

## Le fait religieux à l'école

Actes du Colloque national

17 novembre 2001



# Le fait religieux à l'école

## Pour les jeunes, quelle culture des religions ?

Actes du Colloque national  
17 novembre 2001  
Institut d'Etudes Politiques de Paris

La Vie & le CEVIPOF

En lien avec :

L'Enseignement Catholique

L'Aumônerie de l'Enseignement Public

L'Hebdo des Juniors

L'Union Nationale des Associations des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre

Le Monde des Débats

Comité de relecture (Mars 2003) :

Frédéric Fonfroide de Lafon

Jean-Claude Petit

Eric Vinson

## Préface

Notre société médiatique aime les symboles forts. Le colloque organisé à l'Institut d'études politiques de Paris, le 17 novembre 2001, en fut assurément un. Qu'au pays de la laïcité, un hebdomadaire catholique d'actualité, La Vie, et le Centre d'étude de la vie politique française unissent leurs compétences pour traiter, une journée durant, du « Fait religieux à l'école », voilà qui en dit long sur les mutations en cours dans la société française.

En réalité, l'évolution des esprits, comme toujours, ne s'est pas faite du jour au lendemain. On la doit à divers acteurs, au nombre desquels il convient de citer une grande organisation, la Ligue de l'enseignement, et un homme de rigueur et de ténacité, le recteur Philippe Joutard, introducteur dans les années 90, de l'enseignement du fait religieux dans les programmes scolaires. Les médias aussi ont joué, en la matière, un rôle précurseur, plus particulièrement le groupe des Publications de la Vie Catholique à travers ses deux hebdomadaires La Vie et Télérama et son mensuel Actualité des Religions, auteurs, chacun, de nombreuses enquêtes, sondages et reportages entre 1990 et 2001.

C'est à la suite d'une grande enquête de La Vie, à la préparation et à la réalisation de laquelle s'étaient associés, en 1999 et 2000, le Cevipof et de nombreux autres partenaires, que nous avons décidé de tenir ensemble, à Sciences Po, le colloque sur « le Fait religieux à l'école » dont voici les Actes.

Ce ne fut pas seulement une belle journée de travail, de confrontation et d'évaluation. Ce fut, en effet, une journée symbole. Le symbole d'une laïcité qui accepte de s'ouvrir, c'est-à-dire de réfléchir, de débattre et d'imaginer, en prenant en compte le fait religieux et l'importance de son évaluation et de son traitement dans une éducation citoyenne.

Car c'est bien de citoyens éveillés, libres et solidaires à la fois, dont notre planète a besoin pour affronter les problèmes qui l'attendent. Comment le citoyen d'un monde en quête de signification et de respiration peut-il, sans risque d'atrophie, négliger le terreau religieux, tantôt riche, tantôt empoisonné qui l'a, en partie, constitué ? Comment le citoyen d'un univers en plein bouleversement peut-il être privé ou se priver, dans sa réflexion sur l'avenir de l'apport des hommes et des femmes de spiritualité ?

Sur ce long chemin de la refondation de la citoyenneté qui concerne à la fois les hommes politiques, les responsables des médias, les parents et les éducateurs, le colloque organisé ensemble par La Vie et le Cevipof aura été une étape. D'autres suivront.

Jean-Claude PETIT  
PDG de La Vie

Pascal PERRINEAU  
Directeur du CEVIPOF

## Sommaire :

Ouverture _____	6
Richard DESCOINGS _____	6
Jean-Claude PETIT _____	8
I – État des lieux et analyses _____	10
L'opinion des jeunes _____	10
Jean-François BARBIER-BOUVET _____	10
La demande de religieux dans la société actuelle _____	18
Danièle HERVIEU-LEGER _____	18
Mise en perspective historique et état du débat _____	24
Christian DEFEBVRE _____	24
Les programmes, les manuels, les pratiques _____	27
Mireille ESTIVALEZES _____	27
I - Les programmes : _____	27
II - Les manuels d'histoire : _____	29
III - Les pratiques : _____	30
Débat _____	32
Conclusion _____	39
Jean DELUMEAU _____	39
II – Évolutions, blocages, perspectives _____	41
Comment progresser ? _____	41
Philippe JOUTARD _____	41
Innovations et difficultés _____	44
Table ronde des praticiens : _____	44
Evelyne MARTINI _____	44
Yves PONCELET _____	46
Marie-Christine GOMEZ-GERAUD _____	49
René NOUAILHAT _____	51
Guy COQ _____	54

Un problème politique ? _____	57
Table ronde des Parlementaires : _____	57
Nicolas DUPONT-AIGNAN _____	57
Yves DURAND _____	59
Henri PLAGNOL _____	61
Débat _____	63
III – Synthèse et conclusion générale _____	70
René REMOND _____	70
Annexes _____	72
Les intervenants _____	72
Jean-François BARBIER-BOUVET _____	72
Danièle HERVIEU-LEGER _____	72
Christian DEFEBVRE _____	73
Mireille ESTIVALEZES _____	74
Jean DELUMEAU _____	74
Philippe JOUTARD _____	74
Evelyne MARTINI _____	75
Marie-Christine GOMEZ-GERAUD _____	75
Yves PONCELET _____	76
René NOUAILHAT _____	76
Guy COQ _____	77
Nicolas DUPONT-AIGNAN _____	77
Yves DURAND _____	78
Henri PLAGNOL _____	78
Eric de LABARRE _____	78
Jean-Marc POULLAOUËC _____	78
René REMOND _____	79
Remerciements _____	80

## Ouverture

Richard DESCOINGS

Directeur de l'*Institut d'Etudes Politiques de Paris*

C'est avec un immense plaisir que je vous accueille à Sciences Po aujourd'hui, vous qui assistez à ce colloque national, mais aussi tous ceux qui se sont rassemblés pour réfléchir sur un thème qui me paraît essentiel. Relayant ici les chercheurs de Sciences Po, je voudrais vous livrer quelques réflexions à ce propos. Nos sociétés sont sécularisées, c'est devenu un cliché de le remarquer. Cela signifie que la religion a perdu son pouvoir d'organiser globalement la vie sociale et que les sphères d'activités et de savoirs se sont diversifiées et se sont détachées de leurs prémisses religieuses. Mais cela ne signifie assurément pas que le religieux lui-même est en voie de disparition, comme une pensée laïciste issue des Lumières avait pu un temps l'espérer. Au contraire, on sait bien aujourd'hui que la modernité, si elle se caractérise par la désinstitutionnalisation et la privatisation du rapport au religieux, s'accompagne plutôt d'une prolifération du croire ; celle d'un croire diversifié -certains diraient "bricolé"- sans régulation autoritaire ni même sans communalisation, c'est-à-dire sans recherche d'une foi commune, d'une mise en commun des croyances débouchant sur un vivre ensemble. Dans nos sociétés modernes occidentales, urbanisées et industrialisées, le sujet individuel inscrit ainsi désormais sa quête de sens dans la diversité et la pluralité, puisant sur un vaste "marché" de biens symboliques ceux qui lui semblent parlants pour construire son identité à un moment donné, dans un contexte donné, sans aucun souci d'affiliation ni même de référence obligée à une lignée croyante.

Cette subjectivation et cette pluralisation des identités, si elles consacrent la légitime autonomie du sujet moderne, ne sont pas sans conséquence sur la socialisation des individus et sur la construction d'une société cohérente avec elle-même. Car avec la montée de l'individualisme et l'effritement de l'éducation religieuse, ce n'est plus seulement la question de la transmission de la foi qui est posée, mais celle de la transmission de la mémoire collective et de la culture commune. C'est pourquoi sans doute, au-delà des interrogations et des efforts des Eglises pour réagir à la crise de transmission de leurs traditions, on assiste depuis quelques années à une demande de prise en charge par l'école d'une culture religieuse capable de restituer à chaque futur citoyen un accès au patrimoine symbolique commun.

Avec l'apaisement des relations entre les Eglises et l'Etat et avec le développement d'une nouvelle conception de la laïcité -moins marquée par le combat des origines entre laïques et cléricaux- cette demande de culture religieuse a pu s'exprimer et être relayée par les pouvoirs publics. On pense par exemple au rapport du Ministère de la culture et de la communication intitulé *Eglises, chapelles et temples de France, un bien commun familial et menacé* (1987), qui reconnaissait les religions comme un fait important de notre histoire culturelle et comme un élément nécessaire à la lisibilité du patrimoine artistique et architectural de nos villes et de nos campagnes, menacées d'opacité par l'inculture religieuse. On pense surtout au rapport du Recteur Philippe Joutard au Ministre de l'Education nationale (1989) qui stigmatisait l'inculture religieuse contemporaine et soulignait non seulement qu'"un pan entier de notre mémoire collective était menacé" mais aussi que l'ignorance religieuse "ne permettait plus d'appréhender

nombre de réalités contemporaines", telles que la situation politique au Moyen-Orient ou aux Etats-Unis pour ne prendre que deux exemples. Un processus qui conduisit finalement en 1996 à l'introduction d'un enseignement sur les religions dans l'école publique -par l'intermédiaire des programmes d'histoire et de français- ainsi qu'à la mise en oeuvre au sein des IUFM de formations préparant les futurs professeurs du second degré à cette mission nouvelle.

Pour autant, il ne faut pas croire que le problème a été définitivement résolu par ces initiatives. Tout d'abord parce que les réticences de certains professeurs sont encore grandes -malgré les recommandations des programmes- devant l'entrée de thèmes religieux dans une école qu'ils considèrent comme le lieu d'une neutralité absolue en la matière, neutralité qui doit selon eux se traduire par un silence total. Des hésitations et des réserves qu'explique bien évidemment le contexte historique français, alors que de tels cours existent depuis de nombreuses années en Allemagne, en Belgique, en Italie ou en Espagne sans poser semble-t-il de problèmes notables. Ensuite, parce qu'il est peut-être difficile de traiter de culture religieuse en classe sans parler des croyances, et ce en particulier face à des jeunes qui -au-delà du savoir- sont avides d'aborder la question du sens dans l'implication et la responsabilité personnelles. Il convient d'ailleurs de se demander ici s'il est possible de transmettre une telle culture religieuse sans s'interroger sur les conceptions de l'homme qu'elle véhicule ou qu'elle induit. Enfin, parce que si l'enseignement sur les religions devient à l'école une référence obligée, il ne faut pas qu'il contribue à accentuer des inégalités devant le savoir déjà extrêmement marquées en instituant un clivage entre ceux qui découvrent les réalités religieuses à l'école et ceux qui suivent une éducation religieuse par l'intermédiaire de leur famille et de leur Eglise.

Dans un précédent sondage, une majorité de Français se déclarait favorable à un enseignement scolaire sur les religions et n'y voyait pas de risque pour l'esprit laïque. Mais dans le même temps, une majorité de répondants y percevait tout de même le danger de provoquer des tensions entre les différents groupes ethniques et religieux présents dans les établissements scolaires. Il y a certainement là une question qui mérite d'être posée, à un moment où l'actualité nous rappelle douloureusement que la coexistence des conceptions religieuses ne va pas sans difficultés, dans un monde que l'on a peut-être cru un peu vite définitivement unifié et pacifié par le marché. Il est d'ailleurs probable que si la religion peut encore être perçue comme facteur de division, de discorde et d'intolérance c'est d'abord -et sans doute surtout- en raison des méconnaissances mutuelles qui incitent toujours au repli identitaire et au rejet de l'autre.

Au vu de toutes ces raisons -qui touchent fondamentalement, on le voit, à l'établissement du lien social et à la consolidation d'une culture de tolérance et de dialogue- je suis évidemment heureux que vous ayez choisi Sciences Po pour tenir ce colloque national. Il y a maintenant plus d'un siècle, notre établissement a été créé en effet dans le souci de former des élites professionnelles à la connaissance non seulement des réalités sociales et économiques mais aussi des réalités culturelles, formation qui nous paraît un préalable à toute entreprise de pacification et de développement. La question qui va animer vos débats concerne donc, me semble-t-il au premier chef, cette éducation générale au pluralisme qui est l'un des axes de la vocation de Sciences Po. C'est pourquoi je vous remercie encore d'être là aujourd'hui.

## Jean-Claude PETIT

Président-directeur général de *La Vie*

Au nom des partenaires et des organisateurs de cette journée, je voudrais tout d'abord remercier Sciences Po en les personnes de M. Richard Descoings, de M. René Rémond et de notre ami Pascal Perrineau du CEVIPOF, qui nous permettent d'être là aujourd'hui pour ce "point d'orgue" d'une vaste opération sur le fait religieux à l'école qui dure maintenant depuis plus d'un an. Consacrée à cette question dont l'importance vient de nous être rappelée, cette opération trouve son originalité dans trois facteurs principaux. Premier facteur : la diversité de ses instigateurs et des compétences mises à profit. Bâtie par des partenaires de sensibilités différentes -il s'agit de l'Enseignement Catholique, des Aumôneries de l'Enseignement Public, de l'Union Nationale des Associations des Parents d'Elèves de l'Enseignement Libre, du *Monde des Débats* et enfin de *l'Hebdo des Juniors* que je tiens ici à remercier tous pour leur assiduité et leur fidélité- cette opération a ainsi mobilisé historiens, pédagogues, journalistes et sociologues, au nombre desquels je tiens à remercier spécialement Jean-François Barbier-Bouvet (Directeur des Etudes et du Développement du Groupe des Publications de La Vie Catholique) et Jean-Marie Donégani (CEVIPOF). Cette diversité -vous l'aurez deviné, et si vous êtes là aujourd'hui, c'est sans doute que vous y acquiescez- est évidemment un symbole et une force : ceux d'une volonté permanente d'ouverture au service du respect des différences et donc de la tolérance. La deuxième originalité de notre opération tient à ce qu'elle a cherché à conjuguer deux éléments différents : le travail d'information propre aux journalistes et le recueil d'opinions et d'expériences venues du public lui-même. En ce qui concerne l'aspect journalistique, je renvoie ici aux numéros et aux articles de *La Vie* publiés depuis un an, aux dossiers de *Famille-Education* et à toutes les reprises que nous a valu cette opération dans les différents médias. Pour ce qui est de la mobilisation -impressionnante- du terrain, je songe à la diffusion dans nos différents réseaux de plusieurs centaines de milliers d'exemplaires de trois questionnaires spécifiques. 35 000 d'entre eux nous ont été retournés remplis, assortis souvent de courrier pour préciser ou développer un point tenant à cœur nos correspondants, le tout représentant une source d'information considérable dont je vais tirer les enseignements dans un instant. Enfin, troisième originalité de l'opération : son effort de libérer la parole et de susciter le débat citoyen, lançant ainsi une dynamique prometteuse tant par l'intérêt qu'elle suscite que par le nombre de débats publics envisagés aux quatre coins de France. Libération de la parole en effet avec ces rencontres organisées en province par les différents partenaires, soit ensemble soit séparément. Libération de la parole aussi avec le sondage original réalisé auprès des 15-18 ans dont Jean-François Barbier-Bouvet va nous parler tout à l'heure. Libération de la parole enfin avec l'organisation de la présente journée.

Pour terminer, je voudrais donc tirer les enseignements principaux de notre enquête de terrain concernant la transmission d'une culture religieuse proprement dite -sujet qui nous occupe aujourd'hui- et non pas l'éducation religieuse appelée plus généralement catéchèse, qui a fait l'objet d'autres questionnaires et d'autres travaux. La particularité de cette enquête tient à son caractère significatif sur le plan qualitatif, revers de sa non représentativité statistique au sens classique du terme, puisque n'ont répondu aux trois questionnaires précédemment évoqués que ceux qui voulaient bien répondre. Mais comme le dit Jean-François Barbier-Bouvet, vaut-il mieux au fond interroger un échantillon représentatif tiré au sort sur des problématiques qui lui sont souvent étrangères ou interroger un échantillon *significatif*, c'est-à-dire concerné sur une problématique qui lui est familière ? Les deux sont sans doute importants car complémentaires, et c'est pourquoi nous nous attacherons tout à l'heure à commenter les résultats d'un échantillon

représentatif. En ce qui concerne donc les résultats de l'échantillon significatif de nos 35 000 réponses, sept principaux enseignements peuvent être retenus.

Le premier d'entre eux, c'est que la majorité des adultes -parents et enseignants- est très largement favorable à la présence d'un enseignement sur les religions à l'école, que cet enseignement se fasse de manière directe par un enseignement spécialisé ; de manière indirecte, par la lecture en classe de textes fondateurs des grandes religions au même titre que les grands textes littéraires ; ou de manière parascolaire, par l'organisation de débats sur ces sujets ou de dialogue avec des représentants des différentes religions.

Le deuxième enseignement révèle quant à lui un paradoxe. Alors qu'ils sont donc demandeurs, l'information des parents et des enseignants sur l'existence ou non d'un enseignement sur les religions dans les programmes scolaires actuels reste particulièrement floue. Il y a ainsi autant de gens qui répondent que cela existe déjà que de gens qui répondent que cela n'existe pas ; et on compte un grand nombre de non réponses à cette question...

Troisième enseignement de notre enquête : la majorité des parents interrogés est favorable à une formation systématique des enseignants sur la connaissance des religions dans le cadre de leur cursus.

Quatrième leçon : la question de la neutralité et de la compétence des enseignants divise en revanche beaucoup le public. La moitié des parents pense ainsi qu'un enseignant, quelle que soit sa confession, peut rester neutre en traitant des faits religieux ou qu'un athée peut être compétent dans ce domaine. Mais une proportion presque aussi élevée affirme exactement la position inverse. Bref, il n'y a pas consensus en la matière.

Cinquième enseignement : alors que, on l'a vu, la majorité des parents est favorable à l'existence de cet enseignement et accepte donc la relation élève-professeur sur le terrain religieux, eux-mêmes, les parents, ne parlent que très rarement de ces questions de religion avec les enseignants.

Sixième enseignement : les parents sont plutôt favorables à ce que ces éléments de connaissance des religions soient introduits dès le primaire, et de leur point de vue le plus tôt est le mieux en la matière.

Septième et dernier enseignement, enfin : les parents sont d'autant plus favorables à cet enseignement tôt dans le cursus des élèves qu'ils pensent qu'un manque d'information sur ce sujet risquerait de favoriser à terme le racisme, l'intégrisme ou l'atteinte à la liberté des jeunes.

