence, note l'actuel Président, ne doit pas conduire à négliger la participation à une culture commune, à une identité collective, à une morale partagée »³⁷. Cette identité collective doit se nourrir, en fait, de ce que Le Premier ministre britannique, David Cameron, appelait, dans son discours de Munich du 5 février 2011, le « libéralisme musclé » : il s'agit de fonder la société autour du principe d'autonomie, considéré non point comme un simple principe formel mais comme un véritable principe substantiel. On entend dorénavant que la tolérance ne soit pas une tolérance « molle », ouverte à tous les comportements culturels et idéologiques, mais une tolérance « active », exigeant de chacun qu'il se fasse, dans son rapport à soi comme dans son rapport à l'autre, le promoteur des valeurs fondatrices de la civilisation libérale : « la liberté d'expression, l'Etat de droit, la liberté de culte, la démocratie, l'égalité des droits, quels que soient la race, le sexe ou l'orientation sexuelle ».

Le pouvoir a donné une traduction pratique à ce dessein. Il a, sur certains points, redéfini les enseignements. Le point-clé concerne l'instruction civique et morale. Il avait d'abord, en 1985, avec Jean-Pierre Chevènement, rétabli l'instruction (on parlait alors d'éducation) civique comme matière spécifique. Beaucoup, parmi les tenants de la « pensée 68 » (les syndicats d'enseignants notamment), avaient alors renâclé contre ce « rappel à l'ordre ». Aucun ministre n'est revenu toutefois sur cette initiative, qui devait amener les élèves à connaître les fondements juridiques du pacte républicain, les institutions certes mais aussi les droits et les devoirs de chacun dans l'ordre politique. S'attachant aux relations interindividuelles dans la société civile, le gouvernement a, dans les années 2000, adjoint à l'instruction civique une instruction morale. Xavier Darcos a lancé le mouvement par un arrêté de juin 2008. Il a été suivi par Luc Chatel, dont une récente circulaire, en date du 25 août 2011, précise qu'« il appartient plus que jamais à l'École, par la voix et l'exemple de ses

³⁶ Nicolas, Sarkozy, *Lettre aux éducateurs*, 4 septembre 2007, La Documentation Française, 2007, p. 11.

³⁷ *Ibid.*, p. 13.

maîtres, d'asseoir les bases d'un exercice bien compris de la liberté individuelle au sein de la société, [sachant que] les principes mêmes de la morale veulent que le respect des valeurs et des règles communes s'accomplisse par l'exercice d'une volonté individuelle qui, tout en exerçant les droits qui lui appartiennent, accepte librement des devoirs reconnus par tous et par chacun ». Mais la reconstitution du lien social vient aussi des attitudes : il s'agit ici de proscrire, dans l'enclos scolaire même, toute conduite qui viendrait porter atteinte à la « liberté bien comprise » des élèves. Certaines règles concernent les maîtres. Il leur a été rappelé à maintes reprises, par exemple dans l'avis du Conseil d'Etat du 3 mai 2000 ou dans la Charte de la laïcité dans les services publics d'avril 2004, que « le fait de manifester leurs opinions religieuses dans l'exercice de leurs fonctions constituait un manquement à leurs obligations ». L'interdit a d'ailleurs été étendu récemment à d'autres catégories d'intervenants dans le monde enseignant. A la suite d'une proposition du Haut Conseil de l'Intégration formulée en mars 2010, il semble devoir concerner les accompagnateurs des sorties scolaires – sont visées les mères musulmanes, qui portaient un simple voile –, que le ministre de l'Education, dans une lettre de mars 2011, entend considérer, en discordance avec la jurisprudence du Conseil d'Etat et un avis de la Halde, comme des « collaborateurs occasionnels du service public ». La loi sur le port du voile intégral promulguée le 12 octobre 2011 affecte jusqu'aux parents d'élèves qui ne peuvent plus pénétrer dans l'espace d'école dans la tenue qu'ils souhaitent. Les usagers du service public ont vu également leur marge de manœuvre se réduire : contre l'avis des représentants musulmans, qui, du fait de leurs divisions internes, de l'incapacité de trouver des alliés dans le champ politique et associatif, et de l'évolution très négative de l'opinion publique à l'égard de l'islam, ne sont pas parvenus à peser sur la « culture publique » (Gusfield)³⁸, la loi du 15 mars 2004 a, en reprenant une des propositions du rapport Stasi et en revenant de la sorte sur la jurisprudence élaborée par le Conseil d'Etat depuis l'arrêt Kherouaa du 2 novembre 1992, proscriit « dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse ». Elle a été suivie, le 18 mai 2004, d'une circulaire d'application qui fait obligation à ces derniers de suivre tous les enseignements, même ceux dont le contenu pourrait entrer en contradiction avec leurs croyances intimes.

³⁸ Claire de Galembert, *Le foulard et la République*, Mémoire de HDR en cours.

Cette transformation décrit un ambigu : l'Etat articule, de manière assez inédite, reconnaissances et surveillances. Ce modèle traduit une nouvelle rationalité, que Jürgen Habermas analyse de la manière suivante dans un de ses textes sur les droits culturels : « L'égale coexistence des styles de vie ne doit pas engendrer une vie séparée. Elle requiert au contraire l'intégration des citoyens dans le cadre d'une culture constitutionnelle partagée »³⁹. Cette nouvelle rationalité est le produit d'une tension. D'un côté, du fait à la fois des règles internationales qui insistent sur la nécessité de respecter la diversité et de la dynamique propre de la démocratie libérale (à laquelle l'ethos de la République lourde a longtemps fait obstacle), la puissance publique entend bien faire droit aux revendications identitaires exprimées par des citoyens que la hantise de l'exclusion porte à se réfugier dans les enclos protecteurs de leur culture d'origine⁴⁰. Ce processus de reconnaissance, pensé dès les années 1970, s'est même amplifié avec le temps. De l'autre, portée par le souci de préserver le vivre ensemble et de défendre une citoyenneté d'ouverture, inquiète aussi de voir l'identité de la France remise en cause dans ses valeurs fondatrices et parfois même dans ses paysages, elle affiche une sorte de vigilance sécuritaire, la conduisant à fixer les pratiques de ses assujettis dans la soumission à un préalable axiologique au cœur duquel on trouve le principe de subjectivité. On retrouve de là la question initiale. On s'interrogeait, à l'orée de ces développements, sur le devenir du principe de laïcité. Ce parcours nous aura convaincus de sa plasticité. Dans le champ même de l'école, dont on sait le caractère central dans l'imaginaire français, les règles ne sont pas demeurées les mêmes. En dépit de l'invocation constante des valeurs de la laïcité par tous les acteurs du jeu sociopolitique, et de la persistance de traits juridiques issus de son moment ferryste, comme par exemple l'impossibilité, sauf en Alsace-Moselle, d'organiser des cours d'enseignement confessionnel dans les écoles publiques, la République a de toute évidence fait évoluer son droit : fixée jadis dans la défiance à l'endroit des manifestations externes de la foi, elle leur fait dorénavant, sous les conditions qu'on a dites, accueil officiel. L'invention de cette « laïcité d'intégration », qui est le fruit aussi de la croyance suivant laquelle l'allégeance religieuse peut avoir, lorsqu'elle est convenablement régulée, des effets stabilisateurs et civilisateurs, marque une étape dans le régime français de la nation : elle contribue à extraire la France du théâtre de l'exceptionnel où elle s'était installée pour lui permettre de faire cause commune avec les autres pays européens.

³⁹ Jürgen Habermas, « De la tolérance religieuse aux droits culturels », *Cités*, 2003/1, n° 13, p. 170.

⁴⁰ Zygmunt Bauman, *Identité*, Paris, L'Herne, 2010, p.70 s.



Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque A la rencontre des œuvres et des lieux de culte

Atelier : Enseigner les faits religieux au musée du quai Branly

Présentation de l'atelier :

Françoise Claus, IA-IPR de l'académie de Besançon

Blanche Vérillaud, maître-formateur à Paris

Rappel des finalités et des enjeux du travail mené sur les faits religieux à partir des collections du musée du quai Branly :

- L'enseignement des faits religieux contribue à la construction de la culture humaniste chez l'élève de l'école au lycée. Comme l'histoire des arts, il amène à penser le rapport des êtres humains au monde : leur façon de vivre, de penser, de croire, de rêver, de s'organiser...
- Former l'élève à connaître l'autre, les autres, l'ici et l'ailleurs et à s'interroger que ce qui est profondément humain (naissance, passage de l'enfance à l'âge adulte, fertilité, fécondité, mort etc.), à se construire des repères et des références pour devenir autonome et se construire une culture personnelle.
- L'importance de ces dimensions dans le socle commun de connaissances et de compétences à l'école et au collège, et au-delà du socle dans les programmes de l'école au lycée (LP, LGT). (Deux compétences du socle commun sont particulièrement en lien avec l'enseignement des faits religieux : « *la culture humaniste* » compétence 5, « *les compétences sociales et civiques* » compétence 6).

Animatrices de la formation :

Charlotte BRES, chargée de la médiation enseignants et scolaires, musée du quai Branly

Françoise CLAUS, IA-IPR Histoire et géographie, académie de Besançon

Audrey LIÉNARD, guide conférencière, musée du quai Branly

Blanche VÉRILLAUD, Maître formateur à Paris

I - Comment exploiter les collections du musée du quai Branly à l'école pour travailler notamment la notion de faits religieux ? - Blanche Vérillaud (cf. annexe 1)

Il s'agit ici de préciser ce que les collections du musée :

- peuvent apporter à un projet de classe et en s'appuyant sur quelques exemples pris dans les programmes,
- ce qu'elles permettent de faire travailler à leurs élèves.

Quelques mots sur les spécificités des collections du musée

a- la variété de la nature des œuvres présentées

Le musée du quai Branly est un musée non seulement d'art mais aussi de civilisation. À ce titre, il a la particularité de rassembler avant tout des objets : statues, masques, instruments de musique, sièges, textiles, parures, éléments architecturaux, etc.

Ces objets, qu'ils aient été conçus dès l'origine comme des œuvres d'art ou bien qu'ils aient acquis ce statut en intégrant les collections du musée, sont d'une très grande variété concernant aussi bien leur format, leurs matériaux, que leurs usages.

b- la diversité d'origine des œuvres

Les œuvres présentées proviennent des "quatre coins du monde", des quatre grandes aires continentales que sont : l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et les Amériques. C'est donc un musée des cultures extra-européennes qui renvoie sans cesse le visiteur à un "ailleurs". "Ailleurs" à la fois dans l'espace et le plus souvent aussi dans le temps (avec des objets d'époques très diverses), voire à un "au-delà", par l'usage rituel ou cultuel d'un certains nombre d'œuvres. Si toute visite dans un musée est une forme de voyage, la visite au musée du quai Branly est aussi une sorte de voyage au cœur de l'humanité. La richesse des

collections esquissée à grands traits ne laisse pas de doute sur l'intérêt d'emmener des élèves les découvrir.

Les choix à faire (cf. annexe 1)

En donnant quelques exemples, quant au choix des objectifs et des œuvres.

Aux différents niveaux de l'école, l'approche diffère selon le niveau (maternelle, cycle 2, cycle 3).

Des points de vigilance à avoir

La première erreur serait d'instrumentaliser les arts au profit de l'Histoire. Les œuvres ne sont pas de simples illustrations d'une période donnée.

Penser que ces œuvres, parce qu'elles sont fabriquées dans des matériaux naturels, qu'elles reprennent parfois des formes animales, qu'elles relèvent en partie des arts premiers, seraient d'autant plus accessibles à de jeunes enfants.

La question de la définition des faits religieux qu'il ne faudrait pas réduire à de simples pratiques superstitieuses. Avec de très jeunes élèves du cycle 1, insister sur l'usage de l'objet dans un cadre ritualisé peut faire écho à des situations connues (habitudes familiales ou scolaires, fêtes données pour certaines occasions). Dès son plus jeune âge, la vie d'un jeune enfant est jalonnée de petits rituels familiaux qui constituent pour lui des points de repères rassurants, à un âge où sa perception du temps reste encore balbutiante ou du moins en construction. Aux cycles 2 et 3, il faudra aussi continuer à présenter les croyances, les rites issus de ces cultures sans jugement de valeur.

II - Comment exploiter les collections du musée du quai Branly au collège et au lycée pour travailler notamment la notion de faits religieux ? – Françoise Claus (cf. annexe 2)

En donnant quelques exemples pour le collège et le lycée (LGT, LP) en histoire - géographie, Lettres, Arts plastiques, Education musicale.

Ce qui en ressort d'essentiel par rapport à ce que présente le musée, c'est la volonté :

- de se décentrer d'une histoire et de modes de pensées, de croire, européens, de

s'intéresser à des « mondes perdus », de constater que les trois grands monothéismes ne sont pas nées en Europe,

- de découvrir et de comprendre des faits de croyance, des mythes, des récits de création, de les comparer les uns aux autres.

Aussi, le 1^{er} objectif de cet atelier c'est, à travers un parcours dans différentes aires géographiques de la planète, de prendre en compte ces deux dimensions et de mettre en évidence quelques clés de compréhension et fils conducteurs :

- En rencontrant *les Dogon* (en s'intéressant notamment à la société des masques) et les étonnantes convergences de leurs croyances avec les monothéismes.
- Ailleurs, **en Ethiopie un ensemble rare de fresques de la région de Gondar** fait cohabiter et se métisser un christianisme très ancien avec les pratiques animistes, comme se mêlent, se combinent, se revisitent les croyances **des Aztèques** découvrant le site de **Teotihuacán** avec celles plus anciennes de ceux sur le territoire duquel ils se sont installés. A partir de quelques objets rituels en fer forgé, de paquets magico - religieux, on s'arrêtera aussi en **Haïti sur le vaudou**, mélange de pratiques magiques, de sorcellerie et d'éléments empruntés à divers rituels africains et chrétiens. Le vaudou est le produit d'influences complexes et diverses.
- Il existe des modes de pensée, des croyances et des rites très différents des nôtres dans certaines aires géographiques comme l'Océanie (peut-être faudrait-il dire les « *Océanies* »). Souvent difficiles à interpréter, elles inspirent cependant des artistes aborigènes d'aujourd'hui qui s'inscrivent à la fois dans la tradition tout en étant parfaitement au fait du marché de l'art actuel et de la valeur marchande de leurs œuvres. C'est l'occasion de découvrir les peintures aborigènes, véritables mises en image paysagères et territoriales d'un récit relatif aux êtres primordiaux – les premiers ancêtres totémiques - dans le temps et dans l'espace.
- Enfin, on s'intéressera à des pratiques particulières : le chamanisme d'Amérique du Nord mais aussi de Sibérie et de Mongolie.

Le 2nd objectif de l'atelier :

- à travers ce parcours
- avec une fiche parcours qui sera présentée sur les symboles et les motifs que l'on trouve de façon récurrente dans les pratiques et les croyances et qui sont revisités par l'association d'artistes « Mémoire de l'avenir »
- avec la présentation d'outils et de ressources pédagogiques élaborées par le musée

Il s'agit de s'intéresser aux objectifs d'apprentissage et aux démarches mises en œuvre avec des élèves, petits et grands, pour contribuer à l'enseignement des faits religieux à partir des collections du musée.

Quelques points d'ancrage pour les apprentissages :

Sans oublier le plaisir et l'émerveillement, apprendre à s'interroger, acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes intellectuelles et sensibles pour disposer à termes de clés de lecture et de compréhension des objets dans l'espace et dans le temps, être capables de comparer, de transférer.

Des démarches variées et adaptées aux différents niveaux d'enseignement. Elles concernent de nombreuses disciplines et peuvent faire l'objet de travaux communs à plusieurs d'entre elles. Elles interrogent la polyvalence du maître à l'école primaire.

Cette polyvalence se décline au moins de deux manières, non seulement il enseigne l'ensemble des disciplines aux élèves de sa classe, mais il est aussi en capacité d'organiser l'ensemble du temps scolaire.

Cette polyvalence donne à la fois une grande responsabilité et une grande liberté d'action pour bâtir un projet qui établit des liens entre les disciplines.

La polyvalence bien comprise n'est pas seulement la capacité d'enseigner tous les contenus disciplinaires mais de les organiser afin de donner de la cohérence et du sens aux apprentissages. On peut parler ici de projets interdisciplinaires.

La polyvalence du maître n'exclut pas le recours à des partenaires professionnels, dans le cadre par exemple d'un atelier au musée, conçu sur le mode de la complémentarité.

Enfin, la dimension « histoire des arts » peut être très fédératrice. Cependant, il faut veiller à s'interroger sur le statut que l'on donne aux objets observés. Ils peuvent en effet être :

- des objets, des rites, des croyances pris comme supports de recherche pour les anthropologues, les historiens etc....
- des objets érigés en œuvres d'art par ceux qui les ont réalisés, ou encore par ceux qui les ont collectionnés ou ceux qui ont porté un nouveau regard sur eux (Cf. Braque, Vlaminck, Picasso, Derain Léger, Gris, mais aussi et surtout Guillaume Apollinaire à propos de « L'art nègre » qui n'est pas synonyme de l'art africain ; il inclut à l'origine des objets d'Océanie et malgaches)

Dans les deux cas, les démarches peuvent avoir des points communs, s'imbriquer avec une place privilégiée pour la perception, l'observation, (sur les formes, les volumes, les dimensions, les matériaux...) avant de s'interroger sur les usages, leurs évolutions, leurs significations. Cependant dans un cas, l'histoire et l'anthropologie sont convoquées pour apporter des éclairages, des explications, des mises en perspectives sur les œuvres. Dans l'autre cas, ce sont les objets comme documents qui permettent de renforcer la connaissance d'une société, d'une civilisation dans des espaces et des temps donnés.

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

A la rencontre des œuvres et des lieux de culte

Atelier : Enseigner les faits religieux au musée du quai Branly

Annexe 1

Comment exploiter les collections du musée du quai Branly à l'école pour travailler notamment la notion de faits religieux ? - Blanche Vérillaud, maître-formateur à Paris

L'enjeu est d'essayer de préciser ce que les collections de ce musée peuvent apporter à un projet de classe et quelles compétences elles permettent aux enseignants de faire travailler à leurs élèves.

1- Tout d'abord quelques mots sur les spécificités des collections du musée

a- La variété de la nature des œuvres présentées

Le musée du Quai Branly est un musée non seulement d'art mais aussi de civilisation. À ce titre, il a la particularité de rassembler avant tout des objets : statues, masques, instruments de musique, sièges, textiles, parures, éléments architecturaux, etc. .

Ces objets, qu'ils aient été conçus dès l'origine comme des œuvres d'art ou bien qu'ils aient acquis ce statut en intégrant les collections du musée, sont d'une très grande variété concernant aussi bien leur format, leurs matériaux, que leurs usages.

b- La diversité d'origine des œuvres

Les œuvres présentées proviennent des "quatre coins du monde", des quatre grandes aires continentales que sont : l'Afrique, l'Asie, l'Océanie et les Amériques.

C'est donc un musée des cultures extra-européennes qui renvoie sans cesse le visiteur à un "ailleurs".

"Ailleurs" à la fois dans l'espace et le plus souvent aussi dans le temps (avec des objets d'époques très diverses), voire à un "au-delà", par l'usage rituel ou culturel d'un certains nombres d'œuvres.

Si toute visite dans un musée est une forme de voyage, la visite au musée du quai Branly est aussi une sorte de voyage au cœur de l'humanité, qui ramène en même temps le visiteur à lui-même, aux origines de ce qui constitue profondément la nature humaine, avec des objets qui témoignent des grandes préoccupations qui jalonnent la vie des hommes.

La richesse des collections esquissée à grands traits ne laisse pas de doute sur l'intérêt d'emmener des élèves les découvrir.

2- Les choix à faire

Se posent alors pour l'enseignant deux questions:

- d'une part celle du choix des objectifs qu'il vise au travers de cette visite qui s'inscrit sans doute dans un projet ;
- d'autre part, celle du choix des œuvres

a- D'abord le choix des objectifs

Il s'agit de cibler dans les programmes les compétences que les élèves vont pouvoir commencer d'acquérir ou d'exercer lors d'une visite ou d'un travail autour de ces œuvres.

S'agissant purement de l'histoire des arts, les textes des programmes sont explicites ; en revanche pour ce qui est de l'enseignement des faits religieux, ils ne le citent pas, du moins à l'école primaire.

On en trouve simplement une mention dans le préambule de *l'Arrêté d'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts* du 28 août 2008 :

"Enfin, l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait *religieux*."

b- Ensuite le choix des œuvres

Les collections du musée du quai Branly, étant constituées notamment de celles de l'ancien musée de l'Homme (et du musée national des Arts Africains et Océaniens), elles ont une dimension ethnographique et, à ce titre de nombreux objets, renvoient à des coutumes, des rites et des cérémonies ayant une dimension sacrée.

Si l'on veut pouvoir sensibiliser les élèves aux faits religieux, on choisira des objets qui en plus d'une éventuelle fonction utilitaire auront également une fonction symbolique : rituelle ou cérémonielle, renvoyant au sacré.

3- Aux différents niveaux de l'école

L'approche diffère selon le niveau auquel on se place.

a- A l'école maternelle

À ce niveau d'enseignement, les apprentissages sont organisés autour de six grands domaines (s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; devenir élève ; agir et s'exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; percevoir, sentir, imaginer, créer).

La première sensibilisation artistique des élèves est avant tout définie dans le domaine "percevoir, sentir, imaginer, créer".

- Percevoir, sentir, imaginer, créer

Au travers de ces quatre verbes se lit le cheminement recommandé qui mène : de la confrontation avec l'œuvre, aux émotions qu'elle peut susciter, à l'imagination qu'elle nourrit, avant de permettre à l'élève de créer lui-même quelque chose à son tour.

Après la rencontre avec les œuvres en salle, la découverte peut se poursuivre par un atelier de pratique au sein même du musée, voire au retour en classe.

Les élèves sont alors mis en situation d'expérimenter les contraintes propres aux matériaux, la réalisation d'un objet.

(Atelier du musée : Le service pédagogique du musée propose des ateliers à destination des élèves du cycle 1 et notamment un atelier autour de "l'objet magique" : où à la manière des sorciers d'Afrique centrale, les élèves composent leur propre recette de protection avec grelots, perles et coquillages.)

Mais, outre l'approche sensible (au musée essentiellement visuelle, éventuellement auditive, car le musée conserve aussi des instruments de musique), **des médiations complémentaires** sont également possibles pour aborder les œuvres : d'une part, le langage, d'autre part, l'approche expressive, où l'élève laisser libre cours à son imagination pour revisiter un objet observé au travers d'une activité corporelle.

- S'approprier le langage

À l'école maternelle, le langage est au cœur des apprentissages. La lecture magistrale aux élèves d'histoires, de légendes et de contes issus d'autres cultures que la culture occidentale, mettant en scène par exemple un personnage de sorcier, des objets magiques, des rites liés à certains moments importants de la vie, peut constituer une entrée en matière, en amont de la visite au musée.

La visite permet alors de "faire vivre" quelques objets du musée en lien avec des histoires déjà connues.

- Agir et s'exprimer avec son corps

Concernant le domaine qui met en jeu les activités corporelles, l'évocation en images ou en mots d'œuvres vues au musée, pourra donner lieu de retour à l'école à la recherche de mouvements ou de déplacements qui chercheront à exprimer des sentiments et des émotions suscités par ces œuvres.

- Découvrir le monde

Il s'agit aussi de manière générale d'éduquer le regard des élèves, de les amener à observer un objet et à le décrire en en identifiant la matière, la forme, le format, le mode de fabrication, d'y reconnaître des motifs (figuratifs ou non), d'émettre enfin des hypothèses sur leur usage.

Le questionnement de l'enseignant est alors essentiel. Il doit être à la fois ouvert, neutre et permettre à l'élève d'apprendre à continuer à regarder au-delà du premier regard.

- Devenir élève

La mise en présence des élèves avec des œuvres du musée aux formes peut-être nouvelles et différentes de ce qu'ils ont pu voir jusque-là, est un moyen de les amener à "éprouver et contrôler leurs émotions", telle que la surprise face à la nouveauté, voire des sentiments tels que le respect, la crainte, induits par la posture hiératique de certaines sculptures ou l'expression de certains masques.

La muséographie même du musée, avec un éclairage assez tamisé et l'organisation de l'espace qui ménage ce qu'on appelle ici "des boîtes", c'est-à-dire ces petites salles dédiées

à un thème particulier, produit à sa manière une ambiance propice à introduire au mystère et peut-être d'une certaine manière aux faits religieux.

Transition : Les collections du musée du quai Branly sont d'une grande richesse pour de jeunes élèves et nul doute qu'elles peuvent grandement contribuer à l'acquisition / construction de compétences visées par les programmes, non seulement dans le domaine du "percevoir, sentir, imaginer, créer", mais aussi dans l'ensemble ou presque des autres domaines d'apprentissage de l'école maternelle.

b- À l'école élémentaire

Au cycle 2

Dans le cadre de la compétence 5 du **socle**, l'enseignant doit amener les élèves à :

- découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays
- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique
- reconnaître des œuvres préalablement étudiées

Les **programmes**, quant à eux, précisent que "l'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts."

Arts visuels

Dans le prolongement direct des programmes de la maternelle, "les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et à évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié". On retrouve cette articulation forte entre la confrontation avec des objets, suivie d'une pratique permettant l'exploration de techniques et laissant libre cours à l'imagination.

C'est le choix des œuvres qui permettra d'aborder la notion de faits religieux.

Activités en lien

Français

Des lectures en amont de la visite peuvent préparer les élèves à mieux entrer dans l'histoire racontée sur place par un conteur professionnel. Ex. : Parmi les propositions du service

éducatif, le musée propose en effet des "visites contées" à destination des élèves de cycle 2. Menée par un conteur professionnel natif de la région dont il est question.

Découverte du monde (repérage dans le temps)

À ce niveau d'enseignement, on pourra particulièrement choisir de présenter des objets ayant trait à la vie familiale, à la généalogie (avec la notion d'ancêtre que l'on rencontre fréquemment) ou à la vie du clan.

Découverte du monde (repérage dans l'espace)

Il s'agira de repérer sur le planisphère l'origine des objets.

En terme de démarche, on pourra choisir de proposer aux élèves de comparer des objets de nature identique ou proche provenant d'aires géographiques et de cultures différentes, ou bien choisir de ne travailler que sur une seule aire géographique.

Vocabulaire et notions spécifiques que l'on peut aborder avec des élèves de cycle 2

- notions de clan, d'ancêtres, d'esprits,
- notions de funérailles
- notion de fêtes saisonnières
- notion d'ornement
- notion d'offrande
- notion d'amulette, de porte-bonheur
- fonction de protection d'un objet

Au cycle 3

L'ancrage des œuvres que l'on choisira de montrer aux élèves sera plus fort à la fois dans l'espace et dans le temps.

Activités en lien

La visite des collections du musée du quai Branly peut être rattachée :

- **en Histoire**, à différents points du programme :

Dans le cadre de l'étude du "**temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux**".

Ex. : Avec les grandes découvertes du début de la Renaissance, les premiers cabinets de curiosité rassemblent les objets rapportés des voyages d'exploration en Afrique et en Amérique centrale.

À propos des "**Lumières**". Ex. : Au XVIII^e siècle, les Européens découvrent l'Océanie à travers les voyages de James Cook, Bougainville, La Pérouse. Des objets rapportés des expéditions sont exposés dans les musées publics qui commencent à ouvrir leurs portes en Europe.

À propos du XIX^e siècle et de "**la France dans une Europe en expansion**". Ex. : Les productions artistiques des pays colonisés sont exposées lors des expositions universelles. C'est d'ailleurs celle de 1878 qui permet l'ouverture à Paris d'un musée d'Ethnographie, devenu le musée de l'Homme en 1938, dont les collections ont finalement été intégrées à celle du musée du quai Branly.

- **en Géographie**, à propos de l'étude des "**territoires français dans le monde**". Ex. : découvrir des œuvres provenant de Polynésie ;

- **en Littérature**, la lecture de contes traditionnels, légendes, mythes des origines pourra nourrir le projet. Ex.. : Parmi les propositions du service éducatif, le musée propose aussi des "visites contées", par un conteur professionnel, à destination des élèves de cycle 3, dans le même esprit que celles proposées pour le élèves de cycle 2.