# I – État des lieux et analyses

## L'opinion des jeunes

Jean-François BARBIER-BOUVET

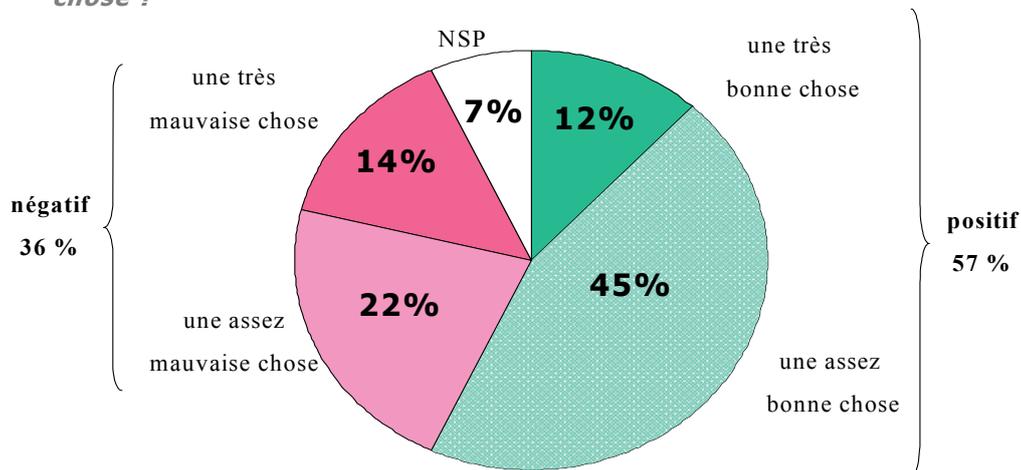
Directeur des Etudes et du Développement du *Groupe P.V.C.*

Sociologue

L'opportunité de l'introduction du fait religieux dans l'enseignement fait régulièrement débat. On en parle entre parents, entre enseignants, entre chercheurs. Bref, entre adultes. D'où l'idée de faire réagir pour une fois les premiers concernés, les jeunes eux-mêmes. Un sondage national a donc été réalisé en collaboration avec l'institut CSA, auprès d'un échantillon représentatif de 506 jeunes de 15 à 18 ans. Comme dans toute enquête de ce type, l'obligation de formuler les questions sous une forme fermée oblige à passer par des expressions qui peuvent paraître un peu "rugueuses" pour des problèmes qui sont en fait très subtils. Les résultats sont donc à prendre pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire pour des indices de la réalité et non pour la réalité elle-même ; indices à partir desquels nous allons essayer de remonter à des phénomènes plus profonds. Dernière précision, cette enquête a été réalisée la seconde semaine d'octobre 2001, soit un mois après les attentats du 11 septembre. Evidemment, la conjoncture n'est pas neutre : il venait de se produire des événements graves, les discussions autour des religions étaient au cœur du débat civique, tout le monde parlait beaucoup de l'Islam (éventuellement en le confondant avec l'islamisme), les titres de presse en rajoutaient (*Marianne* par exemple titrait "Dieu est-il coupable ?")... Cette enquête s'en trouve-t-elle au fond affectée par un biais important ? Paradoxalement je serais tenté de répondre non. Au contraire, ce qui pourrait passer pour un biais est en fait une opportunité : cette enquête pose à chaud des questions au moment même où ces questions se posent à la société, c'est-à-dire au moment où se constitue socialement une opinion.

La question centrale de l'enquête portait sur l'opportunité de transmettre des connaissances religieuses dans le cadre des programmes scolaires.

*Vous savez qu'un certain nombre d'écoles, du public comme du privé, transmettent des connaissances sur les religions dans le cadre des programmes scolaires. Diriez-vous que c'est une très bonne chose, une assez bonne chose, une assez mauvaise chose ou une très mauvaise chose ?*



On peut retenir trois enseignements de ces chiffres

Premier enseignement : le positif (57 %) l'emporte très largement sur le négatif (36 %), ce qui n'était pas gagné d'avance, c'est le moins que l'on puisse dire... Deuxième idée : parmi ceux qui ont une opinion favorable sur le sujet, ce sont les réponses modérées qui dominent sur les réponses tranchées ou investies d'une forte implication ; les jeunes sont plutôt d'accord avec le principe, mais ce n'est pas un motif de mobilisation. La troisième information ressort de l'examen d'une donnée rarement commentée dans les sondages : les non-réponses. 7% c'est très peu. Sans doute y a-t-il eu un " effet 11 septembre ", à cause de l'actualité et de la mobilisation du débat médiatique sur la religion au moment de l'enquête, mais cette explication est insuffisante. La faible proportion de non-réponses (sur cette question comme sur la plupart des autres de cette enquête) montre surtout que le thème n'est pas en dehors du champ de préoccupations des jeunes interrogés. C'est d'ailleurs une des caractéristiques générales des sondages d'opinion portant sur le religieux : on y trouve généralement assez peu de non-réponses, à la différence de beaucoup d'autres sujets " de société ". A une époque de sécularisation, de détachement personnel du religieux, il s'agit encore là d'un thème qui fait sens, y compris pour les jeunes.

Une question identique sur l'opportunité de transmettre des connaissances sur les religions dans le cadre de l'école avait été posée à des adultes dans les mêmes termes il y a quelque temps pour le compte des journaux *Le Monde* et *Notre Histoire* par le même institut CSA. Et ces adultes avaient répondu à peu près la même chose que les 15-18ans, avec 57 % de positif et 41 % de négatif. Ce rapprochement est intéressant car il révèle qu'il n'existe pas, sur ces questions, deux cultures antagonistes : celle des jeunes et celle des parents. Pourtant, non seulement il ne s'agit pas de la même génération, mais l'enjeu est très différent pour les répondants : pour les parents les implications sont nettement plus théoriques que pour les jeunes, qui risquent de se voir appliquer pratiquement cet enseignement. Si ces derniers y sont favorables, on peut penser qu'ils seront prêts à le suivre à l'école... Ou du moins l'espérer.

L'attitude personnelle des jeunes face au domaine de la spiritualité en général a-t-elle une incidence sur l'intérêt qu'ils expriment pour un enseignement sur les religions ? Certes il ne s'agit pas ici de confondre les deux registres, spirituel et religieux, mais il est légitime de s'interroger sur leur interdépendance. Nous avons donc demandé aux jeunes s'ils s'intéressaient ou non aux questions concernant la spiritualité, l'existence de "quelque chose qui vous dépasse" (l'intitulé était délibérément flou).

### INTERET SPIRITUEL PERSONNEL ET TRANSMISSION DES CONNAISSANCES SUR LES RELIGIONS A L'ECOLE

	favorables à la transmission de connaissances religieuses à l'école	défavorables à la transmission de connaissances religieuses à l'école	
s'intéressent aux questions concernant la spiritualité, l'existence de quelque chose qui vous dépasse	38 %	14 %	54 % beaucoup 22 % assez 32 %
ne s'intéressent pas aux questions concernant la spiritualité, l'existence de quelque chose qui vous dépasse	19 %	21 %	44 % peu 21 % pas du tout 23 %

L'intérêt pour les questions spirituelles divise la classe d'âge à peu près en deux, légèrement au profit de l'intérêt (54 %) plutôt que du désintérêt (44%). Cette partition selon l'orientation de la réponse se redouble d'une autre partition selon son intensité, là aussi en deux parts égales : les avis modérés ("assez" + "peu") représentent la moitié des jeunes, les avis confirmés ("beaucoup" + "pas du tout") l'autre moitié.

Croisons ces données avec la question précédente et observons les intersections (cf. tableau page précédente) : 38 % des jeunes s'intéressent à la spiritualité à titre personnel tout en adhérant à l'idée de la transmission de connaissances sur les religions à l'école. On peut parler ici de "demande impliquée". A l'autre extrémité, 21 % ne s'y intéressent absolument pas, ni à titre individuel ni sous forme de connaissance scolaire : l'indifférence au sujet se double d'un rejet clair et net. Entre ces deux pôles antagonistes, deux positions intermédiaires : 19 % ne s'y intéressent pas à titre personnel, mais verraient bien une transmission d'information dans le cadre scolaire. Leur demande est purement "culturelle". Enfin, 14 % s'y intéressent à titre personnel, mais ne voient pas ce que l'école viendrait faire là-dedans et ne veulent pas mélanger les genres, les domaines du for intérieur et du for extérieur. L'ensemble de ces résultats confirme qu'il existe aujourd'hui une autonomie relative de la sensibilité spirituelle par rapport à la curiosité culturelle.

Sur cette même question centrale de l'étude -"êtes-vous favorable à la transmission des connaissances à l'école?"- nous avons ensuite croisé les réponses obtenues avec les données sociologiques classiques permettant de caractériser les élèves : âge, sexe, catégories socio-professionnelles des parents, localisation géographique (Paris-province), etc.. Le principal enseignement de ces croisements est justement ... qu'ils ne marchent pas ! Les garçons et les filles ont répondu à peu près de la même manière ; les 15 ans, les 16, les 17 et les 18 ans aussi ; les fils d'employés, les fils de cadres supérieurs également ; tout comme les provinciaux et les Parisiens... Une telle absence de corrélation est une information très intéressante. Elle permet de voir comment le religieux aujourd'hui échappe parfois à certains raisonnements sociologiques trop simplistes. En revanche, il existe d'autres corrélations révélatrices. La plus forte est le fait d'avoir reçu soi-même une éducation religieuse, que ce soit par les parents, les grands-parents ou l'école, qu'on en ait tout oublié depuis ou pas... Aujourd'hui, au sein de la génération des 15-18 ans, on compte 63% de jeunes qui disent qu'ils ont reçu quelque chose de cet ordre (sans qu'on sache très bien quoi, du fait de l'imprécision inhérente aux questions de sondages : peut-être ont-ils été baptisés, ou fait trois années de "caté" ; peut-être sont-ils allés de temps en temps à la messe avec leurs parents, ou à la synagogue). Reste que les deux tiers des jeunes interrogés s'identifient eux-mêmes comme ayant reçu "quelque chose" relevant du religieux. Cette perception est peut-être subjective, mais la subjectivité aussi est un fait social.

Regardons donc maintenant si l'envie d'acquérir ce type de connaissances est liée au fait d'avoir déjà reçu une éducation sur le plan confessionnel. Même s'il s'agit évidemment de transmissions de deux ordres différents, et si la première (familiale) ne concerne par définition qu'une seule religion alors que la seconde (scolaire) les inclut toutes.

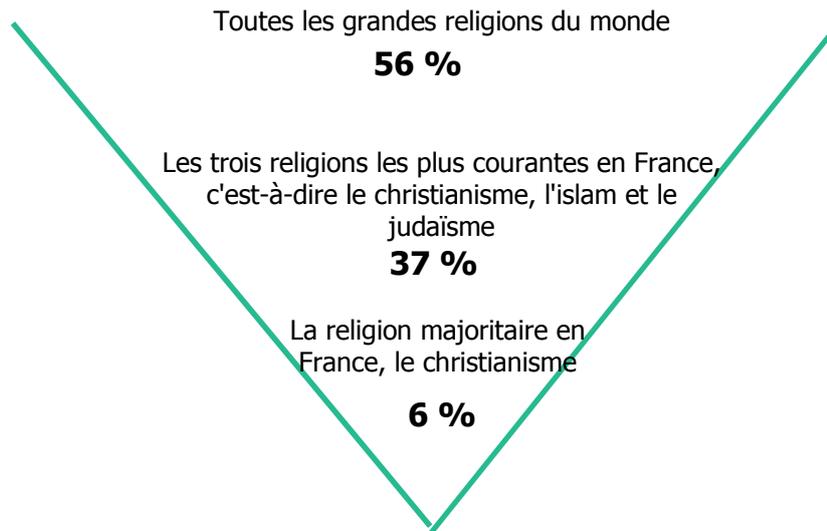
### ACQUISITIONS RELIGIEUSES ANTERIEURES ET TRANSMISSION DES CONNAISSANCES SUR LES RELIGIONS A L'ECOLE

	favorables à la transmission de connaissances religieuses à l'école	défavorables à la transmission de connaissances religieuses à l'école	
ont reçu une éducation religieuse	<b>41 %</b> <b>CUMUL</b>	<b>19 %</b> <b>SATURATION</b>	<b>63 %</b>
n'ont pas reçu une éducation religieuse	<b>16 %</b> <b>CURIOSITE</b>	<b>17 %</b> <b>DESINTERET</b>	<b>37 %</b>
			<b>100 %</b>

Compétence et appétence entretiennent des relations complexes : en croisant les deux questions on peut dessiner une typologie sommaire entre quatre attitudes : le cumul, le désintérêt, la saturation et la curiosité. Premier groupe : près de 40 % de cette génération a reçu une éducation religieuse dans une approche confessionnelle -évidemment celle des parents- et se trouve par ailleurs favorable à la transmission de connaissances scolaires d'ordre culturel concernant toutes les religions. Nous avons ici des jeunes qui sont dans une logique de cumul. Ce sont les plus nombreux. A l'autre extrême de l'arc des opinions, 17 % n'ont pas reçu d'éducation religieuse et ne voient pas pourquoi on transmettrait des connaissances sur les autres religions à l'école. Leur désintérêt est total. Les autres se divisent en deux classes : ceux qui ont reçu une éducation religieuse et qui n'ont pas pour autant envie que l'école aborde le plan des connaissances en matière de fait religieux (19%), "ils ont déjà donné" comme ils l'exprimeraient probablement eux-mêmes. Et ceux qui n'ont pas reçu d'éducation religieuse d'aucune sorte à la maison ou ailleurs, et qui pourtant sont favorables à une transmission de connaissances sur le religieux à l'école ; ils sont dans une logique de curiosité et d'acquisition (16%). A ce niveau de la réflexion, on peut introduire une distinction importante en matière de connaissances religieuses, entre "l'ignorance" et "l'oubli". Une partie des jeunes qui ont reçu une éducation religieuse sont probablement dans une situation d'oubli, c'est-à-dire qu'ils ont su et qu'ils ne savent plus. L'enseignement scolaire sur les religions pourra être pour eux l'occasion, du moins concernant leur propre tradition religieuse d'origine et compte tenu des différences de perspective entre ces deux types de formation, de réactiver du déjà connu ou de reformuler du "mal digéré". Quant aux jeunes dépourvus d'éducation religieuse extra-scolaire, ils sont dans une situation d'ignorance, et donc de potentielle découverte totale. On se doute bien que la pédagogie à adopter ne sera pas la même face à une situation d'ignorance et face à une logique d'oubli.

Affinons notre observation en nous interrogeant non plus sur l'accord de principe des 15-18 ans avec l'enseignement scolaire de connaissances sur le fait religieux, mais en passant en revue les différentes religions susceptibles d'en faire l'objet. Trois réponses ont été proposées à ceux des jeunes qui avaient dit être favorables à un enseignement sur les religions à l'école :

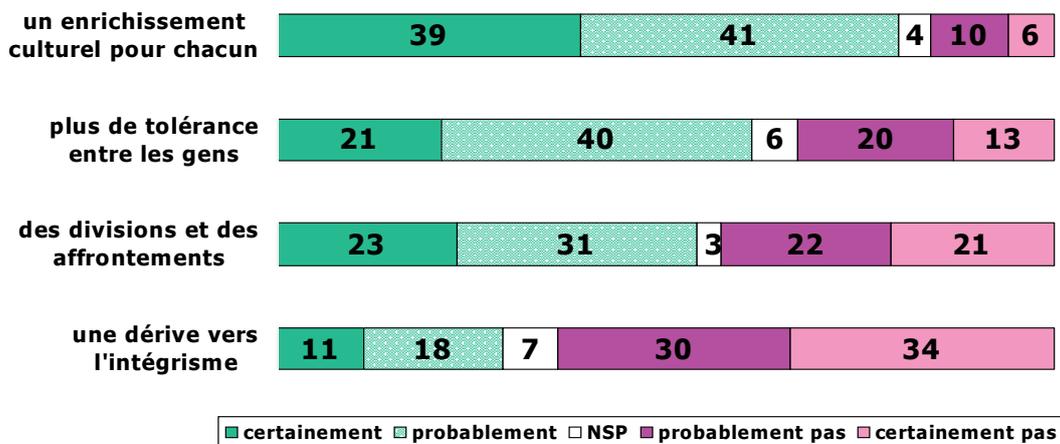
*Sur quelles religions devrait porter principalement cet enseignement ?  
(sur 100 jeunes qui y sont favorables)*



Les réponses s'étagent pour former une sorte d'"entonnoir", les pourcentages étant d'autant plus élevés que le champ couvert est large. 56 % des jeunes (plus d'un sur deux) veulent ainsi qu'on leur parle de toutes les grandes religions ; 37 % (plus d'un sur trois) souhaitent qu'on ne leur parle que de trois principales religions monothéistes implantées aujourd'hui en France. Enfin 6 % seulement veulent n'avoir à faire qu'avec la culture dominante de notre société, le christianisme. Leur réponse n'est donc pas sous-tendue par la seule logique de la valeur d'usage : les jeunes ne s'intéressent pas qu'à la religion de proximité, celle qui leur permet de mieux comprendre leur environnement quotidien ; leur intérêt est beaucoup plus large. On peut parler ici d'une "mondialisation" de la curiosité religieuse.

Qu'ils soient pour ou contre l'existence d'un enseignement scolaire sur le fait religieux, les jeunes se doutent bien que ce n'est pas sans conséquences sur la société dans son ensemble. Ne pouvant passer en revue dans l'enquête tous les effets potentiels de son introduction à l'école, nous les avons fait réagir sur quatre d'entre eux : deux positifs (l'enrichissement mutuel, la tolérance) et deux négatifs (des affrontements, l'intégrisme).

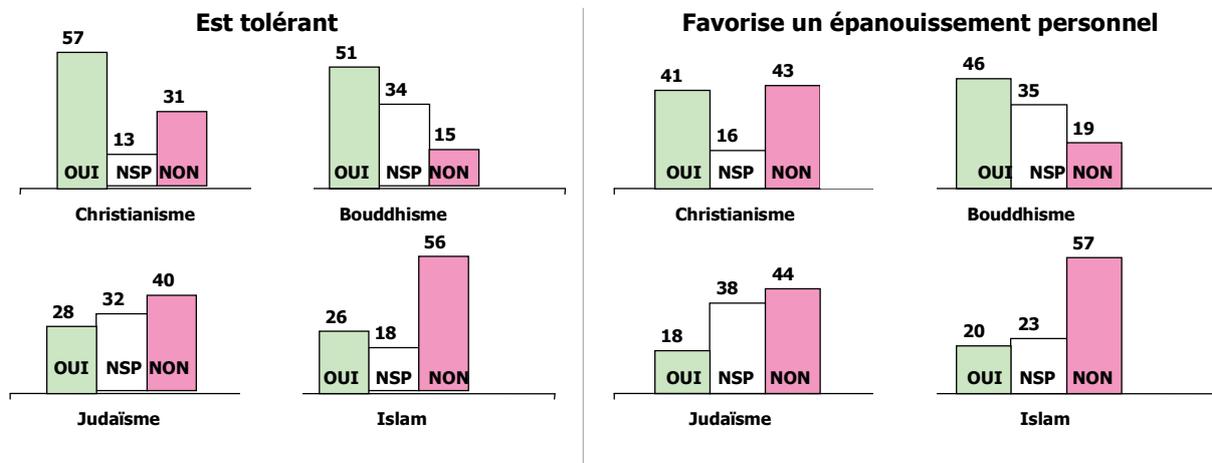
*Pensez-vous que l'existence d'un enseignement sur les religions à l'école peut entraîner.... ?*



Le résultat le plus spectaculaire est l'adhésion des jeunes à l'idée -positive- que cet enseignement entraînera un enrichissement culturel de chacun : 80%, une majorité sans appel. D'autre part une majorité, moins massive mais nette (60%), en attend aussi un progrès en matière de tolérance, contre 33% seulement qui pensent l'inverse. Mais cet espoir d'améliorations personnelle et collective ne signifie pas nécessairement que les jeunes ne sont pas en même temps inquiets de ses conséquences : 54% redoutent des divisions et des affrontements, et 29% (seulement ?) une dérive vers l'intégrisme. On peut à la fois aspirer à une chose et redouter son contraire : par exemple 27% des jeunes (plus d'un sur quatre) ont dit simultanément que cet enseignement entraînerait plus de tolérance, et qu'il apporterait des divisions et des affrontements. Cette ambivalence de l'attitude des jeunes vis-à-vis des religions est doublement caractéristique. De la sphère religieuse en particulier, qui génère chez les mêmes individus des appréciations à la fois favorables et défavorables, là où autrefois chacun était soit globalement pour, soit globalement contre. De l'époque en général, qui s'éloigne de plus en plus du vieux principe cartésien de la non-contradiction pour reconnaître qu'on peut être à la fois une chose et son contraire.

Un éventuel enseignement consacré aux religions ne tombe pas sur une terre vierge, même si elle est majoritairement en friche : ce n'est pas parce que l'on possède des connaissances (objectives) floues sur les religions qu'on n'en a pas une image (subjective) précise. Pour évaluer le contexte socio-culturel dans lequel va être reçue une éventuelle proposition scolaire - c.a.d les prénotions et les idées que les jeunes ont déjà sur le sujet - nous avons donc pris quatre religions (les trois principales en France - le Judaïsme, l'Islam et le Christianisme- plus le Bouddhisme, qui fait beaucoup parler aujourd'hui même s'il a peu d'adhérents) en demandant aux jeunes de réagir sur quatre critères : "D'après vous, cette religion est-elle tolérante ? Favorise-t-elle un épanouissement personnel ? Est-elle adaptée au monde moderne ? Répond-elle aux questions des jeunes aujourd'hui ?".

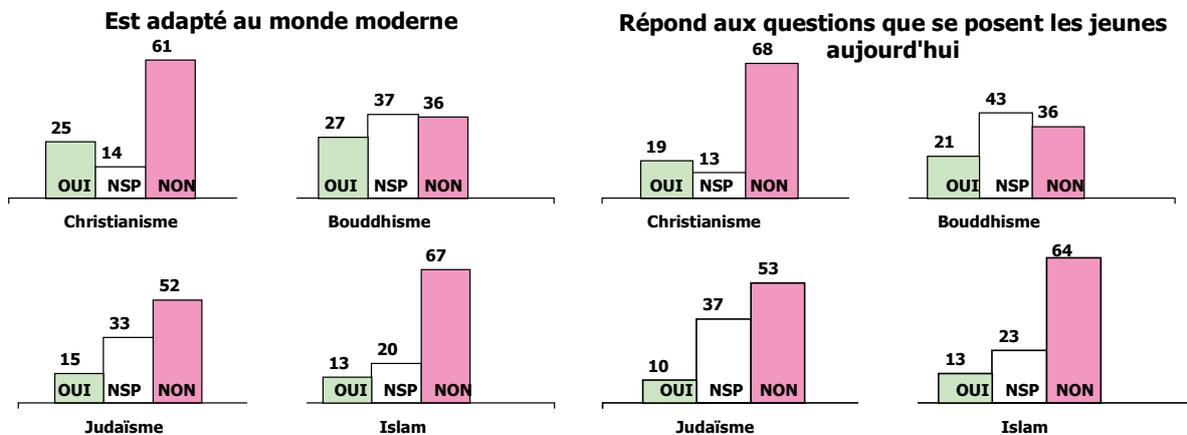
*"Vous personnellement, diriez-vous que le Christianisme (le Bouddhisme, l'Islam, le Judaïsme)....."*



Toutes les confessions n'ont pas la même image, on s'en doute. Mais le sondage fait apparaître des résultats assez surprenants : le Christianisme est déclaré "tolérant" par 57 % des jeunes interrogés et le Bouddhisme par 51 %, tandis que le Judaïsme ne l'est que par 28 % et l'Islam par 26 %. En ce qui concerne l'épanouissement personnel, on voit le même rapprochement positif -auquel on ne s'attendait pas- entre Christianisme et Bouddhisme. Spontanément nous pensions que le Bouddhisme allait "ramasser la mise" en matière de tolérance et d'épanouissement personnel, alors que le Christianisme aurait un peu de souci à se faire sur ces thèmes. Seconde surprise pour les deux autres religions : on s'attendait à ce que l'Islam se classe très loin en dernière position des quatre grandes religions citées, compte tenu de tout ce qui se disait à l'époque dans les médias et de la confusion tentante entre Islam et islamisme. Or on découvre que le Judaïsme est presque aussi rarement bien perçu (même si c'est sur d'autres fondements), conséquence négative probable du conflit israélo-palestinien et de ses injustices.

Il faut faire attention ici aux dérapages interprétatifs auxquels poussent parfois les enquêtes : ce n'est pas parce que l'on trouve les mêmes chiffres que l'on a à faire aux mêmes phénomènes. Pour le vérifier, regardons le reste de la distribution statistique et en particulier les réponses négatives. Christianisme et Bouddhisme -considérés comme tolérants par le même nombre de jeunes, nous l'avons vu- ne rencontrent pas en revanche le même niveau d'opposition. Et sur le plan de l'épanouissement personnel, on compte autant de jeunes qui disent que le Christianisme ne le favorise pas que de jeunes qui pensent l'inverse (la génération est donc coupée en deux). Ce phénomène ne se retrouve pas avec le Bouddhisme, qui rencontre ici peu de réticences mais plutôt une forte ignorance. De la même façon, quand on fait la deuxième comparaison entre le Judaïsme et l'Islam -qui, on l'a vu, rencontrent des avis favorables en aussi faible quantité- on observe que l'Islam recueille une réaction sensiblement plus négative que le Judaïsme (même si ce dernier génère lui aussi au total plus d'hostilité que d'opinions favorables sur le terrain de la tolérance et de l'épanouissement personnel).

*"Vous personnellement, diriez-vous que le Christianisme (le Bouddhisme, l'Islam, le Judaïsme).....*



On peut faire le même exercice pour les deux autres qualificatifs : "adapté au monde moderne" et "répond aux questions que les jeunes se posent aujourd'hui". Ces deux termes semblent plus concrets : il ne s'agit plus d'un jugement général sur l' "essence" supposée des religions mais d'une opinion plus contextualisée sur leur rapport effectif à la modernité ici et maintenant. Sur ce terrain, les jeunes interrogés renvoient les quatre religions dos à dos, alors que tout à l'heure ils faisaient une différence. C'est là une autre découverte de cette enquête : en terme de "modernité", aucune des grandes religions ne recueille plus de 25 % d'assentiment, soit le quart seulement de la génération. Quant la conviction qu'elles répondent aux questions que se posent les jeunes aujourd'hui, elle ne dépasse pas les 20% (soit le cinquième seulement de la génération). Si l'on s'intéresse maintenant aux positions négatives sur ces deux questions, les réticences sont massives : les scores sont très élevés pour le Christianisme, le Judaïsme et l'Islam ; seul le Bouddhisme ne suscite pas trop d' "opposants". Nous sommes bien dans un contexte de discrédit, ou au moins de prise de distance, qui frappe tous les monothéismes. Si le Bouddhisme échappe à cet éloignement, avec "seulement" 36 % de désaveu dans les deux cas, c'est probablement ... au bénéfice du doute (cf. le nombre élevé de ceux qui répondent qu'ils ne savent pas). L'ignorance de ce qu'est le Bouddhisme en fait en quelque sorte une "religion d'attente", comme il y a des pierres d'attente en architecture. Le Bouddhisme ne bénéficie certes pas de l'image positive que certains imaginaient, mais il ne souffre pas non plus d'une image négative, n'ayant pas à assumer le poids du "passif d'un passé"... De ce point de vue, il est possible que l'accueil assez favorable réservé parfois au Bouddhisme par le public ne tienne pas seulement à ses attributs propres, mais à une relative indétermination quant à ce qu'il est vraiment.

Dans la mesure où la majorité de cette génération n'a pas ou n'a plus une expérience directe d'une religion, et n'en connaît généralement que les aspects les plus vulgarisés par les médias (souvent en situation de crise), on peut espérer que - grâce à l'école - un meilleur accès aux sources et à l'histoire permettra à chacun de se construire un jugement en toute liberté, fondé sur des contenus et non sur des apparences.

# I – État des lieux et analyses

## La demande de religieux dans la société actuelle

Danièle HERVIEU-LEGER

Sociologue des religions

Directrice d'Etudes à l'*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*

Directrice du *Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Faits Religieux*

J'ai la tâche difficile de traiter en quelques minutes des recompositions du religieux aujourd'hui, dans une perspective générale à même de faire apparaître les besoins qui en résultent -les demandes qui s'expriment- en particulier en matière de culture, de formation et d'enseignement. Le peu de temps disponible me permet une entrée extrêmement libre dans cette thématique gigantesque : je vais donc, si vous le voulez, vous proposer simplement trois réflexions, trois thèmes et une remarque finale sur ce panorama général de la scène religieuse contemporaine.

Première proposition : la société française -comme toutes les sociétés dites sécularisées, désenchantées, dont on avait prédit un peu tôt l'éloignement définitif par rapport à la croyance et à la religion- est une société dans laquelle s'exprime une multiplicité d'attentes spirituelles, qui s'inscrivent dans une prolifération des croyances. Je parle évidemment à dessein ici d'attentes spirituelles et non pas d'attentes religieuses. "Attentes spirituelles", une notion relativement molle mais qui me permet simplement d'indiquer là la variété et l'ampleur de ce qu'on appelle aussi les quêtes de sens dans nos sociétés modernes. Quêtes de sens bien sûr en rapport direct avec l'incertitude structurelle qui caractérise ces sociétés, rationalisées par la science et la technique, gouvernées par le principe de l'autonomie des sujets capables de déterminer eux-mêmes le sens qu'ils veulent donner à leurs vies collective et individuelle, différenciées institutionnellement avec une sphère religieuse devenue une activité parmi d'autres et une matière à options pour les individus. Des sociétés qui ont donc refoulé pour toutes ces raisons la religion à la périphérie du social, mais qui sont aussi soumises -au delà de conjonctures de crise temporaires- à une incertitude structurelle liée à l'impératif du changement qui les gouverne.

Et c'est justement dans cette incertitude que vient se nicher précisément cette prolifération de croyances, comme le révèlent de multiples enquêtes quantitatives et qualitatives dont je ne peux rendre compte ici. Des croyances qui s'organisent donc en fait autour des traits typiques de notre modernité. On s'aperçoit en effet que ces dernières se développent d'une façon extrêmement exubérante là précisément où cette fameuse modernité sécularisée et a-religieuse est elle-même travaillée par son propre questionnement. Je pense par exemple aux interrogations que fait surgir la maîtrise scientifique croissante que nous avons de la nature. Envisagée jusque-là comme l'un des grands principes du désenchantement rationnel propre à la modernité, cette maîtrise se révèle en effet aujourd'hui grosse de multiples questions, portant tant sur la définition du vivant, sur la manière de le gérer, que sur le rapport à la nature dans une société où la science nous apprend que cette nature n'est plus un ordre. Sur le plan des croyances, la nouvelle attraction pour les cosmologies témoigne par exemple de ces questionnements autour de la science.

Autre registre d'interrogations dans lequel les croyances prolifèrent, celui procédant de l'affirmation de l'autonomie du sujet dans nos sociétés. Cette affirmation, bien sûr au

principe de l'émancipation religieuse moderne, fait ressurgir sous de nouvelles formes la question de la production de valeurs et de références à même de fonder le lien social, de faire une société à partir d'individus. Question que l'on peut formuler de la sorte : dans un monde où chacun doit produire lui-même le sens de sa propre vie, comment pouvons-nous nous représenter collectivement notre propre continuité ? Toute une série de croyances "bouillonnent" autour de ces interrogations fondamentales qui surgissent de la modernité elle-même et qui se cristallisent notamment dans ce qu'on pourrait appeler les mobilisations identitaires des ressources offertes par les grandes traditions religieuses.

Nouveau registre typiquement moderne dans lequel se nouent les croyances contemporaines : l'expérience de la fragmentation psychologique et sociale dérivant de la spécialisation des institutions. Dans nos sociétés, les différents registres de l'activité se déploient en effet dans des sphères relativement indépendantes les unes des autres : nous ne confondons plus le politique et le religieux, le domestique et l'économique, le droit et la morale, l'art et la religion. Nous vivons notre expérience dans ces différentes sphères -professionnelles, culturelles, familiales, politiques, etc...- où elle se fragmente, "feuilletée" entre des registres institutionnels spécialisés. Fragmentation qui implique bien sûr de reconstituer une sorte de cohérence à partir de ces séquences successives. C'est bien dans cette nécessité que se nouent aussi toute une série de croyances contemporaines, où s'exprime justement le désir de se reconstituer dans son intégrité personnelle, à la fois physique et psychique. A ce niveau, je voudrais juste souligner la centralité du thème de la guérison : on voit très bien dans des enquêtes un peu fines comment tout ce qui se joue autour de lui s'articule à ce sentiment prégnant d'être "fragmenté", d'être "en morceaux"...

Autre registre enfin d'interrogations et de croyances procédant de l'expérience spécifiquement moderne : celui de l'immédiateté dans tous les domaines, notamment dans le champ de la communication. Nous sommes dans un monde où les temporalités sont extraordinairement raccourcies. Nous vivons dans l'instantanéité, et cette exigence d'instantanéité se renforce avec tous les outils familiers -portable, carte de crédit, etc...- qui envahissent notre quotidien. Ces logiques de l'instantanéité font du même coup surgir toute une réflexion sur la question de "l'enracinement", sur la nécessité de se redonner à soi-même un certain nombre de "fils" permettant de se relier à une continuité qui vient de plus loin que soi ; ce qui se joue à travers toutes sortes de formes de "patrimonialisation" du rapport aux grandes traditions religieuses.

Excusez-moi d'avoir dû développer des thèmes aussi importants de façon aussi cavalière, mais c'est pour mieux insister sur ce premier point : les croyances religieuses ne prolifèrent pas à la marge, en dehors ou dans des zones "attardées" de la modernité la plus moderne. Elles prolifèrent au cœur même de cette modernité et à partir des traits les plus typiques de notre vie en modernité.

Voici ma deuxième série de remarques. Les attentes spirituelles, les demandes d'une "mise en sens" -que la formule très employée de "quête du sens" essaye de repérer- trouvent de moins en moins leur réponse dans de grands codes gérés par les "institutions du sens". Au premier chef, je pense bien sûr ici aux grands appareils des traditions religieuses, mais pas seulement. En effet, cette disqualification des codes de sens prescrits par les institutions embrasse aussi l'idéal laïque, les choix philosophiques et tous les choix idéologiques en général. On a une sorte de disjonction entre ce qu'on a abondamment appelé "les grands récits" -désormais en crise- et cette prolifération de demandes de sens, ne trouvant plus à s'emboîter précisément dans les dispositifs offerts par ces "appareils du sens" socialement disponibles. C'est bien ce que fait apparaître notamment l'enquête présentée à l'instant par Jean-François Barbier-Bouvet : on note par exemple que l'opinion sur les grandes religions n'est finalement pas particulièrement mauvaise, mais la réponse est massivement négative quand on demande aux

gens si elles répondent à leurs besoins... Une telle recherche très individualisée de "petites solutions" croyantes -produites par chacun avec les moyens du bord sans se référer à ces dispositifs organisateurs que sont les codes prescrits par les institutions du sens- est abondamment décrite aujourd'hui à travers la métaphore du "bricolage", notion empruntée de façon assez libre aux anthropologues. En effet, dans cette situation caractéristique où l'on ne se réfère plus immédiatement aux grands codes gagés par des institutions du croire pour répondre à ses interrogations spirituelles personnelles, on est du même coup obligé d'agencer soi-même des significations pour "fabriquer" ses réponses. On est désormais contraint de faire en la matière du bricolage ou du collage, en empruntant à des ressources diverses qui comprennent notamment les grandes traditions religieuses, formidables "boîtes à outils". On puise donc dans ces "réservoirs", mais en se passant des "modes d'emploi" que garantissaient et organisaient les institutions du croire en reliant les différentes significations offertes. Désormais, on prélève des éléments de sens et on les ré-agence d'une façon tout à fait libre, à partir de ses intérêts, de ses aspirations, de ses dispositions, de ses attentes individuelles et conjoncturelles ; à partir de ses expériences au fil de rencontres et de découvertes progressives liées à son propre parcours social et psychologique. C'est pourquoi ces productions croyantes, ces modes de fabrication de petits systèmes du sens à usage privé peuvent s'inscrire, mais pour partie seulement, dans des trajectoires d'identification à une lignée croyante particulière. Et c'est en ce point seulement que ces attentes spirituelles se constituent en attentes spécifiquement religieuses, dans la mesure où elles se réfèrent à la ressource particulière constituée par une tradition et par la lignée qui la transmet. Notons toutefois que cette attente spirituelle peut parfaitement rester en deçà et ne pas nécessairement s'inscrire dans une telle démarche, pleinement religieuse. De ce point de vue, l'expression extrêmement fréquente aujourd'hui "Je me sens attiré par telle ou telle idée religieuse ; par exemple par le bouddhisme" est très significative. Ce "je me sens attiré par ..." ne signifie pas en effet qu'on serait prêt à engager la démarche permettant de se reconnaître d'une façon active dans telle ou telle lignée croyante. Il y a là une disjonction nette entre le registre des croyances et celui des appartenances religieuses.