- **en termes de Vocabulaire** :

- musée ethnographique, métier d'anthropologue

- notions de mœurs, de coutumes

- notions de rite, de cérémonie

- notions funéraires, de rites funéraires, de levée de deuil

- notions de chamane, d'esprits

- notions de reliquaire, d'offrande

- notion de rites d'initiation

Dérives/écueils à éviter :

Ne pas instrumentaliser les arts au profit de l'Histoire. Les œuvres ne sont pas de simples illustrations d'une période donnée.

Penser que ces œuvres parce qu'elles sont fabriquées dans des matériaux naturels, qu'elles reprennent parfois des formes animales, qu'elles relèvent en partie des arts premiers **seraient d'autant plus accessibles à de jeunes enfants.**

La question de la définition des faits religieux qu'il ne faudrait **pas réduire à de simples pratiques superstitieuses.** Avec de très jeunes élèves du cycle 1, insister sur l'usage de l'objet dans un cadre ritualisé peut faire écho à des situations connues (habitudes familiales ou scolaires, fêtes données pour certaines occasions). Dès son plus jeune âge, la vie d'un jeune enfant est jalonnée de petits rituels familiers qui constituent pour lui des points de repères rassurants, à un âge où sa perception du temps reste encore balbutiante ou du moins en construction.

Elles interrogent la polyvalence du maître à l'école primaire. La visite au musée avec une classe, quelque soit le niveau d'enseignement, n'est pas une activité isolée.

Elle s'inscrit toujours dans un projet qui prévoit des activités en amont de la visite et une exploitation au retour.

À l'école primaire, la spécificité de l'enseignant est d'être polyvalent par opposition au professeur du second degré spécialiste de sa discipline.

Cette polyvalence se décline au moins de deux manières, non seulement il enseigne l'ensemble des disciplines aux élèves de sa classe, mais il est aussi en capacité d'organiser l'ensemble du temps scolaire.

Cette polyvalence donne à la fois une grande responsabilité et une grande liberté d'action pour bâtir un projet qui établit des liens entre les disciplines.

La polyvalence bien comprise n'est pas seulement la capacité d'enseigner tous les contenus disciplinaires mais de les organiser afin de donner de la cohérence et du sens aux apprentissages. On peut parler ici de projets interdisciplinaire.

La polyvalence du maître n'exclut pas le recours à des partenaires professionnels, dans le cadre par exemple d'un atelier au musée, conçu sur le mode de la complémentarité.

On peut aussi citer :

La compétence 4 du référentiel de compétences des professeurs (BOEN n° 29 du 22 juillet 2010) intitulée "Concevoir et mettre en œuvre son enseignement" réaffirme l'importance de cette posture.

« Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines :

- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines »)

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

A la rencontre des œuvres et des lieux de culte

Atelier : Enseigner les faits religieux au musée du quai Branly

Annexe 2

Quelques sondages dans les disciplines

Histoire : 6^e

Etude de grandes civilisations entre le III^e millénaire av. J.-C. et le VIII^e siècle.

Après un premier contact avec une civilisation de l'Orient, les élèves découvrent la Grèce et Rome : l'étude porte sur la culture et les croyances, sur l'organisation politique et sociale.

La quatrième partie est dédiée à l'émergence du judaïsme et du christianisme, situés dans leur contexte historique : les principaux éléments de croyance et les textes fondateurs sont mis en perspective avec le cadre politique et culturel qui fut celui de leur élaboration.

La cinquième partie fait le lien entre l'Antiquité tardive et le Moyen-âge en présentant les empires chrétiens de l'Orient byzantin et de l'Occident carolingien.

La dernière partie ouvre le programme à une civilisation asiatique : Chine des Han ou Inde des Gupta.

Histoire : 5^e

Etude de grandes civilisations entre le VII^e siècle et la fin du XVII^e siècle

Le programme de cinquième s'ouvre par la découverte de la naissance de l'islam (fait religieux) et de l'Islam médiéval (civilisation).

Le reste du programme couvre une période au cours de laquelle la civilisation médiévale européenne s'est élaborée (christianisme, féodalité, lente émergence de l'État). L'Europe a connu ensuite, à partir de la fin du XV^e siècle, des bouleversements culturels et intellectuels, l'ouverture, jusque-là limitée, vers les autres mondes et l'affirmation de l'État.

Une civilisation de l'Afrique subsaharienne (au choix), ainsi que les grands courants d'échanges des marchandises, saisis dans leurs permanences (le sel et l'or du Soudan, les esclaves...)

Histoire 2nde : un des thèmes

Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (10- 11 h) : L'élargissement du monde (Xe - XVIe siècle)

La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui :

- *sur une étude obligatoire* « de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) » ;
- *sur une étude choisie parmi les deux suivantes* : « un navigateur européen et ses voyages de découverte » ; « un grand port européen » ;
- *et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes* : « une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne » ; « Pékin : une cité interdite ? »

Histoire : Classes de première de la voie générale, enseignements communs

Thème 4 - Colonisation et décolonisation (7-8 heures)

Le temps des dominations coloniales

Mise en œuvre :

- Le partage colonial de l'Afrique à la fin du XIXe siècle
- L'Empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931, réalités, représentations et contestations

La décolonisation

Deux études :

- La fin de l'empire des Indes
- La guerre d'Algérie

Histoire : LP 2nde

Thème : Les Européens et le monde (XVe -XVIIIe siècle)

Français : 6^e

Textes de l'Antiquité

Le professeur fait lire des extraits choisis parmi les œuvres suivantes :

- *Le Récit de Gilgamesh*
- *La Bible*

Contes et récits merveilleux

Le professeur fait lire au moins deux contes choisis parmi les œuvres suivantes :

- *Les Mille et Une Nuits*
- *Petit Bodiel et autres contes de la savane ; Il n'y a pas de petite querelle* de Amadou Hampâté Bâ
- *Contes, Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop
- *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* de Léopold Sédar Senghor

L'histoire des arts

La priorité est accordée à l'Antiquité, l'étude des textes fondateurs permettant de mettre en valeur la thématique « Arts, mythes et religions ». C'est l'occasion de sensibiliser les élèves au fait religieux et de leur faire découvrir, en liaison avec la lecture des textes, des œuvres d'art antique et moderne, leur attention se portant principalement sur des sujets et des figures mythiques.

Certains textes appellent un regard sur le travail des illustrateurs ;

Arts plastiques 6^e

II - La culture artistique

Le choix des œuvres et la fréquentation des lieux artistiques sont déterminants pour la pratique et la culture de l'élève ;

Le professeur d'Arts Plastiques donne sens à son enseignement en privilégiant la référence à des œuvres significatives, contemporaines ou non, reconnues pour leur intérêt artistique et leur incidence sur les modes de pensée. En cohérence et en lien avec ces programmes d'arts plastiques, cet enseignement s'appuiera sur quelques exemples nécessaires à la compréhension des problématiques suscitées par les thématiques étudiées. Quelques-uns de ces exemples, pourront être choisis dans les périodes des programmes d'histoire. Un projet interdisciplinaire...

Le programme est organisé autour de trois axes majeurs de travail : l'objet, l'image et l'espace.

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

A la rencontre des œuvres et des lieux de culte

Atelier : Enseigner les faits religieux au musée du Louvre

Contraintes et nécessités pédagogiques du premier degré (croisement entre l'étude des faits religieux et l'enseignement de l'histoire de l'art)

Emmanuelle Wolf – directrice d'école à Paris

Les faits religieux

Les enseignants français ne sont pas formés à aborder cette notion. Du coup ils préfèrent ne pas l'aborder.

Souvent mis en garde contre tout signe religieux pour cause de laïcité « intégriste », de nombreux textes, chansons, images de l'histoire de France sont mis de côté. (exemple : peut-on apprendre « frère Jacques » à des élèves de maternelle : cela parle d'un frère qui doit sonner les cloches des mâtines !).

Avec l'enseignement de l'histoire de l'art, ils sont confrontés à cette absence de connaissance académique. S'ils n'ont pas reçu une éducation religieuse personnelle, ils n'ont souvent aucune clé de lecture pour expliquer une vierge à l'enfant, une nativité, bref pour expliquer la peinture européenne, au moins du 14^{ème} au 16^{ème} siècle.

Ils sont également démunis, dans certains quartiers de nos villes, pour répondre aux réflexions ou aux questions des élèves. En effet, si l'enseignant arrive chaque jour dans sa classe tel un hussard de la république, il n'en est pas de même des élèves. Alors comment réagir, sans aucune connaissance historique et culturelle du fait religieux, quand un élève arrive dans la cour de récréation d'école élémentaire, un lendemain de cours de catéchisme, et provoque une émeute après avoir dit à son copain musulman « Jésus était juif », ce dernier lui ayant répondu, par des associations d'idées qui n'appartiennent qu'aux enfants, « tu insultes le Coran si tu dis que Jésus était juif car tu dis alors que Dieu est juif » ? En effet, les musulmans veulent bien que Jésus soit le prophète des chrétiens mais qu'il ait été juif est sacrilège.

Quelle contenance avoir quand, en maternelle, un élève vous explique très sérieusement « Dieu existe, il voit tout, entend tout, note tout », « si je suis sage j'irai au paradis et si je suis vilaine j'irai en enfer » ? Le frère de cet élève lui explique tout cela quand il rentre de l'école

coranique et puisque que tout ce que son frère lui explique vient du Coran c'est forcément la vérité.

Dans tous ces cas, je n'invente rien car je les ai vécus personnellement.

Il faut faire comprendre aux enseignants la différence entre culture religieuse et religion, entre croire et savoir. L'enseignant doit se positionner comme la personne qui sait, parce qu'elle a étudié, fait des recherches et qu'elle peut donc apporter des réponses objectives aux questions des élèves.

Vous comprenez donc à quel point un enseignant du 21^{ème} siècle ne peut plus travailler sans un minimum de culture religieuse, ce qui ne remet absolument pas en cause notre laïcité mais permet d'apporter des réponses éclairées et argumentées aux élèves, souvent heureux par ailleurs de trouver enfin quelqu'un capable de répondre de façon claire à leurs questions. Sinon, les élèves finiront par se tourner vers les hommes d'église pour trouver des réponses et les communautarismes se renforceront encore un plus..

Au musée :

Une visite au musée se prépare plutôt en classe, pour exploiter le temps de visite au maximum et faire le lien entre la théorie, le travail sur reproduction et les objets réels.

Les récits primordiaux sont une formidable aide à la compréhension des œuvres artistiques. Par le travail sur les récits, ils font émerger de nouvelles réflexions, de nouvelles connaissances chez les élèves. Les élèves construisent leur savoir en classe et l'objet dans le musée en est l'illustration. Il est alors rassurant de pouvoir constater que les questions qu'ils se posent, les hommes se les posent depuis longtemps comme eux et que toutes les réponses sont acceptables et acceptées depuis toujours. Faire se confronter les *Récits de création* ou les *Récits de la mort et de l'au-delà* est, par exemple, source de discussion extrêmement riche pour tous les élèves, elle libère la parole de certains et aide au développement de la réflexion et du sens critique.

Ces acquis de classe seront réexploités devant les œuvres du musée. Le lien se fera entre le texte et l'art et la compréhension de l'œuvre sera grandement facilitée.

L'enseignant pourra aussi préparer des « pièges » à ses élèves. A partir de textes travaillés en classe et ayant donné lieu à de nombreuses peintures ou sculpture (je pense par exemple à *Ulysse* ou aux *Déeses de l'Olympe*), il pourra s'arrêter devant des œuvres non étudiées au préalable et reconstituer leur signification directement avec ses élèves.

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

A la rencontre des œuvres et des lieux de culte

Atelier : Enseignement des faits religieux et cinéma

Moines et religieux au cinéma

Nicole Lemaître, professeur d'histoire moderne à l'université Paris 1

L'utilisation de la fiction, dont le Septième art n'est que l'un des supports, n'a plus à démontrer son efficacité pour transmettre par le texte ou l'image des notions complexes. C'est le cas actuellement pour tous les faits religieux, dont l'intelligence n'est plus transmise à travers les pratiques sociales. En même temps, la fiction est toujours, à un point ou à un autre, manipulation par des pouvoirs ou des groupes et donc il est nécessaire de prémunir les futurs spectateurs contre les effets, occultés par l'émotion, d'images trop efficaces. Eduquer à l'esprit critique, apprendre à analyser les raisons de l'émotion, à la manière de la construire, à l'art de montrer et de rythmer les images doit faire partie du bagage indispensable à la formation de citoyens. Les historiens doivent donc se mettre sur leurs gardes en se posant plusieurs questions avant de décider si un film est utilisable en partie ou en totalité, aussi bien dans sa lettre que dans son esprit. 1. Quelle est la source (l'œuvre littéraire) : étude préalable, dans quel contexte a-t-elle été conçue et quelle utilité pour l'historien. 2. L'adaptation est-elle correcte : fidélité à l'œuvre ou ne sert-elle que de fil conducteur, de prétexte. 3. La mise en scène est-elle fidèle (présence de conseillers ecclésiastiques, historiques...)

Dans un colloque précédent, j'avais montré comment des idéologies mais aussi des doctrines religieuses voire des partis-pris théologiques ou politiques peuvent être propagés, pour la bonne ou la mauvaise cause, par des films commerciaux. Je ne parle pas seulement des films grossiers de propagande mais de la façon dont, par exemple, les meilleurs westerns et policiers américains ont pu former les spectateurs à leur insu à une certaine idée : celles du peuple ou de l'individu élu (américain bien sûr), de la morale collective et individuelle, voire même de l'idée religieuse qui ne serait plus celle de la culture du spectateur. Ingurgiter ainsi la propagande américaine, scientologique ou diabolique est un risque à prendre en toute liberté critique.