En suivant ce fil, on peut repérer ce qui se cache sous la fameuse "crise de la transmission", dont on parle tant. Dans ce contexte en effet, on comprend mieux que ce que l'on appelle ainsi dépasse en fait la désorganisation des cadres sociaux de la socialisation religieuse, effectivement très visible dans nos sociétés de mobilité où les communautés stables assurant jusque-là cette socialisation sont continuellement malmenées. Car c'est "l'ardente obligation de transmettre" elle-même qui s'affaisse. Quand on se situe dans un paysage de croyances où chacun est non seulement invité, mais sommé, de bricoler le petit récit croyant qui lui permettra de donner un sens à son expérience, l'idée selon laquelle la religion est une affaire de choix, une affaire qu'on met en œuvre de façon purement personnelle affaisse la responsabilité de transmission. Je me souviens ici de l'extrême stupéfaction qu'avait suscitée une enquête longuement commentée par mon collègue Yves Lambert ; une enquête qui faisait apparaître que parmi différentes valeurs -comme le goût du travail bien fait, les bonnes manières, la civilité, le sens des autres, etc...- seuls 4 % des parents avaient placé la foi religieuse au premier rang de ce qu'ils tenaient absolument à transmettre à leurs enfants ! Cela ne voulait certes pas dire que tous ces parents étaient devenus absolument indifférents à toute interrogation croyante ou métaphysique. Mais tout simplement qu'en ce qui concerne la religion, ils pensaient " mes enfants choisiront ; c'est à eux de voir ", ce qui n'était pas du tout le cas pour d'autres valeurs. Aujourd'hui en effet, une identité religieuse ne s'hérite plus. Elle s'endosse de moins en moins comme un vêtement qu'on enfilerait quand on est tout petit, pour qu'il grandisse avec vous pendant toute votre existence. De nos jours, l'identité religieuse est de fait de plus en plus pensée comme un acte personnel d'identification, facteur directement impliqué -je le suggère ici trop vite- par la subjectivisation qui caractérise la scène contemporaine.

Troisième proposition : ces compositions individualisées de la demande religieuse (pour reprendre l'intitulé de cette communication) ne sont pas seulement le fait d'individus qui choisissent, qui circulent, qui "vadrouillent", comme le disait déjà au début du XX<sup>e</sup> siècle le sociologue allemand E. Troeltsch en évoquant de façon prémonitoire la religiosité moderne comme celle de croyants "baladeurs". Ces constructions individualisées sont aussi formatées -c'est très important de le rappeler- par les données propres du "marché" contemporain des biens symboliques. La sécularisation, on le sait, a introduit une démonopolisation des grandes institutions religieuses, déboutées de leur prétention à fournir aux individus et aux sociétés un sens "clé en main". On a donc assisté à une formidable libéralisation de ce "marché" des biens symboliques, accentuée dans la période récente par "l'ouverture des frontières" à toutes sortes de nouvelles offres venues d'ailleurs. Et c'est d'ailleurs en raison de cet apport que la scène religieuse française ne peut plus être aujourd'hui enfermée dans le dispositif institutionnel pensé au début du siècle pour régler les rapports entre la société, l'Etat et trois grandes religions massivement présentes sur le sol national, le catholicisme, le protestantisme et le judaïsme. Cette libéralisation du "marché" des biens symboliques est désormais telle que l'emploi même de cette notion marchande ne relève plus de la simple métaphore, comme il y a encore une vingtaine d'années. Si depuis longtemps on parle du "marché" des biens religieux, ce fut en effet d'abord pour désigner le pluralisme des sociétés modernes en la matière, où les appartenances religieuses ne déterminent plus des identités stabilisées une fois pour toutes et commandant le mode d'intégration de la vie sociale. Mais aujourd'hui, du fait de l'extraordinaire multiplication des petits "entrepreneurs individuels" sur une "scène globale du sens" aux ressources disponibles en gigantesque augmentation, l'expression de "marché" peut-être utilisée en propre. On parle beaucoup -et le présent sondage nous y invite- des trois grandes religions, auxquelles on ajoute le bouddhisme, dont le caractère religieux est indiscutable et qui attire beaucoup de nos contemporains ; mais n'oublions pas que cette offre des "grandes" religions se situe dans un paysage où l'offre globale est extrêmement éclatée avec l'extension à l'échelle planétaire des communications, avec la possibilité par exemple pour les jeunes d'avoir accès à une quantité de propositions dépassant de beaucoup celles qui leur sont offertes par les grandes traditions religieuses. Et dans ce "marché" libéralisé des biens religieux, on observe à l'évidence des logiques qui sont proprement celles du marché économique. Quand on considère l'ensemble de ces offres religieuses nouvelles -en dehors des grandes traditions, et même jusqu'à un certain point en leur sein- on est ainsi frappé par l'intensité avec laquelle elles sont marquées par ces logiques, par exemple la standardisation des produits offerts ou la personnalisation des modes de consommation. On s'aperçoit en effet que ces "produits" s'organisent autour de quelques thématiques éthico-spirituelles semblables comme celle de l'épanouissement de soi -le thème "Dieu sauve : tu peux être sauvé, tu peux être guéri". C'est ce type de propositions qu'on voit circuler à l'infini dans toutes sortes de nouveaux courants chrétiens peu représentés en France, mais extraordinairement présents à l'échelle planétaire. Une standardisation des produits qui va de pair avec une personnalisation des modes d'appropriation : au moment où l'individu recourt à ce type d'offre symbolique, il doit avoir le sentiment qu'elle a été entièrement faite pour lui. Cette personnalisation se révèle aussi notamment avec l'énorme importance des grandes figures religieuses dans les constructions et les trajectoires d'identification individuelle : c'est Jean-Paul II, bien plus que l'Eglise catholique ; c'est le Dalaï-Lama, bien plus que le bouddhisme. Ces phénomènes sont d'ailleurs également opératoires à bien des égards sur d'autres scènes sociales que la scène religieuse, comme la scène politique.

Cette dernière réflexion me conduit à ma remarque finale. Le problème n'est donc pas seulement d'identifier la demande religieuse dans nos sociétés pour pouvoir y répondre adéquatement. Mais de comprendre que cette demande est d'une extrême labilité. Extrêmement active, elle attend précisément qu'on identifie ce qu'elle vise. J'ai fait il y a quinze jours une expérience très intéressante de ce point de vue. Je me suis rendue à la grande opération finale de la manifestation qu'organise le C.N.R.S. tous les ans autour de "science et

société" : 600 ou 700 jeunes étaient rassemblés au Futuroscope de Poitiers pour réfléchir à des thèmes concernant la science qu'ils avaient eux-mêmes demandés. Et, ce qui aurait été impensable il y a encore dix ans, l'un de ces thèmes fut bien sûr "science et religion", sur lequel nous avons réuni le plus gros de tous les ateliers malgré l'abondance de thèmes proposés... Nous nous sommes donc retrouvés, pour le traiter, devant des lycéens, des étudiants de classe préparatoire et du premier cycle, notamment d'universités scientifiques. Nous leur avons demandé quelle était leur attente autour de ce thème. Et ce qui fut alors révélateur, c'est l'incroyable difficulté avec laquelle nous avons dû "extraire" en quelque sorte leurs questionnements sur cette thématique qui avait déclenché leur affluence... J'ai trouvé cette expérience extrêmement significative : oui, il y a une demande, mais encore ? Puisque nous sommes dans une logique de marché, le problème n'est donc pas seulement de déterminer quelle est cette demande pour y répondre, mais de savoir quelle offre devons-nous promouvoir pour susciter, activer, orienter, structurer une demande si labile et inchoative. Le problème en un sens, c'est beaucoup moins de comprendre entre nous quelle demande s'adresse à l'école que de savoir ce qu'enseignants, responsables de l'institution scolaire, responsables de la chose publique, veulent offrir en la matière dans un contexte si mouvant. A l'évidence, la première des offres est celle d'un fil rouge : c'est la possibilité de trouver un fil conducteur au moment même d'une mise à disposition de ressources symboliques à la fois gigantesques et "molles". On parle toujours de l'inculture religieuse des jeunes, à ceci près qu'ils en savent infiniment plus sur le bouddhisme, ou sur l'islam que leurs grands-parents. Le vrai problème ne porte donc pas tant sur la quantité d'informations que sur la possibilité de disposer du fil rouge indispensable à leur mise en ordre et à leur "utilisation" par chacun. Quant au deuxième vrai problème, c'est bien entendu l'éducation à la tolérance par la connaissance, thème sur lequel on a déjà insisté. C'est là le double enjeu de l'offre qu'il s'agit de proposer, un enjeu d'autant plus urgent dans le contexte actuel si ambivalent, ainsi qu'en témoigne le jugement simultané des jeunes : "l'enseignement sur les religions peut favoriser plus de tolérance/plus de divisions". Loin d'être une incohérence, c'est là une excellente observation sociologique de la scène actuelle des croyances, marquée à la fois par une sorte de tolérance générale -à travers ces logiques de la subjectivisation du croire, "chacun croit ce qu'il veut"- et par une tendance forte au renforcement des conflits, du fait des cristallisations qui s'opèrent autour des solutions apportées aux questionnements spécifiquement modernes, comme je l'évoquais dans mon premier thème.

Pour finir, à côté de cet impératif de structuration d'une part et d'éducation à la tolérance par la connaissance d'autre part, je voudrais ajouter un troisième point, urgent en raison de cette dispersion de l'offre de sens. Il s'agit de la lutte contre la crédulité, inséparable du travail visant à augmenter le potentiel culturel des jeunes en matière de connaissance religieuse. Si le but recherché est de les ouvrir à l'intelligibilité des grandes traditions religieuses, il me paraît tout aussi impératif de développer de vrais moyens de lutte contre la crédulité, qui se porte magnifiquement bien dans nos sociétés. On dira certes que l'éducation de l'esprit critique, c'est là la mission générale de l'école. Bien entendu, mais il me semble qu'il y a un terrain particulier où la réflexion doit être menée : l'approche de la science. Une science dont les résultats sont très souvent livrés aux élèves comme des lois qu'il faut "avaler", avec un très faible travail sur la réalité de la production de ces connaissances. Car produire ces connaissances implique des allers, des retours, des doutes, des interrogations, des questionnements, des attitudes particulières sur le plan intellectuel et sur le plan moral. Du point de vue qui nous occupe -quand on observe l'interrogation et les proliférations croyantes autour de la science, entre la mythologie des savants fous qui nous guident vers l'apocalypse et celle de la toute-puissance- cette initiation précoce à l'épistémologie des sciences me paraît aussi être une responsabilité importante pour l'école aujourd'hui. Et ce d'autant plus que, jusqu'à présent, on a fait porter la charge de l'éducation à la tolérance sur les épaules des professeurs d'histoire, des professeurs de philosophie, des

professeurs de lettres, en négligeant la responsabilité qui incombe aux professeurs de mathématiques et surtout de biologie et de physique. Il semble que cette thématique permettrait aussi de réaffirmer -au delà de l'école- le rôle enseignant de l'Etat, ce qui me paraît cohérent avec une conception de la laïcité à laquelle nous devons nous référer pour faire avancer ce type de débat.

# I – État des lieux et analyses

## Mise en perspective historique et état du débat

Christian DEFEBVRE

Directeur de l'*Institut de Recherche et de Formation pour l'Éducation à la Citoyenneté*

Mon témoignage est celui d'un professeur d'histoire enseignant en lycée, d'un auteur de manuels scolaires, et d'un chercheur en sciences de l'éducation. Dans l'idée que la question de l'enseignement des religions se pose actuellement de manière assez neuve et inédite, je vous propose trois pistes de réflexion : la question de la culture religieuse, la question de l'éducation civique et la question de l'éducation au sens de l'existence.

En ce qui concerne la culture religieuse, l'événement marquant fut le colloque de Besançon suivi du rapport Joutard, déjà évoqué ce matin. Depuis, il est évident que nous avons considérablement avancé dans le domaine de la transmission de connaissances sur les religions, notamment dans certaines disciplines (l'histoire et le français en particulier). Cependant, il reste un long chemin à parcourir et je vous invite à quelques réflexions sur l'état des lieux à l'heure actuelle. Si les programmes privilégient la naissance et les origines des religions, plus nous avançons vers la modernité, moins la question de la religion est présente. En classes de troisième et de terminale, quand nous abordons en histoire le monde contemporain, les programmes officiels n'accordent que peu de place aux religions. Ainsi, les programmes induisent l'idée que les religions sont des "langues mortes", alors même qu'elles sont souvent à l'évidence vécues dans le monde comme des langues vivantes. Il y a bien là une question fondamentale pour l'enseignant d'histoire par rapport au programme : est-ce que j'enseigne l'histoire des religions comme une langue morte ou comme une langue vivante ?

Deuxièmement, nous suivons une histoire diachronique dans les programmes actuels, ce qui induit des "raccourcis" particulièrement sensibles en matière d'histoire des religions. Peut-on par exemple aborder l'orthodoxie uniquement à travers le schisme de 1054 ? A l'évidence, ce schisme a été le fruit d'une longue histoire, qui remonte peut-être à la querelle des images. L'approche diachronique peut être en cela un piège pour l'enseignant non initié, qui n'a pas la connaissance chronologique de l'histoire des religions. Certes intéressante, la pratique de l'histoire diachronique implique donc pour les enseignants une exigence de formation plus importante. En matière d'histoire des religions, je pense ensuite qu'il faut tenir compte d'éléments nouveaux qui réactualisent la question de la transmission culturelle des religions par les savoirs scolaires. Premier élément nouveau, l'explosion et le développement formidables de la démarche scientifique dans ce domaine. Une telle approche rationnelle fait que nous pouvons considérer de manière beaucoup plus affinée la question des religions. Enrichissant à la fois la culture et le questionnement, cette "science des religions" mérite d'être introduite à l'école de manière ouverte. Il faut en tenir compte dans la culture des religions que nous transmettons.

Deuxième élément nouveau, l'attitude des enseignants. On dit souvent que les enseignants sont réticents... Ce n'est vrai, et encore relativement, que d'une certaine génération d'enseignants marquée par une ancienne représentation du religieux. Mais il y a surtout une nouvelle génération d'enseignants prête à s'investir sur ce sujet, à y entrer vraiment pour transmettre de manière ouverte. A l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) par

exemple, je rencontre de nombreux jeunes professeurs avides de connaissances et de transmission en la matière.

Je pense enfin qu'il faut aussi remarquer l'apparition d'outils spécifiques. Auteur de manuels scolaires d'histoire, pendant longtemps j'ai été comme d'autres, conscient des carences et des silences concernant l'histoire des religions. Faisant le même constat, nous nous sommes dit qu'il faudrait créer des manuels transversaux par rapport aux manuels scolaires, pour permettre à la fois aux élèves et aux enseignants de suivre de manière chronologique l'évolution des familles spirituelles. Telle fut l'origine du premier manuel européen de culture religieuse, travail qui a demandé dix ans et que j'ai eu l'honneur de coordonner. Avec des historiens de chaque confession et de toute l'Europe, nous avons essayé d'y rassembler les dernières connaissances scientifiques sur chacune des religions, et ce sans nous diviser le travail chacun chapitre par chapitre mais en rédigeant ensemble la totalité de l'ouvrage. Il y a là je crois quelque chose de nouveau qui constitue pour les enseignants et pour les élèves un outil d'accès à la connaissance des religions. L'apparition de ces outils d'un nouveau type devrait grandement, je l'espère, faciliter leur tâche dans le cadre d'une approche scientifique des religions.

En ce qui concerne l'éducation civique, la date de référence est bien sûr 1984, qui marque la réintroduction de cette discipline au collège à raison d'une heure par semaine. Depuis 1999, nous vivons au lycée une autre étape importante : l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale. En dépit du sort réservé à cette discipline au baccalauréat pour cette année scolaire -alors que beaucoup en attendaient une valorisation par l'examen- l'éducation civique n'en fonctionne donc pas moins désormais en collège et en lycée. Au collège, il est d'ailleurs à noter que depuis 1996, nous avons quitté la démarche institutionnelle abordant la commune en sixième, le département en cinquième, etc.. pour rentrer maintenant dans une logique thématique, centrée sur les thèmes de la personne et de l'école en sixième, de l'égalité et de la solidarité en cinquième, de la liberté, de la justice et des droits de l'homme en quatrième et enfin de la citoyenneté en troisième. Avec cette évolution s'inaugure une démarche tout à fait inédite et ouverte, qui s'amplifie avec la pédagogie du débat. Dans ce contexte, ce sont en effet les questions des élèves qui amènent parfois l'enseignant sur le terrain des religions, quel que soit le sujet abordé. Et à ce niveau, nous ne sommes plus dans un registre d'enseignement magistral, mais dans celui du partage des points de vue et des opinions, celui de l'approfondissement argumenté de ceux ci et surtout de l'apprentissage de l'esprit critique. L'élève qui n'a pas de représentation sur les religions et qui les rencontre dans l'actualité -ressource principale de cette éducation civique- introduit ainsi bien souvent leur thématique en classe, en quête de repères ; et cette demande s'est d'ailleurs considérablement amplifiée depuis les événements du 11 septembre aux Etats-Unis. Il y a là un champ nouveau et important qui pose la question de la formation des enseignants et leur introduction au discernement en matière de culture religieuse. Car être capable d'ajuster à la question de l'élève des techniques pédagogiques permettant un tel discernement ne va pas de soi. C'est là qu'il faut distinguer l'accessoire et l'essentiel pour se "repérer" dans l'immense corpus des sagesses et des religions du monde, dépassant de la sorte ce que proposent les manuels d'éducation civique existants comme nous avons tenté de le faire avec Mireille Estivalèzes dans notre ouvrage *Sagesses et Religions du monde* (Bayard Editions). Pour résumer, je pense que la question -essentielle- de l'éducation civique conduit obligatoirement à celle d'une éducation au discernement, ce qui nécessite des pratiques pédagogiques particulières et des formations spécifiques pour les enseignants.