Je ne reviendrai pas sur ces considérations, mais je voudrais démontrer aujourd'hui, comment, au-delà de l'émotion dégagée par les images, on peut entrer dans des analyses historiques efficaces. En prenant comme champs d'étude le désormais célèbre *Des hommes et des dieux*, de Xavier Beauvois, nous voulons en faire un support à la compréhension d'une histoire

algérienne douloureuse car inexpliquée à ce jour, mais nous voulons aussi expliquer l'un des chemins (catholique) de l'utopie chrétienne illustré par la vie monastique. Au préalable, il est nécessaire de donner quelques définitions car les confusions sont fréquentes. En langue française (mais non anglaise ou allemande), le mot « moine » ne devrait s'appliquer qu'à ceux qui vivent sous une règle monastique, celle de saint Benoît. Or les moines, cisterciens, bénédictins ou chartreux... sont loin de constituer l'ensemble de ceux et celles qui vivent sous une règle, les « réguliers » ou « religieux et religieuses ». La confusion, fréquente, entre moines et religieux peut complètement occulter un certain nombre de phénomènes, y compris dans ce film, jeux de pouvoir en particulier, qui sont abordés par les films qui mettent en scène ces communautés particulières.

Dans un premier temps, j'expliquerai pourquoi il est intéressant qu'un enseignant ou un formateur d'enseignants mette en parallèle plusieurs films pour comprendre ce qu'est le monachisme. Pourquoi et comment ceux-là plutôt que d'autres. Je démontrerai ensuite comment on peut relire autrement un film qu'à travers les questions proches (légitimes bien sûr). Comment le dépassement de l'émotion immédiate permet de poser d'autres questions et d'aller plus loin dans l'histoire elle-même.

I. La vie religieuse dans ses films

Les films et séries mettant en scène des religieux et religieuses sont légion. Mais tous n'ont pas la qualité nécessaire pour comprendre les fonctionnements d'une communauté, et moins encore une spiritualité, même s'ils sont sympathiques. Dans ce dernier domaine, une série policière comme *soeur Thérèse.com* présente trop d'invraisemblances pour travailler sur les particularités d'une communauté de femmes. A cet égard, la pièce de théâtre et l'opéra sur le « Dialogue des Carmélites » par exemple nous en apprennent beaucoup plus sur la vie intérieure d'un couvent face aux crises. Je ne parle pas des films de patronage, destinés à convaincre de l'exemplarité d'un fondateur ou d'une forme de vie religieuse, ni des films anticléricaux ou polémiques destinés à dénoncer certains comportements sectaires. Ils sont difficiles à visionner en dehors des milieux de spécialistes. Même en oubliant les nanards, je pense à des succès prodigieux en leur temps et sur lesquels on doit porter un regard critique comme, *Les clés du royaume*, John Stahl, (1944) ou *Les cloches de Sainte-Marie* de Leo McCarey, (1944) *Les soeurs casse-cou* de Henry Koster (1949)... pour en rester à un cinéma facile de comédie américaine qui a eu un énorme succès de son temps.

Pour savoir ce qu'on peut tirer des films les plus équilibrés, il faut être capable d'analyser leur adéquation avec la réalité du monde des religieux. Or les différentes règles et plus encore les coutumes qui les organisent au quotidien, induisent des styles de vie et surtout de gouvernement profondément différents. Il est donc important de comprendre les règles suivies

par les réguliers. On peut les résumer dans les deux tableaux annexes. Trois grandes règles intéressent le monde chrétien occidental mais une seule pour le monde oriental.

Le monachisme est né dans les déserts d’Égypte et du Proche Orient. Il édifie un « l’art de vivre en frères » en cherchant la perfection personnelle et l’union à Dieu, au moyen d’une longue ascèse, acquise en se plaçant sous l’autorité d’un maître. C’est ainsi que le monachisme sera adapté un peu partout, à partir des règles de Pacôme (Égypte) et de Basile de Césarée (Palestine) au IV^e siècle. Très vite, saint Augustin adapte ces règles du monde grec à la langue et aux coutumes latines pour les clercs qu’il forme autour de lui. Dans le millénaire qui suit, dans le monde byzantin, grec puis slave (à partir du Xe siècle), c’est la règle de saint Basile qui se diffuse vers l’Est et le Nord. En Occident l’histoire est plus compliquée du fait des choix d’implantation et des fondateurs d’établissement dans un monde en proie aux Grandes invasions, aux Ve et VI^e siècle, comme saint Benoît à Subiaco. La règle de Saint-Benoît est la plus importante du monde occidental et c’est celle que suivent nos moines de l’Atlas : des Cisterciens de l’Observance, autrement dit des Trappistes, réformés par l’abbé de Rancé au XVII^e siècle. La règle s’applique à des hommes puis des femmes, qui choisissent de quitter leur vie ordinaire pour se mettre volontairement sous l’autorité absolue d’un abbé (père). Ils prêtent des vœux d’obéissance, de pauvreté et de chasteté qui les lient à la communauté et les retirent du monde, dans le projet d’une fraternité chrétienne modèle.

La difficulté est que la règle de saint Benoît est adaptée à plusieurs reprises au fil des diverses réformes médiévales et modernes. Mais on peut remarquer plusieurs traits communs : les trois piliers des vœux monastiques (pauvreté, chasteté, obéissance) sont partagés par tous ; l’autorité d’un abbé élu à vie puis à temps, sur la communauté ; une structure de l’office (les sept prières du jour et de la nuit) qui utilisent les heures quotidiennes du monde romain et qui construisent une liturgie longue (un tiers de la journée) au chœur, sauf pour les Chartreux, dans ce qui servait à l’habillement dès l’origine, la coule. Il faut ajouter pour tout moine ayant fait profession la perte sa personnalité civile jusqu’à une époque récente, qui empêchait tout acte commercial, ce qui n’est plus le cas. Les moines restent cependant des laïcs, sauf s’ils sont prêtres ; à plus forte raison les moniales. L’essentiel des tâches était autrefois accompli par des convers, ouvriers et domestiques. Ceux-ci n’avaient pas le droit de délibérer. On voit que depuis le concile Vatican II, les convers, oblats ou donnés, comme frère Luc le médecin, ont les mêmes droits à la parole que les prêtres lors des discussions du chapitre conventuel. C’est cependant parce que le prieur du monastère a décidé seul de ne pas partir qu’une sorte de fronde l’accuse d’abus de pouvoir et que s’enclanche le mécanisme qui permet à chacun de retrouver sa place dans une communauté unie, aussi bien dans le dialogue que dans la prière. Impossible au Moyen Âge ou même au XIX^e siècle.

Mais les règles de saint Augustin, révisées par Chrodegang sous l'autorité de Charlemagne en 816, sont aussi importantes pour comprendre le monde des chanoines, séculiers et réguliers. La forme des vêtements et de l'office diffèrent. Le mode de gouvernement également. C'est surtout chez les chanoines que sont expérimentées les formes d'élection qui nous importent aujourd'hui encore. Le pouvoir est exercé par un doyen et parfois un abbé, mais qui ne dispose pas du pouvoir absolu sur les êtres et les choses car il est soumis aux décisions du chapitre, c'est à dire de ceux qui « ont voix au chapitre », et qui sont pleinement membres de la communauté ; les chapelains et divers employés des chapitres n'ont aucun pouvoir de décision ou d'élection. Si les chanoines réguliers prêtent des vœux, ce n'est pas le cas des chanoines des cathédrales, qui restent des séculiers vivant dans le siècle. Ceux-ci doivent obéissance à leur doyen sous peine de sanctions pécunières, mais ils ne peuvent être démis par lui sans décision capitulaire.

Au Moyen Age, avec les Croisades et le développement urbain, naissent, plutôt dans la famille canoniale, les ordres hospitaliers puis les ordres mendiants. Saint François a longuement hésité entre règle canoniale et règle monastique, mais saint Dominique est resté à ce qu'il connaissait dès l'origine, la règle canoniale. Au XVIe siècle, non sans problèmes, les Jésuites font éclater ce système qui excluait de la vie civile et gênait la mission en terre non chrétienne. Comment assurer matériellement la mission et l'éducation sans disposer du droit d'acheter, vendre et louer des biens. Comment assurer l'office des heures en terre non chrétienne ? D'autres formes de vie religieuse, adaptées aux missions nouvelles de l'Eglise tridentine vont alors se développer au XVIIe et au XIXe siècle surtout. Mais revenons à nos moines de l'Atlas.

II. Des films porteurs de message à la société actuelle

Des Hommes et des dieux est une remarquable analyse de la vie des moines cisterciens, structurée par les trois temps de la prière, du travail et du repos. Pourquoi puis-je le dire ? Pas seulement parce que l'équipe s'est largement inspirée de la vie de la communauté cistercienne de Tamié et a intégré un conseiller, mais par la manière dont le récit a été pensé et découpé en plans-séquences (l'unité cinématographique par excellence, c'est à dire une prise pendant laquelle la caméra ne s'arrête pas). Le film est bâti sur la liturgie cistercienne des temps de Noël, puis de la montée vers la Passion, celle des Innocents et celle du Christ. Les premières violences datent en effet de la veille de Noël et les moines sont embarqués le 21 mars 1996 et décapités le 21 mai. Théologiquement, cette montée vers la Passion ne peut être partagée ou même comprise que par ceux qui sont de culture chrétienne, même lointaine. Un élève d'origine juive, musulmane, bouddhiste... ou athée ne peut saisir ce message d'identification au Christ de la Passion si on ne lui explique pas le discours du prieur sur l'Incarnation et le

sens de la Cène finale. En revanche, et c'est probablement voulu et travaillé dans ce but, le sens des psaumes 82 (81) et 141 devrait beaucoup mieux passer auprès des collègues habitués à utiliser sans problème les lectures bibliques.

Les plans séquences alternent dans un rythme très simple à lire, des moments trépidants qui expriment la violence extérieure et des moments lents à l'intérieur. Là où cela devient intéressant, c'est quand l'extérieur déborde sur l'intérieur : la violence et la tension entre les moines mis devant le choix du risque et du départ ou la douceur et la joie de la fête musulmane partagée, du vin débouché de la dernière Cène ou de l'explication de l'amour par frère Luc. La violence des discussions entre moines, une violence contenue en temps ordinaire par la règle du silence absolu, propre aux Trappistes, se situe dans un montage rapide de leurs angoisses, tandis que les soins apportés au terroriste par Luc se traduisent dans la douceur retrouvée des gestes, des paroles des regards puis des visages et des corps.

L'analyse de telles scènes permet de comprendre la fraternité, la solidarité, les raisons du choix de rester mais non pas la folie de rester. Celle-ci relève de l'utopie monastique de fraternité absolue réalisée dès ici-bas comme pour l'au-delà et s'exprime dans la paix des scènes ultimes par les moines qui boivent le vin des noces éternelles et disparaissent sans bruit dans le brouillard avec leurs bourreaux.

Cette dernière image, splendide et terrible, qui emporte dans le même sillon victimes et bourreaux, qui les assimile aussi bien pour le spectateur aux victimes « nuit et brouillard » qu'à la remise volontaire entre les mains de Dieu de la Passion du Christ, évoque aussi une réflexion sur la vengeance. Dans le brouillard, Dieu seul peut intervenir, à la manière des vengeurs de l'Ouest de certains westerns. Mais à la différence du cavalier solitaire de *Pale Rider* de Clint Eastwood (1984), qui apparaît et disparaît par le même procédé de fondu enchaîné, dans la neige et le brouillard, le Vengeur n'est pas manifesté par le cinéaste. Qui suggère que la vengeance n'est pas pour nous. C'est toute la différence entre les mythes américains et européens. C'est aussi probablement ce qui explique l'incompréhension américaine, en dehors des cercles cultivés, et l'absence du film aux Oscars d'Hollywood. L'image de la disparition dans le brouillard ne peut avoir le même impact dans l'Europe des camps de concentration et en Amérique, à plus forte raison ailleurs sur la planète. La fraternité eschatologique s'y exprime autrement, même quand elle est chrétienne.

Nous pouvons examiner comment d'autres films peuvent nous parler de la construction de la fraternité communautaire, anticipation de la fraternité eschatologique, et de l'assimilation à la Passion, pour soi et pour les autres. Comme nombre de films parlent de cette identification des héros à la Passion du Christ, manifesté par des images construites sur la croix, depuis *Le Beau Serge* de Claude Chabrol (1958) ou *Nazarin* de Buñuel (1958) jusqu'à *Gran Torino* de Clint Eastwood (2008), nous en resterons aux films qui exaltent le monde monastique.

Un film devrait être évident pour notre sujet, *Le grand silence* de Philip Gröning (2005). Ce « documentaire », tourné lors d'une présence de six mois du réalisateur et monté en chronique de la Grande Chartreuse est très proche de la fiction de Beauvois ; il aborde parfois la question de la fraternité puisque les Chartreux prient individuellement mais aussi tous ensemble, à certains moments, pas très bien choisis d'ailleurs, comme l'adoration du Saint-Sacrement, qui n'est pas une caractéristique des Chartreux. Le réalisateur, à l'évidence, n'a pas tout saisi des coutumes cartusiennes et comme il ne comprend pas, il réitère avec lourdeur des passages de l'Écriture sans lien avec les images. Ce film admirable du point de vue de la perception du temps monastique, tourné sans lumières et donc crépusculaire, n'a su entrer de plein pied dans la vie communautaire que dans certaines scènes (la prise d'habits, la cuisine, le spaciement...) Du coup, il intéresse surtout les milieux qui connaissent déjà ce monde. Il est vrai que la vie érémitique domine la vie cartusienne et que la tâche de sortir des points de vue individuels pour parler de la communauté n'était pas simple.

Dans le monde orthodoxe, le récit modèle de la Passion monastique comme fondatrice de l'identité russe était *Andrei Roublev* de Tarkovski (1966). Le film est encore utile pour comprendre le Moyen Age russe, même si la recherche historique a progressé. Mais il est lent et en noir et blanc, il est difficilement visible par des jeunes en dehors de quelques scènes (la fabrication de la cloche par exemple). Aujourd'hui, il faut plutôt se référer au film de Pavel Lounguine, *L'Ile* (2006), qui aborde à la fois la question de la culpabilité personnelle à l'origine du choix du sacrifice et le rôle de l'hésychasme dans le salut personnel de chacun et dans le salut collectif de la Russie : revenir à l'humilité, à la foi pure, à l'intérêt pour les autres... sont des thématiques communes à ces films ouvertement « chrétiens ».

Il faut pourtant prendre garde aux manipulations possibles. Si le film de Beauvois se garde de prendre parti, c'est que l'affaire de 1996 n'est pas encore élucidée et qu'il faut pacifier les banlieues de France. Si Lounguine en appelle à l'humilité et au repentir sous la conduite des starets, c'est que la société russe des années 1990 est lancée sur une pente qui ne lui plait pas et qu'il en a déjà filmé la décomposition, due au mal être de la fin du communisme qui est ici privilégié. Le fol en Christ peut dès lors la rappeler à ses devoirs d'humanité les plus élémentaires. L'humanité vraie est celle qui ne ment pas, qui ne se rengorge pas, qui regarde les petits et les mal croyants avec tendresse... et qui ne craint plus rien ni personne.

Il faut recourir à des films plus anciens pour saisir en contrepoint comment nous sommes débarrassés actuellement de l'idéologie marxiste qui a influencé les plus grands il y a une génération. C'est le cas pour *Francesco, giullare di Dio (Onze fioretti de saint François d'Assise)* de Roberto Rossellini (1950). Dans ce film qui se revendique du néo-réalisme, dans lequel les frères sont joués par de vrais franciscains, la critique sociale et politique est évidente. L'empreinte de l'idéologie de la fraternité marxiste du XXe siècle est posée sur le

Moyen Âge recréé par Rossellini. Mais l'esprit franciscain, qui a toujours été quelque peu anticonformiste, s'accommode assez facilement de ces références, comme on l'a vu en Amérique du Sud avec certaines théologies de la libération. Rossellini ne déforme pas le message franciscain et fait passer les thèmes universels de la non-violence, de la fraternité, du refus de l'oppression, qui sont parfaitement traités, même quand ils ne sont pas dans les *Fiorettis* eux-mêmes. C'est ainsi que le baiser au lépreux, une vraie scène franciscaine, est remarquablement traité puisque l'image des verts pâturages devient celle des étoiles et du paradis pour François, devenu solidaire de la souffrance et de l'exclusion des plus pauvres. Malgré le langage « marxisant » des scénaristes, le film, tourné dans le Latium et non en Ombrie, avec quelques acteurs professionnels et beaucoup de novices franciscains acteurs amateurs pour l'occasion, dégage une poésie et une vérité indéniables alors que plusieurs histoires sont inventées de toute pièce, en particulier, celles qui concernent le rapport au pouvoir chez les franciscains. Ce film reste la meilleure introduction au monde franciscain.

III Obéissance et anticonformisme

L'un des sommets du film *Des Hommes et des Dieux* est la réunion capitulaire dans laquelle le prieur Christian est mis en accusation d'abus de pouvoir. Le moine prêche en effet les trois vœux de pauvreté personnelle, de chasteté, et d'obéissance à son supérieur. Certes le prieur de Tibhirine, il n'a pas le rang d'abbé et est soumis aux visites périodiques par des visiteurs envoyés par le chapitre général de l'ordre ; et on voit ici le visiteur venir tester la sérénité retrouvée de la communauté dans son choix dangereux, ce qui a été effectivement le cas. Mais le prieur avait autrefois tout pouvoir, y compris celui d'en abuser, tant que les visiteurs ne venaient pas remettre de l'ordre. Si les structures se sont largement « démocratisées » aujourd'hui, sous l'effet de la promotion de l'autonomie de la conscience, cette histoire de l'ordre monastique est bien présente dans le fonctionnement des communautés. Le prieur ne peut pas choisir à la place de chacun des moines mais, comme on le voit ici, ces derniers peuvent changer d'avis pour ne pas perturber l'unité de la communauté. Pourtant, il ne faudrait pas en déduire qu'il y a là un comportement sectaire. C'est bien d'un choix personnel que l'entraide dans la perspective du salut personnel qu'il s'agit, et il est assez remarquablement démontré tant par Beauvois que par Louguine, Rossellini ou même Gründig. L'image de l'entraide matérialise un projet de fraternité absolue qui est essentiel au christianisme.

Chez les chanoines réguliers et les religieux mendiants, l'emprise de l'obéissance au supérieur fait aussi partie du quotidien. Mais dès l'origine, après des remous sectaires au XIV^e siècle, chez les Franciscains surtout, les chapitres généraux ont seuls le pouvoir absolu et les prieurs ne sont élus que pour un temps court, trois ans en général. Dans l'ordre Dominicain, une

décision ne devient effective que quand elle a été confirmée par trois chapitres généraux successifs.

Dans le monde oriental, ces mêmes trois vœux sont prêtés entre les mains du supérieur (c'est sans doute ce que propose le supérieur à Anatoly car il y a une erreur de traduction), mais dans *l'Ile*, l'accent est mis sur la vie érémitique, qui reste le chemin idéal de la perfection, en particulier dans la mouvance hésychaste, dont les formules de prière et les psaumes ordinaires sont omniprésentes dans le film, tandis que les gestes et les rites, sans être oubliés, ne sont pas valorisés, ce qui pourrait donner une fausse idée du monachisme orthodoxe où la liturgie joue un rôle majeur. L'hésychasme est une technique de la vie spirituelle, mise au point au XIV^e siècle, par saint Grégoire Palamas entre autres, consiste par exemple, à répéter sans cesse la prière « prends pitié de moi pécheur », et qui apparaît dès le prologue du film et va le scander jusqu'à la délivrance de la culpabilité. Le père Anatoly vit de façon austère et parfaitement humble car il est persuadé d'être un pécheur et de mériter l'enfer après avoir tué son capitaine. Il fait des miracles par son aptitude à saisir le démon en l'autre, frère ou laïc, et à l'en délivrer. Il ne sera délivré lui-même de ses propres démons qu'à la fin et trouvera alors la capacité de se pardonner et de pardonner aux autres avant de mourir. Nous constatons qu'il agit de la même façon avec la femme superficielle, le frère trop manager, le supérieur sympathique, l'amiral très « aparatchik ». Les structures de pouvoir sont donc mises en cause par cet anti-conformiste facétieux parce qu'il est le *starets*, « l'Ancien » qui sait tout de l'humain et de la quête de Dieu. Il vit isolé de la communauté cependant car il est « fol en Dieu », selon un modèle assez courant dans l'histoire et la littérature russe, mais celle-ci ne le rejette pas car il est un modèle de vie en vérité et même de divinisation.

En Occident, de tous temps, l'érémitisme est aussi considéré comme le sommet de la vie chrétienne. Mais son histoire est beaucoup plus mouvementée dans l'ordre monastique, qui n'autorise ces expériences qu'au compte goutte et toujours loin de la communauté elle-même, sauf chez les chartreux qui associent depuis toujours la liberté personnelle à une règle stricte dans l'emploi du temps, empêchant tout débordement dommageable à la collectivité. Un chartreux dans sa cellule peut vivre toutes les expériences car tout est fait pour qu'il ne gêne personne. De même un reclus ou une recluse à l'époque médiévale ou un ermite à l'époque moderne.

Les ordres mendiants ont également cultivé cette grande tradition érémitique, qui est issue des Déserts du Proche Orient, où elle se trouve aujourd'hui en danger si l'on en juge par les attaques récentes sur plusieurs monastères d'Égypte. Luther était un Ermite de Saint-Augustin, ordre mendiant réformé et austère, et Jean de La Croix a composé l'essentiel de son oeuvre poétique dans des expériences volontaires ou forcées d'érémitisme. C'est pourquoi les Carmélites déchaux, hommes et femmes, disposent toujours d'un ermitage dans l'enceinte de

leur clôture où ils peuvent aller combattre leurs démons ou vivre le mariage spirituel, avec l'avis de la communauté.

La proximité de l'expérience érémitique avec celle de certaines branches de l'indouisme et surtout du bouddhisme, permet des échanges réguliers entre religieux depuis le concile Vatican II. C'est par l'expérience monastique que le dialogue interreligieux permet actuellement les échanges les plus intéressants. Il suffit de citer les noms de pionniers comme les français Jules Monchanin et Henri Le Saux ou le cistercien Thomas Merton en Inde. Mais il faudrait évoquer aussi les contacts avec les spiritualités du bouddhisme et de l'Islam soufiste, cher à Louis Massignon en Egypte ou au dominicain Serge de Beaurecueil (1917-2005) en Afghanistan, ce qui nous emmènerait trop loin¹.

Dans l'Europe catholique de la Contre Réforme, les fantaisies de l'érémisme ont été combattues avec constance par les autorités, comme toute la mystique d'ailleurs². Preuve que la liberté de conscience n'était pas pensable en dehors de l'encadrement strict des institutions chez nous. Mais le monachisme grec ou russe, instrumentalisé par les pouvoirs politiques ne faisait pas mieux. Il a fallu toute la force subversive de certains monastères qui tenaient à leurs « athlètes du Christ » pour sauvegarder cette liberté de dire et de médire.

La fiction, quand elle n'est pas propagande ou dénonciation permet ainsi d'aborder les chemins possibles d'une vie de perfection et d'une eschatologie chrétienne de la fraternité. Ces chemins passent par l'ascèse et la mystique, en christianisme comme ailleurs, et c'est ce qui permet aux moines de l'Atlas d'être reconnus par les villageois musulmans comme des hommes de Dieu. Mais entre l'utopie réalisée de la fraternité monastique et l'enfer de la secte, les frontières sont fragiles, c'est pourquoi des régulations sont apparues au cours des siècles. Les ordres religieux anciens n'en sont pas à l'abri, mais savent mieux le prendre en charge par la Règle et les coutumes propres à chaque ordre. Ce sont les communautés nouvelles qui parfois ne savent pas le réguler. Dans tous les films ici évoqués, il est question de pouvoir et d'obéissance, de pauvreté personnelle et richesse collective, mais aussi d'aventure intérieure. La prière est au coeur de l'expérience monastique. Il est incontestable que la puissance de celle-ci explique des comportements héroïques ou prophétiques sans lesquels la prise de risque ne peut être comprise. C'est aussi cette importance de la vie intérieure qu'il s'agit de faire passer.

¹ L'un et l'autre sont des spécialistes des auteurs mystiques de l'Islam qu'ils ont contribué à faire connaître en occident. Louis Massignon en Egypte (1883-1962), qui est devenu prêtre Melkite en 1950 après une thèse monumentale, soutenue en 1922 et dédiée à Charles de Foucauld *La passion d'Al-Hallâdj, martyr mystique de l'Islam*, et Serge de Beaurecueil avec, Ansâri, *Cris du cœur. Munâjât*.

² Voir les travaux sur les ermites des montagnes, de Catherine Santschi pour les Alpes et la Provence.

BIBLIOGRAPHIE

- Dubois, dom Jacques, *Les ordres monastiques*, Paris, coll. « Que sais-je ? », 2005, 127 p.
- Racinet, Philippe, *Moines et monastères en Occident au Moyen-Age*, Paris, 2007.
- Guide pour l'histoire des ordres et des congrégations religieuses. France XVIe-XXe s.*, ed. Daniel-Odon Hurel, Turnhout, 2001.
- Montagnes sacrées d'Europe*, éd. S. Brunet, D. Julia, N. Lemaitre, Paris, 2005.
- Lemoine, dom Robert, *L'Epoque moderne. Le monde des religieux, 1563-1789*, (coll. Histoire du droit et des institutions de l'Eglise en occident, XV,II), Paris, 1976.
- Hourlier, dom Jacques, *L'âge classique (1140-1378). Les religieux* (coll. Histoire du droit et des institutions de l'Eglise en Occident, X), Paris, 1974.
- Santschi, Catherine, *Des ermites et des ours*, Genève, 2004 ; *Ermites provençaux*, Genève, 2004 ; *Les ermites suisses sous l'Ancien Régime*, Genève, 2005.
- Jean Meyendorff, *Saint Grégoire Palamas et la mystique orthodoxe*, Paris, 1959.
- La philocalie*, éd. Olivier Clément, Paris, 1995.
- Récits d'un pèlerin russe*, publié pour la première fois vers 1870, Paris, 1999.

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Atelier : Faits religieux, sciences, philosophie

Jean-Louis Poirier – Inspecteur général de l'éducation nationale – groupe Philosophie

On pourrait tenter d'examiner deux démarches critiques possibles, et esquisser une réflexion :

La *critique* qui écarte et rejette, et désigne précisément le fait religieux, tenu pour irréductible à la raison, en lui refusant son sens ou en le méconnaissant. Tradition issue, chez nous, de l'héritage des Lumières, et pour une part des débuts de la III^{ème} République. On pourra soutenir l'analyse en étudiant un texte de Kant (voir ci-dessous).

Mais il existe aussi une *critique* de nature plus compréhensive, héritée de la relecture et de l'exégèse des textes scripturaires telle qu'elle commença à être pratiquée au XVII^{ème} siècle (par exemple avec le Père Simon). Une telle approche repose sur une connaissance du fait religieux en son historicité et en sa positivité et le comprend donc en un sens, rapporté à son contexte, qui efface toute contradiction par rapport au savoir scientifique, susceptible d'être décontextualisé. On explique les croyances et les représentations pour ce qu'elles sont -des produits de l'imagination-, non comme si elles portaient le vrai. Interpréter l'Écriture, dit Spinoza, ce n'est pas chercher de façon délirante à l'accorder avec la raison ou la science, c'est la rapporter aux conditions historiques de sa production, sur lesquelles justement elle nous instruit. Ce n'est pas là détruire la religion, mais la comprendre, et admettre que le contenu représentatif des religions est étranger à la science et au vrai, et, par là, ne saurait s'y opposer. On travaillera sur ce point quelques textes de Spinoza et l'exemple de la méthode de Maimonide (voir *dossier* page 3).

Enfin on peut aussi tenter de donner son droit à une voie plus problématisante, peut-être plus ouverte : car le rapport de la philosophie et du fait religieux est pluriel et complexe, notamment lorsqu'on ne peut faire abstraction des enjeux.