Reste la question la plus redoutable peut-être pour la laïcité : par-delà la transmission des connaissances, par-delà l'éducation au respect de l'autre (notamment) dans le cadre de l'éducation civique, pourrait-on aller jusqu'à une éducation à l'éthique, une éducation au sens ? Je pense que les propos précédents de Danièle Hervieu-Léger sur la biologie, les sciences physiques, l'histoire, le français, révèlent quelque part la nécessité de réfléchir à cette possibilité.

Celle d'un temps permettant aux élèves de se questionner, d'apprendre à s'écouter et à s'interroger sur les grandes questions de sens du présent. Ce "temps pour le sens" demanderait une pédagogie particulière et adaptée qui reste à défricher. Je pense par exemple à une pédagogie du silence, de la réflexion et peut-être aussi de l'émerveillement, une pédagogie introduisant en tout cas des registres qui sont pour l'instant peu développés vu l'ampleur des programmes et le peu de temps disponible. De mon point de vue, ce "temps pour le sens" permettrait aussi à la laïcité française de se moderniser, c'est-à-dire d'évoluer en direction d'une laïcité "ouverte", qui accepterait que l'on aborde en classe la question des sagesses et des religions du monde en y incluant le refus de Dieu et la démarche athée. Reconnaisant dans ces diverses familles spirituelles les réponses apportées aux questions fondamentales de l'homme -la mort, la souffrance, les grands enjeux éthiques- nous pourrions ainsi offrir à l'élève non seulement des repères sur les divers points de vue concernant le sens de l'existence, mais aussi des outils pour discerner ce qui relève du fondamentalisme, du sectarisme ou de la liberté. Au delà même de l'aménagement d'un espace pour l'éthique et la réflexion, la laïcité française doit être capable aujourd'hui de passer ce cap et d'atteindre celui d'une éducation à un "spirituel ouvert". Sur ce plan, la démarche magistrale est, je crois, dangereuse et la pédagogie du débat plus adaptée. De même, la classe n'est peut-être pas non plus le cadre le plus opportun pour ce type d'approche, l'expérience des demi-classes en "Education Civique, Juridique et Sociale" au lycée se révélant plus efficace.

L'enseignement d'une culture des religions est de nos jours non seulement culturellement nécessaire, mais aussi "civiquement" indispensable. Dans ce cadre, un "temps pour le sens" pourrait offrir un horizon nouveau à la pratique d'une laïcité ouverte, opportunité la plus actuelle pour faire de la laïcité française un modèle attractif à l'échelle européenne. Permettant à l'élève d'apprendre à se construire et à se forger des repères fondamentaux, ce "temps pour le sens" mériterait en tout cas attention, réflexion et débat aujourd'hui. M'inspirant de Gaston Berger, je terminerai cette intervention en déclarant que dans ce domaine plus qu'ailleurs, "demain n'est pas à attendre mais à inventer".

# I – État des lieux et analyses

## Les programmes, les manuels, les pratiques

Mireille ESTIVALEZES

*École Pratique des Hautes Études, Section des Sciences religieuses*

*Groupe de sociologie des religions et de la laïcité*

Après la mise en perspective historique que nous venons d'entendre, je voudrais aborder, d'un point de vue pragmatique, la question des programmes, des manuels scolaires et des pratiques enseignantes en évoquant les choix politiques qui les ont guidés, les avancées de ces dernières années, mais aussi les difficultés. Je m'attacherai plus volontiers à l'histoire car c'est cette discipline qui est la plus directement concernée par la question du fait religieux. Je rappellerai auparavant que les objectifs assignés à une meilleure prise en compte du fait religieux sont triples. Faciliter l'accès au patrimoine culturel occidental et à sa dimension symbolique pour comprendre aussi bien le passé que le présent en rendant plus lisibles un certain nombre d'œuvres ; éduquer à la tolérance en proposant une meilleure connaissance des différentes religions présentes en France dans un souci de formation à la citoyenneté ; et permettre enfin une meilleure compréhension du monde contemporain.

### I - Les programmes :

Les programmes actuellement en application dans le secondaire ont été mis en œuvre progressivement au collège et au lycée depuis 1996. On peut considérer que la réforme des programmes d'histoire est en grande partie le fruit du rapport remis en septembre 1989 par Philippe Joutard, à qui une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales avait été confiée par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale. Ce rapport soulignait la nécessité de remédier à l'inculture religieuse des jeunes générations en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire-géographie et de littérature, et ce notamment en montrant " l'importance du fait religieux dans l'histoire et sa permanence dans le monde contemporain" et "en soulignant l'insertion du religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien".<sup>1</sup>

Aujourd'hui, l'analyse attentive de ces programmes ne permet pas de parler de bouleversement, mais d'une évolution, en particulier au lycée. Les finalités de ces nouveaux programmes d'histoire sont intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles. Il s'agit d'aider à la construction du citoyen mais aussi à la constitution de "ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture".<sup>2</sup> Je ferai, pour mémoire, un bref rappel, des questions d'histoire religieuse évoquée : le programme de sixième, consacré au monde antique, permet d'étudier, outre les mythologies égyptienne et grecque, les Hébreux en tant

<sup>1</sup> Philippe JOUTARD, "Enseigner l'histoire des religions", *Éducation et pédagogies*, n° 7, septembre 1990, publié en septembre 1990, p. 83.

<sup>2</sup> Dans *Histoire Géographie Éducation civique, Programmes et Accompagnements*, Collection "Enseigner au collège", Centre national de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation nationale, réimpression janvier 2001, p. 14.

que peuple de la Bible, ainsi que les débuts du christianisme. Les liens avec le programme de français sont soulignés à travers l'étude de textes fondateurs (*l'Odyssee, les Ancien et Nouveau Testaments, l'Énéide*). Le programme de la classe de cinquième permet quant à lui d'aborder le christianisme orthodoxe, le monde musulman, la chrétienté occidentale médiévale et les Réformes protestante et catholique ; celui de la classe de quatrième les divisions de l'Europe chrétienne entre catholiques et protestants, la philosophie des Lumières et la laïcisation des sociétés.

Au lycée, c'est surtout le programme de seconde qui était novateur. Rompant avec la traditionnelle approche chronologique, il se consacrait à l'étude de six moments historiques qui jalonnent l'élaboration de la civilisation contemporaine dont nous sommes aujourd'hui les héritiers, parmi lesquels la "Naissance et la Diffusion du Christianisme", la "Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, carrefour de trois civilisations -Chrétienté occidentale, Empire byzantin et Islam-" ( sujet dont le choix politique a pour but de montrer que "loin de se développer solitairement, une civilisation s'enrichit par ses confrontations et ses échanges avec d'autres civilisations"<sup>3</sup>), et le thème "Humanisme et Renaissance" (avec l'influence des Réformes). Mais un allègement sur ce programme est intervenu à la rentrée 1999 alors que Claude Allègre était Ministre de l'Éducation nationale, donnant la possibilité de choisir entre la question sur le christianisme et celle sur la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle. Il semble regrettable que la possibilité de ne pas traiter certains thèmes porte précisément sur les questions religieuses (cela concerne aussi la Grèce et Rome) alors même que ces thèmes ont été proposés pour remédier à l'inculture religieuse, et l'on peut s'interroger sur la cohérence d'une telle politique. Cette politique d'allègement a malheureusement été reprise par les nouveaux programmes qui viennent de paraître à la dernière rentrée et qui permettent toujours de ne pas traiter l'un des quatre premiers thèmes ("le Citoyen à Athènes au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C.", "Naissance et Diffusion du Christianisme", "la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, carrefour de trois civilisations", "Humanisme et Renaissance") mais de l'évoquer rapidement ultérieurement. En première, une question quelque peu fourre-tout "Religion, culture et arts du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939" permet d'évoquer "les caractères de la vie religieuse en Europe et en Amérique du Nord et ... les relations entre les Églises et le monde moderne". Le programme de terminale abordant quant à lui le fait religieux à travers l'analyse de "l'évolution de la population, des modes de vie, des pratiques culturelles et des croyances en France depuis 1945". Originalité intéressante, les programmes de première professionnelle comportent une question consacrée au fait religieux de 1850 à nos jours, avec d'une part, l'évolution des trois grandes religions monothéistes et d'autre part, l'évolution des rapports entre société et religions, ce qui -à mon avis- a le mérite de sortir les religions de leur "ghetto" d'événements du passé, et de montrer combien leur connaissance est utile à la compréhension du monde contemporain.

Les réformes des programmes sont accompagnées d'instructions et d'explicitations très claires qui insistent sur l'utilisation des documents patrimoniaux, aussi bien littéraires comme la Bible qu'architecturaux comme les cathédrales ou les mosquées ou encore artistiques comme les tableaux.

Plusieurs remarques s'imposent, lorsque l'on considère ces programmes. D'une part, on observe que les religions sont abordées de façon privilégiée dans leurs contextes d'élaboration (antique ou médiéval) et sont donc singulièrement absentes de l'époque contemporaine. D'autre part, les religions étudiées dans les programmes et donc présentées dans les manuels scolaires sont principalement les monothéismes. Si cela peut se comprendre sur le

---

<sup>3</sup> Dans *Accompagnements des programmes Histoire Géographie, Seconde générale et technologique*, Centre national de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation nationale, réimpression janvier 2001, p. 5.

plan historique au vu de leur importance dans notre passé, il reste très regrettable de ne faire aucune place aux systèmes religieux d'Asie - hindouisme, bouddhisme ou autres spiritualités- ne serait-ce que pour prendre en considération les religions des élèves d'origine asiatique, mais aussi la fascination exercée par certains courants de ces traditions spirituelles (je pense au bouddhisme tibétain en particulier) auprès des jeunes, et le rôle enfin très important joué par ces religions dans l'humanité (dans le programme d'histoire de 1985, on étudiait ainsi en sixième les grands traits des civilisations chinoise et indienne, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui).

## II - Les manuels d'histoire :

Comment les religions sont-elles présentées dans les manuels ? Ce n'est certes pas une tâche facile que de présenter de façon claire et accessible à des élèves d'âge et de maturité différents les phénomènes religieux, par essence complexes. Mon propos n'est donc pas d'établir une critique systématique des manuels, mais de faire part d'un certain nombre d'exemples et remarques qui doivent permettre de les utiliser avec une certaine prudence.

Remarquons d'abord que ce sont principalement les monothéismes qui sont présentés dans les manuels, mais non sans parfois une relative maladresse, voire une certaine ambiguïté. Ainsi, le judaïsme -abordé dans la classe de sixième- est limité à la période de l'histoire du peuple hébreu et aux récits bibliques, toute son évolution après la destruction de Jérusalem en 70 après J.-C. (développement du judaïsme rabbinique, phénomène de la diaspora par exemple dans les pays européens ou rappel des persécutions dont il a été victime) étant passée sous silence jusqu'au moment du génocide des Juifs par les nazis au XX<sup>e</sup> siècle. Il y a là une vision anhistorique de la religion qui n'établit aucun lien entre le passé et le présent, entre les judaïsmes antique et contemporain.

Autre exemple, l'islam -étudié en classe de cinquième- dont la vision est aussi quelque peu monolithique, l'insistance sur les origines conduisant à des simplifications quelque peu réductrices : l'islam se résume à Mohammed et aux cinq piliers, et sa présentation nourrit la confusion musulman/arabe ; une place plus importante est accordée aux rites et aux pratiques qu'aux croyances, ce qui a pour effet de véhiculer une vision assez formaliste de cette religion. Il est effectivement généralement plus facile d'énoncer une liste de pratiques, voire d'obligations ou d'interdits, que d'explicitier des croyances et peu de manuels s'attardent sur la dimension proprement religieuse de l'islam comme foi (pas plus d'ailleurs que sur celle du judaïsme ou du christianisme).

Le christianisme est mieux traité ; mais singulièrement, plus l'on s'approche de notre époque, moins il est pris en compte dans l'analyse des sociétés contemporaines, le christianisme social ou encore ses recompositions actuelles étant ainsi très peu évoqués. Enfin, il se trouve souvent réduit au seul catholicisme (il y aurait beaucoup à dire sur la prédominance de la figure du pape), les protestants et les orthodoxes n'étant guère pris en compte.<sup>4</sup>

D'un point de vue général, la représentation des religions véhiculée par ces manuels est très marquée par l'ethnocentrisme occidental et par la prédominance du monothéisme sur les autres types de systèmes religieux, voire par un christiano-centrisme ; elle est aussi

---

<sup>4</sup> Cela est illustré de façon tout à fait saisissante par le manuel d'histoire de seconde de Magnard, dirigé par F. Sirel, H. Bernard et R. Sueur, 1996, qui choisit une photographie du pape Jean-Paul II pour illustrer son chapitre sur "Naissance et diffusion du christianisme", p. 42.

souvent très formaliste, nourrissant des visions simplifiées, voire simplistes, des phénomènes religieux. On a en cela parfois le sentiment que les manuels scolaires ne prennent pas toujours en compte les acquis récents de la recherche universitaire au risque de favoriser la transmission de clichés sur les religions.

Mais d'autres difficultés sont soulevées par le fait que plusieurs manuels pratiquent, probablement involontairement, la confusion des genres en utilisant des formulations croyantes pour présenter historiquement certains faits. Aucun monothéisme n'échappe ainsi à ce traitement. Il est dit par exemple sans aucune précaution oratoire et à l'indicatif présent que "Yahvé se manifeste à Moïse sur le mont Sinai", que "Jésus réalise des miracles" ou que le Christ est "Fils de Dieu" et que l'"Envoyé de Dieu" Mahomet "reçoit une révélation divine"<sup>5</sup>. A contrario, d'autres manuels éluderont prudemment la filiation divine de Jésus, disant qu'il est "le fils de Marie et Joseph", alors que le dogme de l'Incarnation est une des notions essentielles du christianisme<sup>6</sup>. Le fait de présenter des affirmations comme historiques et non comme expressions de la foi des juifs, des chrétiens, ou des musulmans traduit un manque de distance critique inquiétant. Faut-il y voir pour autant une volonté apologétique, probablement inconsciente ? Ou tout simplement un manque de précaution qui illustre une fois de plus les ambiguïtés et les difficultés d'aborder sereinement et objectivement le fait religieux ? Je signale sur ce sujet la récente parution d'un ouvrage collectif, *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école* (Éditions Parole et Silence), qui propose une épistémologie du manuel scolaire et une analyse critique des manuels (principalement d'histoire) tout en s'interrogeant plus largement sur les rapports entre laïcité et faits religieux dans le système scolaire français. Je voudrais cependant observer que les nouveaux manuels d'histoire de seconde (qui viennent de paraître à la rentrée 2001) présentent des améliorations sensibles tant dans les formulations parfois incriminées que dans le choix de l'iconographie. Il semblerait que certaines remarques aient porté leurs fruits.

### III - Les pratiques :

Dès la fin des années 1980, un large débat s'est développé autour de la question des modalités pratiques d'un enseignement sur les religions. Fallait-il créer un cours spécifique d'histoire des religions délivré par des enseignants spécialistes, solution défendue par des universitaires comme Jean Baubérot ? Développer les questions religieuses dans les programmes d'histoire, option préconisée par le rapport Joutard (qui recommande cependant la collaboration avec le professeur de français) ? Ou favoriser la prise en compte des faits religieux dans l'ensemble des disciplines concernées, solution préférée par des interlocuteurs aussi différents que les syndicats d'enseignants ou l'enseignement catholique, pour lequel développer la dimension religieuse de la culture à travers les matières existantes, c'était redonner à la culture générale sa dimension religieuse ? Dans les faits, on peut constater que la prise en charge des questions religieuses s'effectue principalement par le biais de l'histoire, mais avec des horaires réduits : 3 à 4 heures en 6<sup>ème</sup> pour les débuts du christianisme, 5 à 6 heures pour la Méditerranée en seconde, c'est peu... Sur ce plan pratique, on peut également observer la difficulté d'aborder les phénomènes religieux à l'école à travers un certain nombre de questions, qui sont pour certaines porteuses d'enjeux éducatifs. Les religions constituent-elles un objet d'étude comme un autre ? Et de façon liée, une approche sereine et distanciée est-elle possible pour ce qui touche à la sphère de l'intime, aux convictions privées, à ce qui fait sens pour certains, en l'occurrence les religions ? Si pour la communauté scientifique, la démarche objectivante et extérieure à

<sup>5</sup> Exemples trouvés dans les manuels d'histoire de sixième (Hachette, 1996, p. 43) de seconde (Hachette, 1996, p. 48), de première (Baccalauréat Professionnel des Éditions Foucher, 1996, p. 68).

<sup>6</sup> Ainsi, dans le manuel d'histoire de seconde de Belin, dirigé par Robert Frank et Valéry Zanghellini, 1996, p. 64.

l'implication personnelle est possible, certains s'interrogent sur la légitimité d'une approche qui ne rendrait pas compte aussi de "l'intérieur". Une autre difficulté réside dans la nécessité de contourner deux écueils pour l'enseignant, tenu, dans le cadre de l'école laïque, de respecter la liberté de conscience des élèves et de ne pas faire état de ses convictions personnelles religieuses ou philosophiques : éviter un discours de type prosélyte sur le religieux ou pratiquer la critique systématique des croyances. Enfin, il n'est pas toujours aisé d'opérer la transmission d'un savoir savant universitaire au monde de l'enseignement secondaire, ni de l'adapter au public des élèves -soit peu informés des questions religieuses, soit très sensibles, voire réactifs parfois à tout propos sur ce sujet, parce que pris dans une logique d'affirmation identitaire. Il s'agit aussi de dépasser des représentations toutes faites pour aider à la prise de conscience de la complexité des phénomènes religieux.

Il est certain qu'aborder la question du phénomène religieux avec les élèves n'est pas chose aisée, et que cela demande à l'enseignant de réfléchir à sa posture intellectuelle comme à la façon dont il doit dire le fait religieux avec les outils de sa discipline. Lorsqu'on observe les pratiques, on peut constater parfois chez certains enseignants une sorte de malaise diffus quand il s'agit de l'aborder, surtout d'un point de vue contemporain. Certains, quand ils sont croyants, appréhendent de traiter les questions religieuses qui figurent dans leurs programmes de peur de ne pas arriver à faire la part entre leurs convictions personnelles et l'approche scientifique qu'ils doivent utiliser ; ils pratiquent alors une sorte d'autocensure pour ne pas faillir à la laïcité. Et les plus à l'aise sont ainsi parfois des enseignants incroyants.

D'autre part, les professeurs sont souvent tout aussi victimes de l'inculture religieuse que leurs élèves. Pour les aider se pose donc la question essentielle de leur formation, et ce d'autant plus si l'on considère le choix accompli de ne pas faire appel à des spécialistes de l'histoire des religions, mais de se tourner vers les professeurs des disciplines concernées (principalement ceux d'histoire, de lettres et de philosophie). Sans pouvoir ici rentrer dans les détails, on peut dire que s'il existe dans certaines universités des possibilités pour les historiens de se former à l'histoire des religions et pour les littéraires à l'étude de textes (bibliques ou mythologiques) considérés comme fondateurs dans la culture occidentale, il s'agit là d'enseignements généralement optionnels ; ce qui suppose donc, de la part des étudiants qui s'y inscrivent, un intérêt réel et une certaine motivation. Pour la formation des enseignants déjà en activité, il existe un certain nombre d'initiatives : sessions de formation soit nationales (poursuivies parfois sur plusieurs années), soit régionales, pour les enseignants du public comme pour ceux du privé, mais encore une fois, le choix de suivre ces formations nécessite de la part des enseignants une réelle volonté d'investissement personnel. Enfin, ce souci de formation permanente se manifeste aussi par la publication d'un certain nombre d'outils pédagogiques, comme la collection "Histoire des religions" du Centre régional pédagogique de Franche-Comté en particulier. Cependant, on ne peut pas dire qu'à l'heure actuelle ce type de formation soit largement proposée dans les lieux où se forment les futurs enseignants, ni qu'elle soit considérée comme une priorité éducative<sup>7</sup>. Pourtant, il y a là des enjeux culturels et civiques très importants pour la formation humaine des hommes et des femmes de la société de demain.

---

<sup>7</sup> Quelques jours plus tard, le 3 décembre 2001, Jack Lang, alors Ministre de l'Éducation nationale, confiait au philosophe Régis Debray une mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque qui devait faire un état des lieux et formuler des propositions "touchant aux programmes d'enseignement, et, surtout, à la formation des professeurs".

Régis Debray remettait ses conclusions en mars 2002. Reprenant le constat de l'inculture religieuse et celui de la crise de la culture classique et des humanités, il soulignait la nécessité, au-delà de l'approche patrimoniale, de donner aux élèves des éléments de compréhension du monde contemporain. Il en arrivait à la conclusion qu'il faut mieux former et outiller scientifiquement, intellectuellement et pédagogiquement les professeurs des disciplines concernées, principalement ceux d'histoire, de lettres, de philosophie et de langues.

Il terminait son rapport par douze recommandations, dont la création d'un module pour les enseignants en formation initiale sur "Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux", et la suggestion d'améliorer la formation continue des enseignants.

Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Odile Jacob, 2002.

# I – État des lieux et analyses

## Débat

**Question :** - *L'enseignement du fait religieux à l'école vise-t-il à faire mieux comprendre de l'extérieur le fait religieux ou bien vise-t-il à le faire connaître au sens de "naître avec", approche qui rejoint l'expérience intime de la quête de sens ?*

**Christian DEFEBVRE :** - Actuellement, nous sommes plutôt dans le registre de la transmission de connaissances. A l'évidence, en "saucissonnant" la question du religieux entre les différentes disciplines et en ne transmettant à son sujet que des connaissances historiques accompagnées de documents emblématiques (comme la Bible par exemple), on ne communique pas autant ce qu'est une religion : comment elle se pratique, ce qui se passe dans la tête du croyant ou dans la démarche de foi... De mon point de vue, introduire un temps pour l'éthique ou pour le sens permettrait justement d'aborder l'autre registre -celui du fond- à condition que ce soit dans le respect de chacun et de la démarche de la pédagogie du débat ; une démarche qui permet à des gens différents d'apprendre à communiquer -à s'exprimer et s'écouter- dans le respect mutuel, condition d'une mise en commun fructueuse. Ainsi s'initierait une toute nouvelle dynamique, offrant un dépassement du domaine de la seule connaissance historique en matière religieuse et ouvrant plus efficacement à la compréhension du monde d'aujourd'hui.

**Question :** - *Ma question rejoint la précédente, mais à partir de certaines formulations entendues ce matin et qui me paraissent ambiguës. M. Defèbvre a ainsi parlé de "connaissances sur les religions" et de "culture religieuse". L'expression "culture religieuse" ne revient-elle pas à avoir pour référence une façon religieuse de voir le monde et l'homme ? Mme Hervieu-Léger a quant à elle parlé de "quête de sens" et ensuite de "quête du sens". Parler de la "quête du sens", cela n'implique-t-il pas quelquefois que "le" sens existe... et qu'il suffit de trouver qui le donne...*

**Christian DEFEBVRE :** - Quand on se pose sérieusement par exemple la question du clonage, celle des limites des progrès de la médecine ou celle des finalités du travail scientifique actuel, on retombe inmanquablement sur la question du sens dans ses diverses dimensions, question à laquelle les élèves sont actuellement très attentifs. En éducation civique par exemple, quand on s'interroge pour savoir si une intervention politique est nécessaire pour limiter certaines démarches scientifiques, on retrouve ainsi la nécessité d'une réflexion sur le sens. Il y a là, je pense, un questionnement tout à fait essentiel aujourd'hui et qui doit trouver sa place à l'école, ce qui implique de ménager un temps *ad hoc* qui n'existe pas actuellement. Lors de ce temps de réflexion sur le sens, on aurait l'occasion de voir comment chaque famille spirituelle envisage ces problèmes complexes, en intégrant bien sûr celles qui n'adhèrent pas à l'idée d'un Dieu. C'est bel et bien une démarche de laïcité ouverte, respectueuse de chacun et de chacune des familles spirituelles.

**Danièle HERVIEU-LEGER :** - Une petite remarque. Je pense qu'il est risqué d'opposer purement et simplement d'une part une approche culturelle dite "scientifique" -qui saisirait exclusivement l'objectivité des faits historiques, les données observables- et d'autre part une éducation à la question du sens, qui relèverait d'un autre plan. A l'encontre d'une telle

opposition, il existe en effet une approche scientifique des faits religieux qui inclut la prise en compte de l'intentionnalité des acteurs, c'est-à-dire leurs enjeux et leurs engagements personnels. Ce problème est bien connu des chercheurs et des spécialistes : pratiquer une recherche sur le fait religieux consiste essentiellement pour eux à rendre compte de la manière dont des individus, des groupes humains, s'y impliquent. C'est même cela le vrai enjeu scientifique, ce qu'il y a de plus intéressant à mon avis. Pourtant, une telle approche ne semble pas développée dans l'enseignement scolaire du fait religieux tel qu'il se fait aujourd'hui. Je pense en particulier à ce qui nous a été dit sur les manuels : il est clair que nous y trouvons souvent d'un côté la description à plat des trajectoires historiques identifiables dans des chronologies, et de l'autre des expressions comme "Jésus est ressuscité" ou "Mohamed a reçu un message de l'Éternel". Une telle dichotomie gomme précisément le registre important : montrer comment des groupes humains se saisissent de telle ou telle proposition et en vivent. En fait, c'est bien là que se situe la grande difficulté d'une transmission scolaire de l'approche scientifique du fait religieux dans sa version "compréhensive", attentive tant aux formes socio-historiques qu'au sens que leur donne les acteurs. Faire des chronologies est certes bien plus facile...

**Question :** - *Plusieurs personnes s'interrogent sur le fait qu'on n'ait pas cité la philosophie parmi les disciplines concernées par le fait religieux. Je pense notamment à la question de Dieu, qui vient d'ailleurs paraît-il d'être supprimée des programmes !*

**Mireille ESTIVALEZES :** - Dans un temps aussi bref, on est malheureusement obligé de procéder à des choix, c'est la raison pour laquelle je n'ai pas évoqué le cas de la philosophie, matière dont les programmes faisaient place depuis 1973 à la notion de religion. Effectivement, cette question en tant que telle ne figure plus dans les nouveaux programmes. Là encore, on peut s'interroger sur les choix politiques qui conduisent à de telles suppressions. On peut aussi les regretter, la philosophie étant à l'évidence tout à fait concernée par une réflexion sur les questions religieuses, ce qui apparaît de moins en moins de façon explicite dans les programmes. Mais vous savez aussi que cette réforme des programmes de philosophie a donné lieu à de nombreux débats.

Par ailleurs, dans le prolongement des derniers échanges, je tiens à souligner que depuis le début du débat social sur le fait religieux à l'école dans les années 1980, cette interrogation sur l'objet dont on parle s'est toujours posée, y compris sur le plan de la terminologie. Parle-t-on d'"histoire des religions", de "culture religieuse", d'"approche scientifique du fait religieux", de "dimension religieuse de la culture", etc... ? Ces différents termes recouvrent des réalités diverses et des objectifs peut-être divergents quant à ce qu'il s'agit de transmettre par cet enseignement, non toujours dépourvu d'une certaine ambiguïté. S'agit-il donc de transmettre des connaissances sur les religions en utilisant les outils de l'historien, ceux du littéraire, et du philosophe ? S'agit-il de favoriser chez les élèves une réflexion ouverte sur l'horizon d'un cheminement plus personnel ? Est-il possible, souhaitable, nécessaire ou impensable de faire cela dans le cadre de l'école laïque ? Nous touchons là à tout un débat, tout un ensemble de réflexions, qui nous mettent au cœur même de cette difficulté de parler des questions religieuses à l'école laïque

**Question :** - *Ce qui m'inquiète, c'est que nos liturgies et nos lieux nationaux porteurs de sens -les monuments aux morts par exemple- soient justement marqués par le culte des morts, par des emprunts à une antiquité lointaine (cf. le Panthéon) et enfin par la violence, que révèle la présence militaire à tout événement d'ampleur. Ces valeurs ne renvoient-*

*elles pas à un passé et à des valeurs bien peu porteurs de sens pour les jeunes ? Pour reprendre la perspective de Pierre Nora : comment trouver de nouveaux lieux de mémoire, de nouveaux thèmes nationaux fédérateurs pour nos jeunes ?*

**Danièle HERVIEU-LEGER :** - C'est là un autre débat -vaste et intéressant- qui porte sur l'extrême difficulté avec laquelle les sociétés démocratiques, et notre République en particulier, produisent leur propre ritualité. Quand un grand événement national ou un drame quelconque rend ainsi nécessaire de reconstituer aussi vite que possible la continuité du corps social, on s'aperçoit qu'on se retrouve toujours finalement dans les églises, d'une manière ou d'une autre. Derrière cela, y aurait-il un problème très sérieux, une espèce de fatalité affectant la République en la matière ? En effet, une société démocratique est fondée sur l'idée que le lien social est renouvelé tous les jours par la volonté des citoyens, principe et situation peu propices à la fabrication de dispositifs rituels dont la raison d'être est de mobiliser en permanence la représentation de la continuité sociale. Cette significative contradiction est le propre de toutes les sociétés démocratiques et explique pourquoi on fonce dans les églises quand on a besoin de célébrer le deuil commun, au delà même de la grande expérience de celles ci en matière de liturgie. Dans cette difficulté fondamentale des sociétés politiques démocratiques à célébrer -à fortiori dans les circonstances positives- leur propre continuité, se manifeste une sorte d'empêchement rituel structurel qui reste à penser. Un blocage qui ne favorise pas, en tout cas, la mise en œuvre à l'école de ces petits rituels visant de transmettre quelque chose d'un enracinement national.

**Question :** - *M. Defèbvre, vous parlez avec ferveur de la pédagogie du débat. Mais dans le même temps, vous soulignez le manque de représentation adéquate des faits religieux chez l'élève... à laquelle Mme Estivalèzes ajoute la propre inculture de nombre d'enseignants. Qu'attendre du débat entre de tels partenaires ?*

**Christian DEFEBVRE :** - C'est le défi que vivent bon nombre d'enseignants de collège et de lycée sur le terrain aujourd'hui. La pédagogie du débat a l'immense avantage de s'opposer à une démarche de transmission magistrale, *ex cathedra*. Elle libère la parole de l'élève. A partir de cette libération, on atteint ses représentations. Il faut donc que l'enseignant soit capable de repérer ses représentations et de travailler à partir d'elles pour au besoin les étudier, les analyser de façon critique, les refléter en quelque sorte. Un chemin d'élaboration qui permet à l'élève de prendre conscience de ses préjugés et d'émettre à terme une opinion argumentée. Ce défi, beaucoup d'enseignants sont en train de travailler à le relever malgré leur formation initiale, bien souvent magistrale, et le peu de propositions de techniques pédagogiques adaptées dans le cadre de la formation continue. Ce qui donne l'impression à certains d'entre eux de changer de planète ! Cet effort, je pense qu'il convient de le saluer avec respect, car les choses avancent lentement mais sûrement sur une voie qu'il faut poursuivre et approfondir.

**Mireille ESTIVALEZES :** - La question posée est impertinente... car pertinente. En effet, le cœur du problème est la formation des enseignants. C'est l'aspect le plus indispensable et le plus urgent. Je pense en effet qu'il ne faut pas aborder un sujet si on ne le maîtrise pas, l'enseignant ayant vis-à-vis de ses élèves une trop grande responsabilité, un trop grand pouvoir même, pour se mettre en situation de parler d'une question qu'il ne contrôle pas. Et ces questions, particulièrement complexes et délicates, ne doivent être traitées que dans la mesure où l'enseignant les maîtrise un tant soit peu. Priorité des priorités, cette formation -de qualité- pour les enseignants ne semble cependant pas recevoir jusqu'ici les moyens nécessaires à sa mise en œuvre sur le terrain.

**Question :** - Une question à trois volets. Premier point : je m'interroge sur la persistance ce matin de la confusion entre la notion de "culture religieuse" et ce dont il s'agit effectivement, en dépit de l'excellent exposé de M. Defèbvre. En entretenant cette confusion, nous renforçons en effet l'opposition à ces thèmes, qui commence à se réveiller. Peut-on se dispenser de remarquer que, dans les années 1980, la Ligue de l'Enseignement aurait participé à ce colloque ; or elle n'est pas présente... Pourquoi ? Est-ce une régression du débat ? Troisième point : dans ces sujets, il faut faire très attention à ne pas devenir dogmatique. Il ne faut pas ainsi que la parole du maître en classe -s'appuyant censément sur les sciences religieuses- apparaisse au fond comme contraignante pour la foi. Je l'affirme, mais c'est surtout une question sur le plan pratique.

**Christian DEFEBVRE :** - Par "scientifique", je n'entendais pas ici démarche dogmatique mais au contraire démarche critique, seule à même de faire véritablement avancer la connaissance en matière de religion. Pour moi, le risque de sombrer dans le dogmatique provient justement d'une approche insuffisamment scientifique des religions. Quand on aborde la Bible, il faut ainsi qu'on apprenne à intégrer l'énorme avancée opérée ces dernières années en matière d'exégèse et de lecture critique ; car s'interroger sur la manière dont les textes bibliques ont été écrits -quand et par qui- provoque des débats qui permettent d'approfondir notre connaissance en stimulant notre esprit critique, démarche toujours profitable en matière religieuse. En ce qui concerne la confusion des notions fondamentales que vous évoquez, je pense que le questionnement essentiel qui nous préoccupe aujourd'hui, c'est de savoir comment apprendre à vivre ensemble dans une société de plus en plus plurielle. Comment mettre en œuvre à l'école des pédagogies qui fassent que, sur des terrains sensibles comme celui des religions, on arrive à se parler, à s'écouter, à se comprendre pour s'enrichir mutuellement en vue d'une meilleure compréhension du monde. Ce qui implique à l'évidence, loin de tout dogmatisme, des débats libres et contradictoires et de possibles désaccords. Je pense que si on ne transmet que des connaissances passéistes sur les religions, on ne parviendra pas à ce vivre ensemble et à cette compréhension du monde actuel. Les enjeux se situent pour moi essentiellement à ce niveau.

**Question de Jean CARPENTIER :** - J'essaye de présider une association qui s'appelle l'A.RE.L.C. (Association Religion Laïcité Citoyenneté). Je voulais simplement faire remarquer qu'en matière d'enseignement scolaire du fait religieux, il y a un progrès. D'abord, il y a quelques trente ans, la religion en histoire c'était la classe de sixième et la classe de cinquième : un enseignement clairement pour les petits. Mais une fois devenu "grand" -13, 14 ans- on n'en parlait plus. Nous avons donc franchi une certaine étape. Deuxième réflexion, à propos de la philosophie : il fut un temps, je crois d'ailleurs que c'est encore le cas, où il y avait trente-quatre auteurs présents dans les programmes. Ces philosophes comprenaient Saint Augustin, Saint Thomas d'Aquin, Spinoza, Bergson, que le professeur pouvait faire étudier ou pas selon son libre choix. Selon la liberté du professeur, on peut donc avoir un cours de philosophie "religieuse" ou une philosophie qui ne l'était absolument pas. Il faut bien être attentif à cette liberté du professeur, qui fait qu'on ira dans un sens ou dans l'autre. Troisième réflexion, qui est peut-être une question : il me semble quand même que la balle est aussi pour beaucoup dans le camp de l'enseignement supérieur. Problème à l'école primaire, à l'école secondaire, formation des professeurs, etc... : tout à fait. Mais enfin, si je veux être professeur de mathématiques, je trouve un enseignement de mathématiques qui se fait dans toutes les universités. Tandis que pour connaître la science des religions, je dois aller à l'E.H.E.S.S. ou à l'E.P.H.E. à Paris, dans les facultés de théologie de Strasbourg... Mais que faire quand je suis à Bordeaux, à Clermont-Ferrand, à Toulouse, à Nantes

*? Il me semble que cette question de l'accessibilité de la science des religions interroge vraiment l'enseignement supérieur...*

**Jean DELUMEAU** : - Je vais répondre immédiatement : l'enseignement du fait religieux et des formes de la religion, est très présent dans l'enseignement supérieur en France. C'est même actuellement un élément moteur en ce qui concerne l'histoire, partout présent dans les départements universitaires de cette discipline en France...