Évoquons à ce sujet deux situations :

Le renversement des rôles : l'exemple du thème de l'immortalité de l'âme est instructif. Comme pour quelques autres thèmes (Dieu lui-même, sans doute), il est clair que la croyance chrétienne en l'immortalité de l'âme tire avec elle l'importation d'un élément théorique venu de la philosophie (élaboré principalement par Platon) dans l'expression doctrinale de la foi chrétienne à travers son appareil dogmatique (la présence d'un tel thème n'étant en rien évidente dans les Écritures — qui

parlent de «la vie éternelle», ce qui n'est pas la même chose —, et ne se trouvant pas clairement, du reste, dans les autres religions monothéistes). La rencontre de la philosophie grecque et de la religion chrétienne n'a pas été à sens unique...En quoi, la philosophie peut retrouver, au fond de tel fait religieux, tel fait philosophique.

Les trois humiliations : Copernic, Darwin, Freud, comme le rappelle ce dernier dans une page célèbre de *L'Introduction à la psychanalyse*. De quoi faut-il consoler l'homme? De ne pas être le centre de l'univers, d'être un animal parmi les autres, de ne pas être le maître dans sa propre conscience ? Royautés perdues qui semblaient portées par l'enseignement biblique. Mais il y a un malentendu : car la leçon de l'astronomie copernicienne n'est pas que l'homme n'est pas le centre du monde, ni celle de Darwin qu'il n'est pas le centre de la création, etc. La science se présente comme une description objective, dans une nature neutre. En fait, ce qu'elle rend impossible est une fausse fierté, exactement déplacée, celle qui confère une valeur religieuse à l'ordre cosmique ou biologique, ou psychique, ce qui renvoie à une remise de chacun en sa vérité. Il n'y aurait aucune gloire à tirer d'occuper le centre du monde, et ce que les sciences nous apprennent, c'est que, à perdre cette position, nous ne perdons rien, si ce n'est un orgueil déplacé. Il y a la même illusion à croire que la religion s'oppose à la science et à croire que la science s'opposerait à la religion. Ni l'astronomie, ni la théorie de l'évolution, ni la psychanalyse ne sont impies. Ce qu'elles nous apprennent n'est humiliant que pour qui croit que ces faits sont religion. La leçon critique est donc la suivante : la théorie de l'évolution ne porte pas atteinte à la dignité de l'homme, elle définit simplement sa place parmi les espèces, et pareillement Copernic ou Freud, définissent la place de la Terre ou la topographie du psychisme humain. Mais cela nous apprend aussi qu'il ne va pas de soi de ne pas opposer science et religion.

Par rapport à l'enseignement du fait religieux, peut-être faut-il attendre de la philosophie qu'elle réaffirme et reprenne constamment cet effort critique de clarification : savoirs et représentations religieuses n'ont pas à s'accorder, parce qu'ils ne peuvent rien l'un contre l'autre, ni se réfuter, ni se corroborer, n'étant pas du même ordre.

DOSSIER

1) La critique historique :

SPINOZA

Une autre difficulté dans cette méthode provient de ce qu'elle exige la connaissance historique des circonstances particulières propres à tous les livres de l'Écriture, connaissance que très souvent nous n'avons pas. De beaucoup de livres en effet nous ignorons complètement les auteurs ou (si l'on préfère) nous ignorons quelles personnes les ont écrits, ou encore nous avons à leur sujet des doutes, comme je le montrerai abondamment par la suite. En second lieu nous ne savons pas non plus à quelle occasion et en quel temps ces livres dont nous ignorons les véritables auteurs ont été écrits. Nous ne savons pas davantage en quelles mains tous ces livres sont tombés, de qui proviennent les manuscrits originaux où tant de leçons différentes se sont trouvées si enfin de nombreuses autres leçons ne se rencontraient pas dans des manuscrits d'une autre provenance. J'ai brièvement indiqué en son lieu de quelle importance étaient toutes ces circonstances. J'ai cependant omis à dessein certaines considérations que j'ajouterai ici. Quand nous lisons un livre contenant des choses incroyables et non percevables, ou encore un livre écrit dans des termes extrêmement obscurs, si nous ne savons qui en est l'auteur, en quel temps et à quelle occasion il a été écrit, c'est en vain que nous cherchons à en connaître le sens. Dans l'ignorance où nous sommes de toutes ces circonstances, nous ne pouvons du tout savoir quelle était ou quelle a pu être l'intention de l'auteur; au contraire, quand nous connaissons exactement tout cela, nous réglons nos pensées de façon à être libres de tout préjugé, je veux dire que nous n'accordons à l'auteur ou à celui pour qui il a écrit, rien de plus ni de moins que ce qu'il mérite et nous ne nous représentons d'autres objets que ceux que l'auteur a pu avoir dans l'esprit. Cela, je pense, est évident pour tous. Très souvent il arrive que nous lisions des histoires très semblables dans des livres différents et que nous en jugions très diversement par suite de la diversité des opinions que nous avons des auteurs. Je sais avoir lu dans un certain livre qu'un homme portant le nom de Roland furieux avait accoutumé de monter un monstre ailé dans l'air, de voler par toutes les régions à sa guise, de massacrer à lui seul un très grand nombre d'hommes et de géants et autres choses fantastiques du même genre que l'esprit ne perçoit en aucune façon. J'avais lu dans Ovide une histoire très semblable se rapportant à Persée et une autre enfin dans les livres des juges et des Rois sur Samson (qui seul et sans armes massacra mille hommes) et sur Elie qui volait dans les airs et finit par gagner le ciel avec des chevaux et un char de feu. Ces histoires, dis-je, sont très semblables; cependant nous portons sur chacune d'elles un jugement bien différent : le premier auteur n'a voulu écrire que des frivolités; le second, des choses ayant un intérêt politique ; le troisième, des choses sacrées. Nous ne nous persuadons cela qu'en raison de l'opinion que nous avons des auteurs. Il est ainsi établi que la connaissance des

auteurs qui ont écrit des choses obscures ou inintelligibles est nécessaire avant tout pour l'interprétation de leurs écrits. Pour les mêmes causes nous ne pouvons, parmi les différentes leçons d'un texte rapportant des histoires obscures, choisir la vraie, qu'autant que nous savons de qui proviennent les manuscrits originaux où se rencontrent ces leçons, et si de nombreuses autres leçons ne se sont pas trouvées dans d'autres manuscrits provenant d'hommes d'une autorité plus grande. [...]

Il n'en est pas de même à l'égard des choses que nous pouvons saisir par l'entendement et dont nous formons aisément un concept : les choses qui de leur nature se perçoivent aisément, on ne peut jamais les dire si obscurément qu'elles ne soient facilement entendues, conformément au proverbe : *à celui qui entend, une parole suffit*. Euclide, qui n'a écrit que des choses extrêmement simples et hautement intelligibles, est aisément explicable pour tous et en toutes langues; pour saisir sa pensée, en effet, et être assuré d'avoir trouvé le vrai sens, point n'est besoin d'une connaissance entière de la langue où il a écrit; une connaissance très commune et presque enfantine suffit; inutile aussi de connaître la vie de l'auteur, le but où il tendait et ses moeurs, de savoir en quelle langue il a écrit, pour qui, en quel temps, non plus que les fortunes du livre, les diverses leçons du texte et enfin quels hommes ont décidé de le recueillir. Ce que je dis d'Euclide, il faut le dire de tous ceux qui ont écrit sur des matières qui de leur nature sont percevables. Nous concluons donc que nous parviendrons très facilement, par la connaissance historique de l'Écriture telle que nous pouvons l'établir, à saisir la pensée de l'Écriture quand il s'agira d'enseignements moraux et que nous en connaîtrons dans ce cas le sens avec certitude. Les enseignements de la piété vraie s'expriment en effet avec les mots les plus usités, parce qu'ils sont très communs et non moins simples et faciles à entendre ; comme d'ailleurs le salut véritable et la béatitude consistent dans le repos de l'âme et que nous ne pouvons trouver le vrai repos que dans ce que nous connaissons très clairement, il est évident que nous pouvons saisir avec certitude la pensée de l'Écriture ayant trait aux choses essentielles au salut et nécessaires à la béatitude. Il n'y a donc pas à s'inquiéter du reste, puisque, ne pouvant le saisir le plus souvent par la Raison et l'entendement, nous devons le tenir pour plus curieux qu'utile. [...]

Maïmonide eut une tout autre manière de voir ; d'après lui chaque passage de l'Écriture admet plusieurs sens et même des sens opposés, et nous ne pouvons savoir quel est le vrai sens d'aucun passage, qu'autant que nous savons qu'il ne contient rien, tel que nous l'interprétons, qui ne s'accorde avec la Raison ou qui lui contredise. S'il se trouve, pris dans son sens littéral, contredire à la Raison, tant clair paraisse-t-il, il faut l'interpréter autrement. C'est ce qu'il indique très clairement au chapitre xxv, partie II, de son livre *More Nebuchim* ; il dit en effet :

Sachez que nous ne refusons pas de dire que le monde a été de toute éternité à cause des textes qui se rencontrent dans l'Écriture au sujet de la création du monde. Car les textes enseignant que le

monde a été créé ne sont pas plus nombreux que ceux qui enseignent que Dieu est corporel, et rien ne nous empêcherait d'expliquer ces textes relatifs à la création du monde ; nous n'aurions même pas été embarrassés pour les interpréter en procédant comme nous l'avons fait quand nous avons rejeté l'attribution à Dieu d'un corps ; peut-être même l'explication eût-elle été, beaucoup plus facile et plus commode, et nous aurions pu admettre l'éternité du monde avec moins de peine qu'il n'en a fallu pour rejeter dans notre explication de l'Écriture cette attribution d'un corps au Dieu que nous bénissons. Je ne l'ai pas voulu cependant et je refuse de le croire (que ce monde soit éternel) et cela pour deux raisons : 1° On démontre clairement que Dieu n'est pas corporel, il est donc nécessaire d'expliquer tous les passages dont le sens littéral contredit à cette démonstration ; car nécessairement il existe en pareil cas une explication (autre que la littérale). Au contraire nulle démonstration ne prouve que le monde soit éternel ; il n'est donc pas nécessaire de faire violence aux Écritures pour les accorder avec une opinion simplement spécieuse, et à laquelle nous avons quelque raison au moins d'en préférer une contraire. 2° Croire que Dieu est incorporel n'a rien de contraire aux croyances sur lesquelles se fonde la Loi, etc., tandis que croire le monde éternel, comme l'a fait Aristote, c'est enlever à la Loi son fondement.

Telles sont les paroles de Maïmonide par où l'on voit bien ce que nous venons de dire : s'il était rationnellement établi pour lui que le monde est éternel, il n'hésiterait pas à faire violence à l'Écriture et à l'expliquer de façon qu'elle parût l'enseigner. Bien plus, il serait incontinent assuré que l'Écriture, quoi qu'elle pût protester, a voulu enseigner l'éternité du monde. Il ne pourra donc être assuré du vrai sens de l'Écriture, tant clair soit-il, aussi longtemps qu'il pourra douter de la vérité de ce qu'elle dit et que celle-ci ne sera pas établie à ses yeux. Aussi longtemps en effet que cette vérité n'est pas établie, nous ne savons si ce que dit l'Écriture s'accorde avec la Raison ou lui contredit, et nous ignorons conséquemment si le sens littéral est vrai ou faux. Si cette manière de voir était la vraie, j'accorderais absolument que nous avons besoin, pour interpréter l'Écriture, d'une Lumière autre que la Naturelle. Car presque rien de ce que contient l'Écriture ne peut se déduire des principes connus par la Lumière Naturelle (ainsi que nous l'avons déjà montré); la Lumière Naturelle est donc impuissante à rien établir concernant la vérité de la plus grande partie de ce contenu et conséquemment aussi du vrai sens et de la pensée de l'Écriture. Nous aurions besoin pour cela d'une autre lumière.

Traité Théologico-Politique, ch. VII, pp. 150 et suivantes.

2) La tradition des Lumières :

KANT

Car si Dieu parlait vraiment à l'homme, celui-ci cependant ne peut jamais savoir si c'est Dieu qui lui parle. Il est absolument impossible qu'au moyen des sens, l'homme puisse saisir l'être infini, le distinguer des êtres sensibles et le reconnaître à quelque signe. □ Mais que ce puisse ne pas être Dieu dont il croit entendre la voix, de cela il peut bien se convaincre en quelques cas ; car si ce qui lui est, dans ces cas, proposé, est contraire à la loi morale, quelque majestueux que puisse lui paraître le phénomène et dépassant même toute la nature, il faut bien qu'il le considère comme une illusion (1).

Le Conflit de Facultés, Première section, p. 75 (Vrin).

1. On peut se servir, comme exemple, du mythe du sacrifice qu'Abraham voulait faire en immolant et brûlant son fils unique sur l'ordre divin (même, sans le savoir, le pauvre enfant dut apporter le bois). A cette prétendue voix divine, Abraham aurait dû répondre: « Il est très certain que je ne dois pas tuer mon bon fils; mais je ne suis pas certain que tu sois Dieu, toi qui m'apparais, ni ne saurais le devenir, même si cette voix retentissait, descendant du ciel (visible). »

3) Science, philosophie, religion :

DARWIN

[...] j'ai été absorbé depuis mon retour par un travail des plus présomptueux : en fait, je ne connais personne qui ne dût le déclarer déraisonnable. J'ai été tellement frappé de la distribution des organismes des Galapagos, etc., et du caractère des mammifères fossiles d'Amérique, etc., que je me suis décidé à collectionner aveuglément tous les faits *qui* se rapportent en quelque façon aux espèces. J'ai lu des monceaux de livres d'agriculture et d'horticulture, et je n'ai jamais cessé de collectionner les faits. Des rayons de lumière sont enfin venus, et je suis presque convaincu (contrairement à l'opinion que j'avais au début) que les espèces ne sont pas immuables (je me fais l'effet d'avouer un meurtre).

à Hooker : 11 janvier 1844, *Correspondance*, I, 498-499.

BLUMENBERG

Dans la Bible de bord que Charles Darwin transporta avec lui autour du monde, de 1831 à 1836, sur le *Beagle*, était inscrite la date de la création du monde: le 23 octobre de l'an 4004 avant la naissance du Christ, à neuf heures du matin.

La Bible de bord de Darwin, in *Le souci traverse le fleuve*, p. 53.

LE FAIT RELIGIEUX DANS LE CHAMP LITTÉRAIRE

Par Evelyne MARTINI

Inspection régionale de Lettres, académie de Paris

Depuis que se pose explicitement la question d'une prise en compte du fait religieux dans l'enseignement (en particulier dans l'enseignement secondaire), on constate une relative inégalité d'implication des disciplines dans le travail de réflexion qui s'est engagé. On sait le rôle premier joué par l'histoire à cet égard. On devine aussi combien l'association de points de vue distincts et complémentaires peut se révéler nécessaire pour que soit mise en évidence la complexité des phénomènes étudiés. Il est important de se demander quels avantages il y aurait à examiner comment la dimension religieuse travaille tel ou tel champ du savoir, mais aussi comment les méthodes utilisées et le regard porté dans telle ou telle discipline éclairent autrement notre connaissance du fait ou des faits religieux.

Ce questionnement, je l'appliquerai donc plus précisément au champ littéraire, dont Régis Debray pointe l'importance par deux fois, pour la question qui nous occupe, dans son rapport de février 2002 pour le ministre de l'Éducation nationale de l'époque. Il y rappelle (dans la partie I, « Quels attendus ? ») que les professeurs de lettres et de langues sont au premier rang de l'effort à entreprendre puisqu'« ils sont les mieux à même de faire comprendre les différents modes et stratégies de discours, les différents tours de parole utilisés par l'être humain selon qu'il dit sa foi, décrit des faits, ou émet des hypothèses... ». Et, un peu plus loin (dans la partie II, « Quelles résistances ? ») – commentant ce qui fonde toujours la déontologie enseignante, à savoir la capacité à donner à connaître sans inciter à croire – il ajoute que « la famille des disciplines dites littéraires les entraîne depuis longtemps à pondérer proximité compréhensive et distance critique, empathie et recul, que ce soit vis-à-vis des textes, des civilisations ou des individus. »

M'inspirant partiellement de ces remarques, ainsi que de mon expérience de pédagogue et d'inspectrice, je proposerai ici quelques orientations pour une réflexion permettant de comprendre en quoi l'enseignement des lettres est un lieu privilégié pour une approche fine du fait religieux, ou encore en quoi l'authentique appréciation littéraire d'un grand nombre d'œuvres implique d'être sensible aux marques explicites ou implicites du religieux que l'écriture y laisse apparaître ou deviner.

J'évoquerai donc trois enjeux importants, pour l'enseignant de lettres soucieux d'opérer la prise en compte qui nous occupe :

– la mise en évidence des différents « niveaux de présence » du religieux dans les textes littéraires ;

– la nécessité et la capacité de faire comprendre ce qu'apporte l'intégration de la dimension religieuse au travail d'interprétation à l'œuvre dans l'étude des textes et des courants littéraires ;

– enfin – et ce troisième enjeu déborde le cadre général de la didactique de la discipline – la reconnaissance de l'apport particulier des littéraires à la réflexion sur une approche comparée du fait religieux.

Les niveaux de présence du religieux dans les textes littéraires

Il y a en effet ce que j'appelle des « niveaux de présence » différents dans les textes littéraires et il s'agit d'abord de les reconnaître afin d'aider les élèves, et leurs professeurs, à le faire à leur tour.

Je parle volontiers, pour les qualifier, de présence « ponctuelle », de présence « structurante », et de présence « spécifique » (ce dernier niveau renvoyant au cas particulier des textes dits « fondateurs »).

Une présence ponctuelle : je pense aux notations à caractère religieux (notations historiques, sociologiques, théologiques, culturelles, langagières) disséminées dans les textes littéraires. Elles ne manquent pas. On pourrait donner de multiples exemples de cette information en quelque sorte « technique » du littéraire par le religieux. Évoquons un moment l'un des *Trois contes* de Flaubert – *Un Cœur simple* – et tout ce qui, dans ce récit, renvoie à certaines modalités culturelles. Au XIX^e siècle, on constate, dans la liturgie catholique, une réactivation de la fête du *Corpus Christi*, ou Fête du Saint-Sacrement, ou Fête-Dieu, qui date du XIII^e siècle. Réactivation qui passe par l'instauration de processions, messes en plein air, etc. Quantité de détails concernant cette activité liturgique sont fournis par Flaubert dans *Un Cœur simple* et servent de décor au déroulement implacable du destin de Félicité, son héroïne. C'est dire du même coup qu'ils doivent être saisis pour ce qu'ils sont et interprétés. Cela demande un travail de recherche, de mise en contexte, d'information et de compréhension des évolutions d'une tradition religieuse – travail qui ne saurait être superficiel et qui suppose aussi que l'on dispose des bons outils.

Au delà de cet exemple, on n'en finirait pas de montrer comment la langue elle-même – lexique, locutions, allusions, images – garde la trace du religieux, en est parfois le conservatoire incompris. Dans bien des cas, les professeurs, dont la culture religieuse s'est tarie, passent sous silence certains mots, certaines formules, asséchant ainsi l'ensemble d'un passage, d'un chapitre, d'une écriture...

Une présence structurante : bien plus décisive que la simple occurrence informative est la dimension religieuse et spirituelle (présente à divers degrés, y compris de manière implicite) qui organise un texte, une œuvre, une partie d'œuvre, qui lui donne sa vie profonde, qui l'oriente. Ce sera, parfois, la prééminence d'un motif. Pensons à l'articulation faute/salut dans *l'Aurélia* de Nerval, par exemple, ou à la « double postulation » baudelairienne entre péché et rédemption – la figure féminine pouvant dans ce contexte se révéler tour à tour médiatrice vers l'un ou vers l'autre.

Comment faire entrer dans une compréhension active de ces œuvres sans être au clair avec les problématiques, y compris religieuses, qui les animent ? Et comment le professeur qui n'aurait jamais lu attentivement des passages bibliques, ou réfléchi un peu aux implications de la théologie paulinienne et à ses effets sur l'univers des représentations, saurait-il faire comprendre le clivage et la souffrance à l'œuvre dans *Les Fleurs du mal* ?

C'est toute la littérature, ou presque – de Shakespeare à Dostoïevski – qui est concernée par cette démarche de compréhension distanciée, ou d'empathie maîtrisée, à l'égard de la dimension spirituelle des œuvres, démarche indispensable à toute lecture et toute interprétation vraiment dignes de ce nom.

Une présence spécifique : elle renvoie au cas particulier des textes à caractère à la fois littéraire et explicitement religieux, dans le sens où ils jouent un rôle important dans la constitution d'une tradition : c'est le cas des textes fondateurs, en particulier quand ils ont le statut de texte « révélé ».

Ce statut ne peut être occulté, même si le texte est étudié dans sa forme et son genre littéraires. On doit pouvoir rendre compte de ce qu'a pu représenter pour des générations de juifs et de chrétiens la lecture du livre de la Genèse, du processus par lequel cette lecture a pu façonner leur vision du monde et de l'humain. Prendre cette mesure n'est en rien contradictoire avec les approches impliquées par l'analyse littéraire. Il est important de faire comprendre à la fois comment le récit de la Création du monde a pu informer les représentations des communautés croyantes et comment il peut être reçu par tous comme mythe porteur de sens pour toute l'humanité et comme discours narratif organisé autour d'une symbolique de la Parole. Mais il est vrai que le professeur de français missionné pour faire cheminer vers la « maîtrise de tous les discours » peut se trouver un peu démuni, parfois, devant la catégorie du « discours révélé ».

Bien évidemment on a, dans la plupart des cas, une combinaison des trois niveaux de « présence » : pour savourer *Un Cœur simple*, il ne suffit pas de connaître l'existence de telle fête particulièrement prisée au XIX^e siècle, de s'informer sur les processions qui s'y rapportaient, de savoir que l'ostensoir y prenait parfois la forme de la colombe symbolisant l'Esprit-Saint. Il faut prendre la mesure de ce que représentait l'Esprit-Saint pour un croyant, simple ou non, afin d'apprécier le regard ambigu de Flaubert, à la fois ironique et attendri, sur son personnage. L'extase au perroquet de Félicité se situe dans une zone intermédiaire, entre dérision et pathétique sainteté – la narration, dans ce cas, prenant par moments l'apparence d'une hagiographie détournée.

Lire et faire lire un auteur aussi ouvert à la pluralité des horizons culturels et religieux que pouvait l'être Gérard de Nerval suppose la capacité d'intégrer, par la connaissance et par l'imprégnation, à la fois des éléments de culture religieuse qui ressortissent à l'histoire et à l'anthropologie, et tout un subtil réseau d'associations mentales et esthétiques supposant d'avoir pensé les références plurielles qui se dévoilent dans son œuvre. S'y confondent plusieurs figures féminines salvatrices, d'Isis à la Vierge Marie ; s'y conjoignent la vision orientale d'un retour des âmes dans le courant des existences et l'espérance chrétienne du salut eschatologique. On ne saurait

faire étudier *Aurélia* dans l'improvisation sur ces sujets, sauf à vider la nouvelle de sa substance ou à en faire un simple document clinique portant témoignage sur un état psychotique.

On voit donc que la distinction et l'articulation des niveaux de « présence » du religieux dans le texte littéraire nous renvoient au problème plus général des relations entre information, imprégnation par compréhension et assimilation par fréquentation dans la constitution de toute culture.

Prendre en compte la dimension religieuse dans l'interprétation des textes

Peuvent tout d'abord, grâce à cette prise en compte, être activées, suscitées, développées des connaissances d'ordre historique et culturel favorisant la formation du jugement : les œuvres d'Agrippa d'Aubigné, Montaigne, Voltaire, et de tant d'autres – indépendamment de leur force intrinsèquement littéraire – portent témoignage directement ou indirectement sur l'histoire nationale, en ce qu'elle fut marquée par les évolutions de la tradition religieuse dominante, le christianisme, par ses déchirements internes autant que par les repères sociaux et culturels qu'elle induisit. Cette littérature a beaucoup à dire sur ce qui crée un schisme dans l'histoire des mentalités, sur l'horreur des persécutions de toutes natures, mais aussi sur l'effet civilisateur d'une tradition religieuse en ses plus hauts aspects. Le discernement est alors à l'œuvre chez ceux qui lisent et qui vivent leur temps, à condition que Voltaire laisse parfois place à Pascal et que la critique se fonde toujours sur la connaissance et la compréhension. On ne saurait trop recommander à cet égard la mise en commun didactique et pédagogique entre le professeur de lettres et ses collègues d'histoire, de philosophie et de sciences.

L'apport est tout aussi décisif en ce qui concerne la formation du sens esthétique et l'éducation de la sensibilité du lecteur. L'amplitude et l'épaisseur qui font la singularité d'un texte, qui lui donnent une portée universelle et le font vecteur d'humanisation, tiennent souvent à la présence (structurante...) de matrices symboliques, de motifs véhiculés par l'allusion religieuse ou mythologique, et constitutifs de la littérature. Prenons l'exemple du motif de la rivalité des frères, qui fait le plus souvent référence (mais le professeur y pense-t-il toujours ?) à l'histoire biblique d'Abel et Caïn. Avec les thématiques adjacentes de l'errance et de la malédiction, il informe une bonne partie de la littérature romanesque et poétique des XIX^e et XX^e siècles.

Prenons pour exemple Maupassant, cet auteur chéri des professeurs de collège et de lycée. Un engouement qui s'explique : Maupassant n'est ni trop long ni trop difficile à lire, sceptique et désespéré à souhait (posture perçue parfois comme particulièrement éducatrice, ce qui pourrait être l'objet d'un autre débat). *Pierre et Jean* est un ouvrage fréquemment proposé à la lecture et à l'étude, en général en classe de seconde. Rappelons l'argument, qui est simple. Dans une famille de la petite bourgeoisie normande, un drame éclate entre les deux frères : le cadet hérite des biens d'un vieil ami de la famille et sa vie s'en trouve transformée ; l'ainé, fou de

jalousie, découvre que son frère est le fils de ce « vieil ami », amant passager de sa mère. La déchirure est brutale. Les thèmes de la bâtardise, du délaissement, de l'errance, de la parenté incertaine – chers à Maupassant – s'entrecroisent dans le roman. On peut s'en tenir là, et c'est déjà beaucoup. On peut proposer différentes lectures du motif central sans jamais faire référence au livre de la Genèse. On peut opérer ce rapprochement, et cela se fait. On peut le faire platement. On peut le faire plus profondément. En premier lieu pour faire percevoir, par la référence informée et sentie au texte biblique, un réseau d'influences et de continuités, pour développer la capacité de réception esthétique aux courants qui ont conduit à l'œuvre, l'irriguent, en irrigueront d'autres.

Mais il est tout aussi prioritaire d'offrir aux jeunes lecteurs l'occasion d'une méditation sur le motif de la fraternité et de la différence, qui fait les plus parents radicalement distincts, qui fait s'affronter et se perdre ceux qui errent et ceux qui restent, les nomades et les sédentaires, dans toutes les cultures, toutes les familles, en tout un chacun. Et il est sans doute plus important, pour des esprits en formation, d'être encouragés à une méditation active sur un tel motif, symboliquement actif dans notre imaginaire collectif, plutôt que d'être indéfiniment ramenés à des questions de narratologie. Toutefois, si la prise en compte ici de la référence religieuse consistait seulement à rappeler que Maupassant avait peut-être en tête l'épisode biblique, la portée serait médiocre. Si l'on ne parvient pas au point où le motif est compris en profondeur, utilisé comme instrument de connaissance de soi et d'autrui, comme support de réflexion sur les réconciliations possibles, nous manquons l'accès à la véritable culture, qui est toujours éducation de la personne.

C'est précisément cette éducation globale de la personne qui me paraît favorisée par la prise en compte, dans la démarche qui nous occupe, des visions du monde dont les religions sont dépositaires, et par la possibilité de laisser poser les questions existentielles qui s'y réfèrent jusqu'à nos jours. Je pense par exemple aux thèmes de l'absurde ou du mal chez un Camus ou un Beckett, qualifié par Ionesco de « contemporain de Job ». Lire Beckett sans ouvrir le livre de Job est dommageable et mutilant, et pourtant fréquent. Ouvrir l'interprétation du texte à ce type de références, c'est permettre aux adolescents d'aller au cœur de leurs interrogations les plus radicales et leur laisser simplement entrevoir des réponses possibles, ou l'impossibilité de toute réponse définitive. Il n'y a guère, à part la philosophie, de vecteur plus approprié que la littérature, saturée d'influences, creusée dans la langue, arrimée au sens, pour faire circuler et transmettre la tentative humaine d'accès au réel.