**Danièle HERVIEU-LEGER** : - Ce mot de "science des religions" ou de "science religieuse" me met quant à moi d'emblée très mal à l'aise, en ce sens que l'approche scientifique des faits religieux passe par la diversité des sciences sociales : la sociologie du fait religieux, l'histoire du fait religieux... Mais je ne sais pas ce qu'est "la" science des religions. Il n'y a pas de spécificité particulière de "la" science des religions. Ce fut le vieux rêve de Burnouf et d'autres de constituer une science des religions qui aurait une autonomie propre. Reprendre ce rêve d'avoir une sorte de lecture scientifique du fait religieux dans sa totalité, dans son ensemble, constitue je crois une piste très dangereuse. Car on entre dans le fait religieux à travers des perspectives, qui peuvent être des perspectives scientifiques y compris d'ailleurs sur le terrain des textes et de l'anthropologie textuelle, comme l'exégèse à laquelle il a été fait allusion tout à l'heure. Mais il s'agit d'y entrer par les diverses sciences. C'est tout autre chose que de parler de "science des religions" ou de "science religieuse".

**Question** : - *Y a-t-il des expériences étrangères intéressantes en matière d'enseignement du fait religieux à l'école ?*

**Christian DEFEBVRE** : À l'étranger, la Belgique ou l'Allemagne par exemple vivent un temps d'éducation au fait religieux qui a évolué de façon intéressante. En Allemagne, la situation est d'abord différente dans chacun des *Länder* ; dans un certain nombre d'entre-eux, on était dans une situation comparable au régime concordataire français, avec attribution à chaque religion d'intervenants dans l'école. Désormais, on évolue souvent vers une éducation à l'ensemble des religions, assurée par un enseignant doté non pas d'une sorte de CAPES mais d'une formation universitaire spécifique à l'ensemble des religions. La Belgique évolue quant à elle vers l'éducation à l'éthique selon une démarche originale : de plus en plus, au lieu de proposer une formation directe aux différentes religions, on part des questions de société pour atteindre les sagesses des religions du monde que l'on confronte. Pour les autres pays, tels l'Espagne ou l'Italie, les démarches sont plus traditionnelles et attribuent un temps d'éducation aux religions aux Eglises les plus massivement présentes.

**Mireille ESTIVALEZES** : Je voudrais dire qu'il y a en fait autant de pratiques que de pays dans l'Union Européenne. Cela va de démarches plutôt confessionnelles, comme celles que Christian Defèvre vient d'évoquer à l'instant, à des propositions plus diversifiées. Je signale cependant qu'il existe au Danemark ou en Grande-Bretagne des cours d'histoire des religions à part entière, qui proposent une approche culturelle des différentes religions présentes dans le pays (comme en Grande-Bretagne) ou une histoire plus globale balayant l'ensemble de l'humanité. Par ailleurs, il faut aussi signaler que les cours confessionnels - catholiques ou protestants - proposés dans plusieurs pays connaissent à l'heure actuelle une réelle crise, une certaine désaffection des jeunes, parfois croissante selon leur âge. C'est pourquoi je crois qu'on aurait peut-être intérêt à mettre en commun les diverses réflexions dans ces pays, concernant tant les difficultés particulières de cet enseignement que les manières de le renouveler pour remédier à cette crise. Enfin, je signale qu'en Alsace et Moselle, il existe comme vous le savez dans le cadre du concordat des cours sur le catholicisme, le protestantisme et le judaïsme ;

ces cours recouvrent là encore une très grande diversité de pratiques et de gestion selon les différents établissements, la localisation (milieu rural ou urbain) ou le cycle (primaire, secondaire, etc...) concernés.

**Question :** - *Ma question est un peu à contre-pied de ce qui a été dit jusqu'à présent, car je doute profondément de la neutralité de la laïcité à l'école. Je suis le produit d'une famille d'enseignants, et on m'a quelque peu interdit de regarder du côté de la religion, considérée dans ce milieu comme quelque chose de finalement assez "méprisable". Ce qui m'a contraint à un travail en solitaire pour arriver à trouver mon chemin personnel... Au vu d'expériences de ce type, ne peut-on pas considérer la science comme une sorte de "déesse" de la laïcité, et à ce titre parler de dogmatisme laïc ?*

**Philippe JOUTARD :** Ancien professeur de l'enseignement secondaire ayant pris une certaine distance, je veux bien répondre en praticien. Je crois qu'implicitement, vous avez une conception de la neutralité du professeur qui ne me paraît pas tout à fait opérationnelle : celle de quelqu'un qui serait comme "au centre", en n'étant influencé par rien, avec en arrière fond le mythe d'une objectivité que chacun pourrait atteindre. Cette vision revient exactement au contraire de ce qu'est la démarche scientifique aujourd'hui, dont toutes les parties prenantes savent très bien qu'elles parlent toujours d'un certain point de vue. Car il nous est impossible d'atteindre seuls à l'objectivité. Ce qui fait la neutralité dans l'enseignement, ce n'est donc bien sûr pas de s'en tenir à son propre point de vue, mais trois facteurs. Premièrement, c'est l'idée qu'on part toujours d'un point de vue particulier, même quand on s'efforce d'être le plus rigoureux possible : quand j'affirme quelque chose, je sais donc que cette chose n'est que partielle et en cela partielle. Deuxième élément, c'est l'idée qu'on doit donner à ses interlocuteurs les preuves de ses affirmations, livrées à la discussion de tous. Troisième élément enfin, c'est la diversité des points de vue qui s'expriment tout au long de la scolarité. C'est d'ailleurs pour cela qu'il est très défavorable d'avoir un seul professeur de la sixième jusqu'à la troisième, car une telle diversité de points de vue est absolument nécessaire. C'est même le principe qui, régissant l'approche scientifique, doit régir l'approche que nous avons tous dans nos établissements. Ceci dit, dans la pratique, il peut certes arriver -hélas plus souvent qu'on ne le souhaiterait- que des professeurs restent dans un certain dogmatisme à l'égard de "l'objectivité" de leur science. Cela représente une question et même un défi considérable, surtout quand on se rappelle que tous les intégralismes, intégrismes et autres fondamentalismes recrutent essentiellement chez des scientifiques et des techniciens...

**Question :** - *Je suis pasteur à Strasbourg. J'ai l'impression que ce matin nous sont donnés quelques éléments qui suscitent un optimisme très vite tempéré par vos exposés de tout à l'heure, notamment sur la présentation des religions risquant de les faire apparaître comme des événements du passé. Des religions "en conserve" en quelque sorte... Pourtant, je ne crois pas qu'on puisse les maintenir longtemps en conserve, comme vous le dites également : le fait religieux est vivant aujourd'hui. Comment alors l'aborder ? Par ailleurs, il faut aussi mentionner que la laïcité elle-même cherche un peu maintenant ses propres valeurs. J'en veux simplement pour exemple le fait qu'on parle beaucoup d'Halloween dans les écoles, ce qui n'aurait sans doute pas été le cas il y a vingt ans quand la laïcité était assez forte pour "repousser" un tel phénomène. La question qui me frappe aussi -je la pose à Mme Hervieu-Léger- c'est de savoir si de telles approches du fait religieux sont non seulement possibles aujourd'hui dans l'école en France, mais aussi à même de parer cette crise de la transmission ? Personnellement, je ne le crois pas parce que cette crise de la transmission est due au fait qu'on n'arrive pas à mettre en*

*relation des éléments liés à la fois à l'émotion, à la connaissance, à la vie communautaire, comme vous le dites dans certains de vos articles. Il me semble tout de même qu'une des conclusions de cette matinée, c'est que d'aborder le fait religieux de cette manière-là ne pourra en aucune manière parer une telle crise de la transmission religieuse. Par ailleurs, je me permets de faire une suggestion à M. Defèbre qui s'interroge notamment sur l'introduction de nouvelles méthodologies conduisant à la question du sens. Ne pourrait-on pas à cette fin inviter par exemple certaines classes ou certains professeurs à visiter des lieux où la religion est vivante (synagogues, mosquées, églises, etc...) ? Une dernière remarque : je conteste un peu la réponse de M. Defèbre en ce qui concerne la situation en Allemagne. Etant prévu par la Loi fondamentale (la Constitution), l'enseignement religieux y est encore bel et bien inscrit dans la réalité scolaire et les élèves suivent très majoritairement un enseignement religieux confessionnel. En décembre prochain, il va d'ailleurs être intéressant d'observer la décision de la Cour constitutionnelle allemande à l'égard de l'expérience menée par le seul Land de Brandebourg, qui est le premier à ne pas se conformer aux demandes de la Loi fondamentale en la matière.*

**Danièle HERVIEU-LEGER :** - Juste une réponse qui se greffe d'un peu loin sur vos différentes remarques. S'agissant de cet enseignement des religions, le vrai problème est précisément que ce soit un "enseignement des religions"... Je m'explique : on parle de christianisme, de catholicisme, de protestantisme, d'islam, alors que le problème pertinent - notamment pour ce qui concerne les programmes d'histoire- c'est beaucoup plus la découverte de ce que fut la vie des sociétés et des groupes religieux marqués par ces réalités. Cela me fait penser à ma situation quand des étudiants viennent me voir en me disant "je m'intéresse énormément au christianisme ; je voudrais faire une thèse avec vous". A quoi je leur réponds "c'est très ennuyeux, je ne peux pas grand-chose pour vous. Mais dites-moi à quel groupe chrétien vous vous intéressez, et là, nous pourrions peut-être faire quelque chose ensemble". Autrement dit, il n'y a de christianisme, d'islam, de judaïsme qu'à travers des chrétiens, des musulmans, des juifs, vivant ici et maintenant et étant impliqués, engagés dans leur expérience religieuse aussi bien que dans l'expérience sociale associée à cette expérience religieuse, dans des conditions historiques données. De ce point de vue, le problème fondamental serait donc plus de restituer -dans l'épaisseur un peu vivante d'un enseignement d'histoire- un accès parfaitement scientifique pour le coup à ce que pouvait être l'engagement effectif des acteurs religieux dans un temps donné, fut-il récent ou actuel. C'est évidemment beaucoup plus difficile que de présenter les doctrines, l'armature théologique, dégagées de tout contexte. Encore que cette approche pose une autre question bien délicate par les énormes biais et problèmes qu'elle peut induire : celle de l'orthodoxie ; quel est donc en effet le "véritable" judaïsme, le "véritable" islam, le "véritable" christianisme ? Car effectivement, c'est là qu'on ne sait plus si on doit dire "les chrétiens pensent que Jésus est ressuscité" ou bien "Jésus est ressuscité"...

# I – État des lieux et analyses

## Conclusion

Jean DELUMEAU

Professeur au *Collège de France*

Je serai bref parce que c'est nécessaire et que tout a été très bien dit ce matin. Je vais d'abord féliciter les organisateurs de ce colloque tout à fait remarquable. Le public est nombreux. Les questions ont été bien posées. Nous avons entendu des exposés extrêmement denses, mais limpides. Tout a été justement positionné.

Je voudrais d'abord souligner la qualité des sondages sur lesquels nous avons travaillé. Ils sont de bons instruments pour aborder au plus près les questions qui nous intéressent aujourd'hui. Quant à la pertinence des questions, je ne peux que très brièvement faire la liste des principales qui ont été avancées ce matin. Quel avenir a encore la mémoire collective des faits religieux ? Que dire de la crise de la transmission à laquelle toute la société est confrontée aujourd'hui ? Quelle image les élèves ont-ils de la religion ? Comment introduire la connaissance des religions dans une société sécularisée, qui paraît s'en désintéresser sensiblement ? Quelle est la nature de la demande en matière d'histoire religieuse dans une société où s'effacent, comme l'a très bien dit Danièle Hervieu-Léger, les caractères institutionnels des grandes religions ? Comment éviter de présenter les religions comme une langue morte, qu'on l'apprend dans les premières classes de l'enseignement secondaire mais qu'on délaisse progressivement à mesure que l'on progresse dans la scolarité ? Dans quelle mesure introduire l'étude du fait religieux en histoire contemporaine, de même que celle des religions de l'Asie auxquelles l'opinion est de plus en plus sensible ? Comment ici concilier les perspectives scientifiques -je reprends le mot utilisé- avec la tolérance et le respect dus aux religions et aux opinions diverses ? Comment et où former des enseignants qui sauront présenter le fait religieux à leurs élèves ?

Pour terminer, je voudrais situer très brièvement les questions à la fois de l'inculture, du manque de la transmission et en même temps de la demande, et ce à partir d'anecdotes personnelles. Pour ce qui est de l'inculture, je pense à l'une de mes petites filles -jeune agrégée d'histoire dans un lycée de banlieue- qui a une majorité d'élèves musulmans dans ses classes, de la sixième à la troisième incluse. Dans un tel contexte, le public "de culture chrétienne" est quasi ignorant de la religion chrétienne ; en revanche, le public d'origine musulmane est superficiellement instruit de l'islam et en connaît au moins les cinq grands piliers. Jusqu'à présent, il n'y a pas de conflit entre les élèves d'origine chrétienne et ceux d'origine musulmane, les premiers se différenciant des seconds principalement parce qu'ils mangent du porc... Voilà le critère de distinction, qui résume l'inculture totale qui règne ! L'effondrement du côté chrétien étant évidemment venu des familles, surtout à partir des années 60, où il y a eu en quelque sorte abandon de la transmission des contenus.

Mais il y a réciproquement une demande. Dans dix jours par exemple, je dois rencontrer des enfants du secondaire qui vont me questionner sur le Paradis dans le cadre d'un débat organisé par France-Culture. J'ai accepté parce que je crois nécessaire de répondre à ce genre de sollicitation. Voici le type de questions auxquelles je vais donc essayer de répondre : certaines sont assez amusantes -"les parents sont-ils acceptés au Paradis ?", "y mange-t-on les mêmes fruits que sur terre ?". D'autres sont plus importantes : "est-ce qu'on y est mort ou

vivant ?"... Ces questions ne sont pas faciles et permettent d'évaluer la difficulté ainsi que l'intérêt de la tâche qui nous attend.

Je conclurai en rappelant un texte de Ferdinand Buisson, l'un des fondateurs de l'école laïque, qui disait en 1905 : *"Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été tour à tour mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël, avec les philosophes et les poètes grecs, qu'il ait connu et senti quelque chose de la cité antique. Il sera bon qu'on lui fasse connaître et sentir les plus belles pages de l'Évangile comme celles de Marc Aurèle ; qu'il ait feuilleté comme Michelet toutes les Bibles de l'humanité ; qu'enfin, on lui fasse traverser -non pas avec prévention et dans un esprit critique, mais avec une chaude sympathie- toutes les formes de civilisation qui se sont succédées. Ce qui sortira de cette étude, ce n'est pas le mépris, la haine, l'intolérance. C'est au contraire une large sympathie, une admiration respectueuse pour toutes les manifestations de la pensée et de la conscience sans cesse en marche vers un idéal sans cesse grandissant"*. C'est un texte, bien sûr daté, mais qui, je crois, a encore aujourd'hui sa pertinence.

## II – Évolutions, blocages, perspectives

### Comment progresser ?

Philippe JOUTARD

Professeur d'Histoire de l'Université

Ancien Recteur

Chargé de mission auprès du Ministre de l'Éducation nationale

Je voudrais d'abord me réjouir d'une rencontre d'une telle ampleur. Elle n'est pas la seule, car l'École Pratique des Hautes Etudes en organise une sur un sujet proche dans quelques semaines, pour l'anniversaire de sa création. Une université d'Été sur "Intelligence de l'art et culture religieuse" a également été organisée en septembre dernier par le Ministère de l'Éducation Nationale avec l'appui de l'École du Louvre à Villeneuve-les Avignon ; elle préparait un grand colloque national organisé par la même École du Louvre les 15 et 16 avril 2002 sur le même thème. C'est la preuve, s'il en était besoin, que non seulement le sujet est à l'ordre du jour, mais que le principe d'un enseignement du fait religieux à l'école est largement accepté\*, à condition de respecter certaines conditions que je voudrais rapidement évoquer.

Évitons d'abord toute ambiguïté : cet enseignement se situe dans une perspective laïque, il doit donc veiller à présenter la diversité des expressions religieuses sans se limiter aux points de vue des autorités, mais envisager les différentes formes de religiosité, les contestations, l'agnosticisme, l'athéisme...

Avant l'université, il n'est pas raisonnable de prévoir une discipline particulière avec un professeur attiré, à la fois pour des raisons pratiques, pédagogiques et de principe. Les professeurs d'histoire-géographie et de lettres ont certes une vocation particulière pour cet enseignement, mais ceux de langues, d'arts plastiques, de musique et bien entendu de philosophie en terminale en sont parties prenantes. N'est-ce pas là d'ailleurs l'occasion d'une approche interdisciplinaire sur un objet réel ? Mais comme cela a été dit dès la première intervention, sur le plan de la réalisation, nous sommes encore loin du compte... Que faut-il donc faire pour progresser ?

Ne nous focalisons pas trop sur les programmes, même s'il y a en ce domaine des progrès à faire. En histoire, nous sommes déjà très avancés et nous venons de compléter le dispositif établi déjà depuis 1996 pour le second degré avec les nouveaux programmes de l'enseignement primaire. Une première et très modeste approche se fait au début de l'école élémentaire à propos des origines religieuses des calendriers et de certaines fêtes. Lorsque l'histoire est abordée en tant que telle -au cycle 3, c'est-à-dire en C.E.2, C.M.1 et C.M.2- plusieurs points forts conduisent à une première connaissance, qu'il s'agisse de la christianisation du monde gallo-romain, de l'Europe des abbayes et des cathédrales ou de la Méditerranée à l'époque médiévale (avec la naissance de l'islam). Le protestantisme est ensuite aussi abordé.

---

\* La mission qui a été confié à Régis Debray par le Ministre de l'Éducation Nationale peu après la tenue de cette journée en est une preuve supplémentaire.

L'ensemble s'appuie comme au collège sur le patrimoine et reste forcément très simple. Je note que ces sujets n'ont fait l'objet d'aucune contestation dans la consultation nationale. S'il y a un reproche à faire à l'ensemble de ces programmes -d'autres l'ont dit et le rediront- c'est de ne pas assez mettre en valeur la place des phénomènes religieux dans le monde contemporain (à l'exception notable du programme des lycées professionnels), même s'il est difficile d'en faire abstraction quand on traite certains sujets internationaux... Une amélioration peut être clairement faite par une explicitation beaucoup plus forte dans certaines disciplines : en lettres, même si la notion de textes fondateurs permet une première approche ; plus encore en langues et dans les disciplines artistiques. Plus largement, le travail interdisciplinaire encouragé tout au long de la scolarité du second degré avec les "itinéraires de découvertes" au collège et les "travaux personnels encadrés" au lycée offre un terrain privilégié pour étudier le fait religieux.