L'apport spécifique des littéraires dans une approche comparatiste du fait religieux

Il s'agit moins, comme en histoire, de remonter aux sources d'une tradition, de voir comment elle s'est constituée, comment elle a informé l'histoire particulière d'un peuple. Il s'agit plutôt de percevoir l'influence de cette tradition, ou d'une spiritualité, sur l'élaboration d'une œuvre,

d'un courant, sur la constitution d'une esthétique, sur l'évolution des mentalités. Par le détour de l'œuvre, peuvent du coup se construire, au-delà des savoirs factuels sur les traditions religieuses, des représentations mentales de leur impact. Peuvent aussi se construire en chaque lecteur des moyens d'affirmer son propre questionnement et sa propre vision du monde.

Il faudrait à partir de là s'interroger sur ce que le positionnement des littéraires peut apporter à la réflexion sur la bonne manière de prendre en compte le fait religieux (et en particulier les faits de croyance) dans toutes les disciplines.

L'enseignement des lettres pose le problème du statut de la fiction et du rôle formateur du passage par la vérité de la fiction. Le professeur de lettres ne cesse d'attirer l'attention sur des niveaux de vérité non factuels, sur les fondements symboliques de la constitution des visions du monde, des représentations mentales, des *topoi* véhiculés par les textes littéraires. C'est du moins ce qu'il devrait faire en priorité. Il travaille sur le vraisemblable autant que sur le vrai, et sur l'effet de vérité plus que sur le constat. Ce travail paraît d'autant plus important à l'heure actuelle que nous sommes depuis quelque temps alertés par des professeurs de lycée sur des comportements surprenants devant les textes – certains élèves de seconde s'interrogeant avec une totale sincérité sur la « véracité » de certains contenus (en l'occurrence les fantômes dans une nouvelle à caractère fantastique).

La distinction entre les différents niveaux de vérité ne semble pas acquise, probablement en raison d'une dérive, dans l'approche des textes, consistant à traiter ces derniers comme des documents dont il s'agirait de faire apparaître la structure, au lieu de les donner à entendre en tant que délivreurs de sens dans un travail de littérature toujours unique.

Cette distinction des niveaux de vérité est pourtant cruciale, et peut-être autant pour le professeur d'histoire que pour le professeur de lettres. Ce dernier, s'il mettait plus nettement au centre de sa pratique cette préoccupation, pourrait servir le professeur d'histoire, l'aider à nuancer l'approche des faits religieux par l'appréhension de leur retentissement symbolique. Le professeur de lettres est particulièrement bien armé pour faire comprendre les résonances culturelles du récit fondateur, pour expliquer où se situe exactement la « vérité » du récit de Création dans la Genèse, ce qu'il nous donne à comprendre d'une anthropologie, d'une cosmologie, d'une philosophie du langage qui nous ont constitués en grande partie. Pour saisir les effets à long terme de matrices religieuses ayant informé les courants et les œuvres (motif de la quête, motif de la faute et de la rédemption, motif de la rivalité des frères...) et donc peut-être aussi les étapes de l'histoire des peuples. On pourrait d'ailleurs appliquer ces mêmes principes non plus à la lecture des seuls textes, mais aussi à celle des images – œuvres picturales ou cinématographiques maintenant inscrites dans les programmes de l'enseignement des lettres.

Sans doute n'avons-nous pas encore vraiment exploré les possibles apports d'une approche du fait religieux par l'accès aux œuvres littéraires et artistiques, de même que nous n'avons pas encore tiré parti d'une prise en compte équilibrée de la dimension religieuse dans notre manière d'approcher la littérature.

Pour aller un peu plus loin...

La mise en œuvre de ces intuitions partagées avec d'autres a déjà commencé. Elle se heurte toutefois à des difficultés diverses. Réticences récurrentes d'esprits systématiquement soupçonneux, hésitations institutionnelles, problèmes de formation...

Dans ce dernier domaine, s'amorce une ouverture – encore frileuse – aux perspectives suscitées par le rapport Debray. Les IUFM, en tout cas certains d'entre eux, se mobilisent. Un Institut européen en sciences des religions (IESR) a été créé et assure des formations de haut niveau pour les professeurs. Dictionnaires et ouvrages de vulgarisation de qualité paraissent depuis plusieurs années maintenant. Il convient de mentionner à cet égard les publications très réussies du CRDP de l'académie de Créteil (*Pour lire les textes bibliques ; Pour lire aujourd'hui les textes de l'Antiquité ; Islams, islam...*).

Pour autant, l'enseignement des lettres ne fait toujours pas de place explicite à la dimension religieuse de la culture et des textes littéraires. Les manuels évoquent rarement, ou de manière très ponctuelle, ces questions. Peu ou pas d'accompagnement des extraits choisis dans ce domaine. Le professeur doit se former lui-même et choisir ses outils un peu à l'aveugle, lorsque sa culture personnelle se trouve, elle aussi, prise en défaut.

C'est pourquoi il me semblerait important de s'atteler, dans les années qui viennent, à quelques tâches prioritaires :

- une sélection (annotée et commentée ?) d'œuvres, d'auteurs, de courants plus particulièrement propices à une prise en compte des niveaux de présence du religieux ; à cet égard les programmes de collège, de lycée, de lycée professionnel fournissent un matériau presque inépuisable : textes fondateurs, romans de chevalerie, apologues, textes de dérision critique, poésie... ; on peut aller du religieux exalté au religieux dénoncé en passant par tous les degrés de l'imprégnation implicite ;

- l'élaboration de séquences pédagogiques disciplinaires mettant en évidence la dimension religieuse dans des œuvres littéraires de factures et d'époques diverses, indépendamment du travail déjà fourni sur les textes dits « fondateurs » ;

- l'impulsion de travaux interdisciplinaires (IDD, TPE) faisant sa place à la dimension religieuse (expression artistique, littérature, sciences, philosophie...) : peu d'exemples de TPE existent à ce jour sur ces sujets !

- un travail de repérage des motifs bibliques irriguant la littérature : description, explicitation, articulation aux œuvres littéraires : un tel repérage pourrait préparer une intégration de données plus explicites dans les programmes eux-mêmes ;

- la constitution d'une banque de données, d'un fonds documentaire et bibliographique pouvant trouver sa place à l'Institut européen en sciences des religions.

Les actions de formation (initiale et continue) constituent elles aussi un outil prioritaire. Il faut trouver les moyens d'inciter les IUFM d'une part, les cellules académiques de formation d'autre part à proposer des modules

de formation en lettres sur la connaissance des religions et sur la prise en compte du fait religieux dans les textes.

Aux procédures de formation, il faudrait ajouter d'éventuelles actions d'animation que pourraient prendre en charge certains inspecteurs, la mise en place de séminaires de recherche, comme celui qui devrait être ouvert l'an prochain à L'IESR sur le fait religieux dans l'enseignement des lettres.

Mais la clé d'une sensibilisation réussie des professeurs de lettres à la prise en compte éclairée de la dimension religieuse des œuvres qu'ils font découvrir à leurs élèves, c'est *la* littérature elle-même : lire et relire, de la Bible à Jaccottet, en passant par Molière, Chateaubriand, Genet ou Pascal... C'est au professeur redevenu lecteur qu'il convient de s'interroger sur les traces, les échos, les résonances d'un motif ou d'un ensemble symbolique – religieux, mythologique –, dans une œuvre, entre les œuvres, d'un auteur l'autre et d'un temps à l'autre. Les dimensions plurielles d'un texte ne sont pas des éléments juxtaposés. Elles se confondent subtilement dans la création opérée par le lecteur. Redevenir lecteur des textes qu'il fait lire pour en faire apparaître l'âme subtile, pour la communiquer et la faire vivre en celui ou celle qui apprend et comprend, me paraît être la première urgence pour ce porteur de vie que reste le professeur de lettres.

Evelyne MARTINI

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Table ronde : Etablissements, société et faits religieux

Intervention relative à la philosophie, positionnement et orientations

Jean-Louis Poirier, Inspecteur général de l'éducation nationale – groupe Philosophie

La philosophie ne contribue pas directement à l'enseignement des faits religieux et n'a pas vocation à le faire. Par contre, et conformément à l'esprit de la loi de 2005, elle peut intervenir utilement «en seconde intention» :

1° Dans les limites des programmes qui sont les siens et dans le cadre de la liberté pédagogique des professeurs, peuvent être abordés beaucoup de thèmes relevant de «la religion» (notamment, par exemple : *Qu'est-ce qu'une religion positive? raison et religion, foi et savoir, science et religion, etc.*).

2° Favoriser «l'exercice réfléchi du jugement» est l'un des premiers objectifs de l'enseignement de la philosophie, au terme du programme actuel. À ce titre on peut attendre de l'enseignement de la philosophie une intervention irremplaçable ou spécifique de nature *critique*, consistant à tracer des frontières, à définir des lignes de partage :

D'une part, il s'agit de contribuer à situer exactement dans la culture et le savoir les croyances ou représentations, les formations culturelles et contenus -propres à être distingués, désignés, analysés- qui sont enseignés sous le nom de *faits religieux*.

D'autre part, il appartient à la philosophie d'expliquer en quel sens des *croyances* ne sont pas des *savoirs*, en quoi par exemple diffèrent le *sens* et la *vérité*, comment s'articulent la raison et la foi, le savoir scientifique et les convictions religieuses de façon, par là, à mettre en place la base d'un esprit de tolérance, reposant sur la compréhension et l'intelligence.

Séminaire Enseigner les faits religieux dans une école laïque

Table ronde : Les faits religieux à l'école

Enseigner les faits religieux dans le premier degré

Philippe Claus, Inspecteur général de l'éducation nationale, Doyen du groupe Enseignement primaire

Au cours des dix dernières années, l'enseignement des faits religieux est apparu de manière explicite ou implicite dans le socle commun et dans les programmes. **Le socle commun**, instauré par la loi d'orientation et de programme de 2005 donne une définition de ce que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire :

Compétence 5 culture humaniste : des connaissances

- périodes, dates, grandes figures, événements fondateurs de l'histoire de France reliée à celle de l'Europe et du monde ;
- culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (Iliade, fondation de Rome, Bible) ; connaissance des œuvres littéraires, picturales, théâtrales musicales architecturales ou cinématographiques ;
- comprendre l'unité et la complexité du monde par la diversité des religions, du fait religieux en France en Europe et dans le monde, en prenant appui sur les textes fondateurs, la Bible et le Coran en particulier.

Compétence 6 sociale et civique : le principe de laïcité notamment

Cette maîtrise est attestée par un livret personnel de compétences.

Les programmes, ceux publiés en 2008 pour l'école primaire, définissent ce que les enseignants doivent enseigner pour que les élèves maîtrisent le socle aux deux premiers paliers.

Les faits religieux sont présents dans les programmes d'histoire de l'école élémentaire (explicitement au cycle 3) par les questions comme la christianisation du monde gallo-romain, le rôle de l'Eglise au Moyen-Age, la découverte de l'Islam, ou catholiques et protestants pour les temps modernes, et par des événements ou des personnages (exemple : le baptême de Clovis, Henri IV et l'édit de Nantes ou la loi de séparation des Eglises et de l'Etat...)

Dès l'école maternelle et au cycle 2 les faits religieux peuvent être objet de travaux : réflexion sur le sens des fêtes par exemple.

Les faits religieux sont aussi présents en littérature et dans le nouvel enseignement l'histoire des arts.

Comment aborder les faits religieux avec de jeunes élèves ?

Il faut convaincre les enseignants polyvalents d'utiliser au mieux la latitude donnée par les programmes qui globalisent le temps consacré à la culture humaniste pour construire des projets globaux autour de faits religieux.

Trois cycles : trois approches

- à l'école maternelle les maîtres peuvent par une première approche de faits religieux atteindre des objectifs qui tiennent du « devenir élève » et surtout de la langue et du langage ;
- au cycle 2, il s'agit de découverte et de mémorisation de repères ;
- au cycle 3, les faits religieux s'inscrivent dans le cadre des disciplines en réseau qui constituent la culture humaniste, l'histoire et l'histoire des arts en particulier.

Un enseignement qui renforce la maîtrise de la langue

L'initiation de l'élève à une première approche des faits religieux et à forme modeste mais réelle d'esprit critique nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances **sous la forme d'exposés du maître ou de récits** divers et brefs dont la compréhension sera vérifiée.

L'enseignement des faits religieux offre la possibilité de **lire une grande variété de textes** et d'images. Le travail sur le lexique, la découverte de mots nouveaux et le réinvestissement régulier de ceux que l'on croit assimilés doit être un réflexe comme il l'est dans les séquences de français. Cette activité ne concerne pas exclusivement le vocabulaire spécifique aux faits religieux. La compréhension des documents qui peuvent illustrer l'approche des faits religieux est rendue plus aisée lorsqu'elle est étayée par quelques éléments de réflexion sur la langue. Ainsi le mode et le temps des verbes employés est souvent un bon indice pour savoir si l'auteur du texte est un témoin direct ou non ; c'est aussi une excellente occasion pour réactualiser des connaissances. A l'oral, une attention particulière au modèle linguistique utilisé par les élèves est indispensable. Il s'agit d'habituer les élèves à utiliser pour leurs échanges une langue de communication simple mais rigoureuse et précise.

Faire écrire les élèves dans un enseignement où le récit et la description tiennent une place majeure, c'est participer aux compétences attendues en matière de maîtrise de la langue française : « élaborer et écrire un récit (ou une description) d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support (l'analyse de documents peut en être un) en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ». Ces diverses formes d'écrit peuvent être de reformulation, de « création », mais aussi et systématiquement de manière collective ou individuelle de construction d'une courte synthèse ; la trace écrite devrait à l'issue de chaque séquence faire émerger l'essentiel. Dans ce cadre, la qualité de l'écrit dans les cahiers devrait être systématiquement valorisée.

En conclusion

Il convient de souligner qu'à l'école primaire, les liens encore confiants avec les familles facilitent une première approche des faits religieux dans un climat plus apaisé qu'au collège. La découverte de l'altérité prend ici tout son sens.