Non, la difficulté majeure réside dans la pratique. Ici, le bilan ne peut qu'être contrasté, plutôt positif ou plutôt négatif selon que l'on est optimiste ou pessimiste. Nous pouvons d'autant moins pencher d'un côté ou de l'autre que nous manquons terriblement d'évaluation en ce domaine. Dans quelle mesure la connaissance des phénomènes religieux a-t-elle progressé depuis les nouveaux programmes de 1996 ? Faute d'enquêtes précises, nous en sommes réduits à des impressions.

Sur cette question, j'ai ainsi le sentiment que les réticences des enseignants sont encore fortes et conduisent à méconnaître les questions religieuses : en raison d'une laïcité mal comprise pour quelques-uns, mais surtout faute de trouver la bonne distance pour un plus grand nombre. D'un côté, si l'on prend trop de recul, ne va-t-on pas être accusé d'être antireligieux, et dans le cas contraire, de prosélytisme déguisé ? Certains soutiennent même que l'incroyant ou l'adepte d'une autre religion est incapable de faire comprendre une réalité qu'il ne partage pas ! Etrange raisonnement, qui interdit toute compréhension de la plupart des phénomènes humains et qui enferme chacun dans sa génération et son groupe. C'était comme si pour expliquer le communisme ou le nationalisme, il fallait être communiste ou nationaliste ! D'autres (ou les mêmes) hésitent à aborder des sujets qui peuvent générer tensions et rejets ainsi que conduire à des poussées d'intolérance. L'objection est plus sérieuse et ne peut être facilement évacuée ; surtout lorsque l'expression religieuse renvoie à d'autres réalités tout aussi passionnelles, qu'il s'agisse de l'identité nationale ou de l'engagement politique. Il n'est pas besoin de beaucoup insister sur la difficulté de parler aujourd'hui du judaïsme devant des élèves d'origine musulmane, à cause d'amalgames trop rapidement faits. Mais précisément, une connaissance qui se veut la plus sereine et rigoureuse possible n'a-t-elle pas pour conséquences d'éviter les amalgames et les confusions ? Des expériences sur le terrain en apportent la preuve. Encore faut-il que les enseignants puissent les mener. Ici intervient la difficulté majeure : certains professeurs, peu formés, n'osent pas aborder des thèmes toujours complexes, parce qu'ils ne savent pas comment faire ; ils se demandent comment être simples sans être simplistes. Ce problème ne réside pas d'ailleurs dans la formation scientifique, car depuis longtemps l'université offre -en histoire en particulier- de nombreuses questions religieuses, secteur où l'historiographie est très dynamique pour ne pas dire pionnière. Non, la difficulté est surtout d'ordre didactique et renvoie à ce qui se joue dans le passage du scientifique et du spécialisé à l'accessible pour l'élève moyen. Au-delà de la pénétration dans l'univers religieux se trouve posée la question de l'initiation à l'univers symbolique qui reste un point faible de notre enseignement avec la crise des humanités. Ce qui fait l'intérêt supplémentaire de cet enseignement en fait justement aussi la difficulté.

De ce constat découle un premier impératif : développer une formation initiale et continue sur le sujet de façon plus systématique, dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.). Le problème n'est pas d'ailleurs spécifique à ce thème, mais concerne l'ensemble de notre système éducatif et ses conditions potentielles d'évolution. Ce qui peut faciliter cette formation et rassurer les enseignants, c'est l'entrée

privilegiée par les œuvres littéraires et artistiques, dont le religieux fut une des grandes sources d'inspiration. Une telle entrée ne laisse aucune ambiguïté sur la nature de cet enseignement, évite la pression trop forte de l'actualité et contribue au développement de la culture générale. Parmi ces œuvres, l'étude des espaces et édifices religieux est particulièrement suggestive, qu'il s'agisse de leur architecture, de l'aménagement intérieur et du décor. C'est très concret, cela initie au patrimoine et convient au plus jeune. Comparer une église baroque et un temple calviniste permet de saisir face à face deux sensibilités radicalement opposées, tant sur le plan religieux que culturel. Pour faire comprendre à des adolescents la nouveauté de Vatican II, quoi de plus efficace que l'examen des modifications de l'aménagement intérieur des églises, par exemple le changement de position de l'autel ? Quelques traits de l'islam ou du judaïsme n'apparaissent-ils pas clairement à travers le plan et le décor d'une mosquée ou d'une synagogue ? Là encore le rapprochement des édifices culturels et des différentes expressions du monothéisme permet de mettre en valeur les continuités et les ruptures. Peintures et gravures offrent aussi un vaste champ d'application. En un mot, les instruments de travail sont nombreux, bien faits et à la portée de tous.

Autre piste très différente -d'ordre pédagogique- déjà brièvement évoquée : l'enseignement du fait religieux peut offrir l'opportunité d'un véritable travail interdisciplinaire autour du binôme professeur de lettres/professeur d'histoire, avec le concours des linguistes, plasticiens et musicologues. Il y pourrait y avoir à la fois répartition des tâches et de temps en temps séances et sorties communes. Avec cette approche, la crainte d'une vision partisane disparaît alors que sont proposés des moyens de lutte contre le "savoir éclaté", source de difficultés scolaires pour les élèves les plus fragiles.

Pour résumer et conclure, l'intérêt d'un enseignement scolaire du fait religieux dépasse donc largement son contenu. Il peut être un des moyens de faire évoluer notre système et une voie pour le rendre plus apte à préparer nos élèves à s'insérer dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Voilà pourquoi je reste optimiste malgré les difficultés. Nous n'avons d'ailleurs pas le choix.

## II – Évolutions, blocages, perspectives

### Innovations et difficultés

#### Table ronde des praticiens :

Evelyne Martini

Yves Poncelet

Marie-Christine Gomez-Géraud

René Nouailhat

Guy Coq



#### Evelyne MARTINI

Inspectrice d'Académie

Inspectrice pédagogique régionale de Lettres,

Membre de l'Association *Religion, Laïcité, Citoyenneté*

Je serai brève et me contenterai d'une série de remarques découlant de ce qui a déjà été dit. D'abord, je voudrais rappeler que notre enseignement supérieur souffre d'une véritable lacune en matière de formation au fait religieux. Ce qui ne veut pas dire qu'il faudrait créer par ailleurs un enseignement spécialisé dans le secondaire. Mais il serait bon que les professeurs des différentes disciplines puissent au moins se former, durant leur cursus et de manière claire, en anthropologie religieuse et en histoire des religions. Que cette formation se fasse surtout en lien avec le terrain, avec la pratique des disciplines. Bien évidemment, il est extrêmement important d'avoir introduit dans l'enseignement des lettres l'étude des textes fondateurs, en sixième : c'est une grande avancée. Mais un problème demeure : comment ce travail est-il véritablement fait en pratique ? A-t-on donné au préalable les moyens de formation aux professeurs de français pour traiter ces textes, qui sont bien entendu des textes littéraires... mais pas des textes littéraires tout à fait comme les autres. Cette question doit être mise en débat. Je donne un exemple : quand je visite les classes de jeunes professeurs tout à fait compétents sur le plan pédagogique, et que je les vois présenter à des élèves de sixième un extrait de conte ou un extrait d'épisode biblique -nous parlions tout à l'heure de l'éducation au symbolique- en se concentrant sur "la mise en évidence désespérée du schéma actantiel", je me pose des questions... Monsieur le recteur Joutard parlait tout à l'heure de "conversion mentale". Je crois qu'une telle conversion mentale reste à opérer en effet dans le cadre de la formation disciplinaire, si l'on veut pallier cette

déficience de l'éducation au symbolique. Une telle résolution peut évidemment passer tant par le détour de l'éducation au fait religieux que par celui de l'éducation au fait artistique. Et ce dans le cadre de l'enseignement de la littérature et de l'histoire bien sûr, mais aussi de la philosophie, des langues et enfin de toute discipline. En ce qui concerne les lettres -j'en terminerai par là- nous avons à revenir d'une période où cette éducation au symbolique était un peu le parent pauvre. Derrière le problème de l'éducation au fait religieux se pose, je crois, le problème de l'évolution de l'enseignement dans les différentes disciplines et de notre système éducatif dans son ensemble : ce qui implique pas mal de petites "conversions mentales"...

## Yves PONCELET

Inspecteur pédagogique régional d'Histoire et Géographie

Notre après-midi est centré sur ce qui permettrait de progresser. J'ai donc tenté de rassembler quelques éléments qui sont autant de marges de progrès possible.

Premier vecteur de progrès : reconnaître le travail accompli. Je voudrais d'abord que nous essayions ensemble -là où nous sommes, comme parents, comme membres des communautés éducatives, comme journalistes, comme politiques- de reconnaître le travail fait par les enseignants. Il est important que nous leur donnions cette image d'écoute positive de ce qu'ils font ; important que nous saluions -quand nous les connaissons, quand elles arrivent jusqu'à nous- non pas seulement les expériences un peu exceptionnelles que le système s'entend à magnifier, mais le quotidien. Par exemple, l'énergie que mettent un certain nombre de collègues à se former ; en écoutant Evelyne Martini, je pense aux rencontres entre professeurs de français et d'histoire-géographie autour des textes communs de sixième (appelés "fondateurs" par les littéraires et "patrimoniaux" par les historiens). Voir ainsi travailler et réfléchir ensemble ces collègues de disciplines différentes sur ces textes essentiels de notre patrimoine culturel ont été des moments importants dans ma carrière d'inspecteur. Je pense aussi tout simplement aux professeurs qui font l'effort de gérer l'économie du programme et de l'année. Vous me direz : "C'est leur métier !" Certes, mais ce n'est pas forcément facile et ce n'est pas forcément fait par tout le monde. Et dans l'affaire qui nous préoccupe, si l'on songe que l'étude de la naissance du christianisme en sixième est placée en fin d'année, réussir à traiter le programme n'est pas tout à fait neutre. Il y a quand même un certain nombre d'enfants qui connaissent mieux Amon-ré et les tribulations des dieux d'Egypte que Jésus-Christ, et qui abordent la classe de cinquième sans avoir entendu parler du fondateur du christianisme. Il faut donc considérer l'effort des professeurs pour réfléchir en termes d'intérêt et de culture générale des élèves, pour s'imposer et imposer aux classes les efforts qui vont avec cette réflexion. Je pense aussi aux professeurs de terminale qui accordent une importance réelle à la géographie culturelle. On a parlé de beaucoup de disciplines depuis ce matin, mais pas assez de géographie et je voudrais qu'on réhabilite ici cette dimension. Nous avons dit souvent et à juste titre qu'aujourd'hui le fait religieux s'abordait majoritairement dans les petites classes, à propos de période antérieures en gros au XIX<sup>e</sup> siècle ; or, s'il y a une question qui est commune à la géographie et à l'histoire contemporaines, c'est bien ce qu'on fait du religieux en termes de connaissance du monde contemporain.

Deuxième vecteur de progrès : identifier aussi bien que possible les difficultés. On en a évoqué un certain nombre depuis ce matin et je voudrais en pointer quelques autres, à commencer par celle de la polyvalence. Je crois qu'il nous faut admettre la difficulté qu'elle implique, même si c'est peut-être difficile pour ceux qui ne sont pas enseignants ou qui enseignent sur des segments très spécialisés. Enseigner en même temps les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie, etc. est redoutablement complexe pour un professeur d'école. Redoutablement difficile aussi pour un enseignant d'histoire-géographie-éducation civique que de balayer le champ extrêmement vaste des curiosités portées par ces disciplines. N'oubliez pas que jusqu'en seconde incluse, dans la tradition française, l'histoire et la géographie scolaires portent non seulement l'immense corpus de ces deux disciplines, mais aussi, pour l'essentiel, celui des sciences humaines : dans le domaine qui nous préoccupe et dont le recteur Joutard a signalé la complexité, ce n'est pas neutre. Et d'autres types de polyvalences pourraient encore être ici soulignés. Face à cette vraie difficulté, une partie de la

réponse de nombre d'enseignants est de rester sur la marge, d'effleurer le sujet : les définitions, les nomenclatures, les organigrammes, le schéma des cinq piliers de l'islam, etc., sont une manière de résorber l'hiatus, la solution de continuité qui existe entre une demande qui nécessiterait une culture large et une pratique qui est obligée de se contenter de ce que l'on sait là où on en est.

Seconde difficulté : "Le fait religieux à l'école ?" est une question "chaude", pas seulement à cause des tensions internationales et des drames de notre contemporain mais plus globalement. On a parlé d'un titre de *Marianne* ce matin. Moi, j'ai été frappé en lisant le compte rendu assez bref que *Le Monde* a consacré à *Dieu, un itinéraire*, le dernier livre de Régis Debray : le journaliste reprochait à l'auteur de ne pas avoir évoqué les Croisades, l'Inquisition, la sujétion des femmes, en un mot de ne pas avoir fait la critique du rôle coercitif et oppressant joué par le christianisme dans la civilisation occidentale. L'épisode montre que ces sujets -qu'on pourrait croire apaisés compte tenu de la sécularisation et de la baisse du pouvoir des Eglises dans nos sociétés- "titillent" encore beaucoup de gens, voire suscitent malaise et rejet. Un livre récent de René Rémond a d'ailleurs montré à quel point la société française reste aujourd'hui réactive et rétive à cet égard.

Comment notre Ecole réagit-elle donc à ces questions "chaudes", et pas seulement dans le domaine du fait religieux ? Elle réagit par une pratique un peu castratrice de la laïcité, par une espèce de laïcité "de confort" qui est loin de la laïcité de Ferdinand Buisson, évoquée ce matin. On retrouve les "phénomènes de marge" dont j'ai parlé : on reste à côté, parce que c'est dangereux d'aller dedans. Ce n'est pas seulement vrai du thème qui nous occupe. Regardez par exemple la manière dont on traite du politique en classe ; cela fait dix ans que je suis inspecteur et une chose m'a souvent frappé : quand on aborde en terminale la vie politique française depuis la Seconde Guerre mondiale, on utilise très largement les concepts de droite et de gauche ; pourtant, je n'y ai jamais vu prendre à bras-le-corps une réflexion sur ce que l'on appelle "droite" et "gauche" à tel ou tel moment, avec des élèves pourtant âgés, et dont une partie vote. On préfère "mettre dans des boîtes", classer les gens. Sans doute n'aborde-t-on pas assez non plus ce que sont la militance, les acteurs sociaux. Et après, on s'étonne, non sans paradoxe, du regard de défiance que porte la société sur les acteurs politiques. Dans la même logique mais dans un autre domaine, peut-être pourrait-on essayer aussi plus souvent d'ouvrir la "boîte noire" de la création artistique ? Il y a ici beaucoup à faire.

Dernier vecteur de progrès que je voudrais évoquer : la nécessité de connaître un peu mieux la culture et les représentations des enseignants. Grâce au sondage, on a parlé ce matin de celles des jeunes. On a aussi évoqué celles des parents. Mais que savons-nous de la culture et des représentations des enseignants ? N'y a-t-il pas là encore à l'œuvre une force très prégnante, nourrie d'un certain nombre de systèmes nés au XIX<sup>e</sup> siècle. Je pense à un marxisme certes diffus et implicite, mais dont les catégories se distinguent encore très clairement : l'infrastructure, les superstructures... avec la première du côté du sérieux, de ce qui compte vraiment, et pas de place dans ce sérieux-là pour le religieux ou pour le politique. Ou bien encore, les âges d'Auguste Comte : "l'âge théologique", c'est l'humanité pas tout à fait grande, et c'est donc aussi pour les petits élèves... Tout se tient. De manière inconsciente, difficile à percevoir, ne serait-on pas encore dans ce type de configurations intellectuelles ? Je me trompe peut-être, mais il faudrait de toute façon aller y voir de plus près. On a parlé de rationalisme tout à l'heure : il y a une sorte de positivisme hyper-critique dans les représentations du monde enseignant. J'ai vu travailler les textes des récits de la Genèse et l'extraordinaire difficulté que les professeurs avaient à réagir aux questions des élèves, dont l'inévitable "Est-ce que c'est vrai ?" Au lieu de réagir par un travail sur la symbolique et le mythe, beaucoup d'adultes ont tendance à répondre : "C'est vrai

si tu y crois", manière de dire : "Ma laïcité à moi dit que je ne peux pas entrer là-dedans et que je te renvoie à ton propre jugement". De mon point de vue, ce n'est pas là une manière de bien vivre notre indispensable laïcité.

Pour conclure en essayant de résorber le fossé entre ce qui se fait de bien -et je salue une fois encore l'effort des enseignants- et les difficultés qui persistent, j'ai envie de me tourner vers les politiques. Envie de dire qu'au point où nous en sommes, et après tous les efforts rappelés précédemment, on a sans doute besoin d'un texte de cadrage. Il faudrait que les représentants de la volonté populaire nous éclaire un peu sur ce qui est attendu de l'enseignement du fait religieux. Car les acteurs de terrain sont quelque peu dans l'hésitation. Attend-on une utilisation (une instrumentalisation ?) du religieux, en faveur d'une intégration sociale que l'on juge menacée ? Leur demande-t-on un passage de témoin culturel ? Mais comment articuler cette mission de transmission avec les dispositifs nouveaux de toutes natures — parcours diversifiés, etc. — dont MM. Defebvre et Joutard ont parlé aujourd'hui ? Ces questions ne se posent pas seulement aux historiens-géographes, et je pense que mes collègues de lettres pourraient en dire autant sur le patrimoine culturel, littéraire notamment. Les enseignants ayant beaucoup de choses à faire, peut-être ont-ils le sentiment que l'institution leur demande d'être davantage du côté des dispositifs que du côté de la transmission. Si ce n'est pas forcément antinomique, ce n'est pas toujours facile à vivre non plus...

## Marie-Christine GOMEZ-GERAUD

Professeur de Lettres à l'Université de Picardie

C'est depuis l'observatoire de ma pratique -lire la Bible à l'Université- et dans ses limites mêmes que j'aborderai la question du fait religieux dans l'enseignement. Depuis plusieurs années maintenant, je dispense à l'Université un cours intitulé "Bible et littérature". Si je me suis lancée dans cette entreprise, c'est peut-être parce que dans mon enseignement de la littérature de la Renaissance, j'ai constaté que les étudiants éprouvaient des difficultés grandissantes quand il s'agissait de lire des textes protestants, nourris de références bibliques. Je faisais l'expérience de l'ignorance des sources de la culture occidentale, simplement avec un peu plus d'acuité que mes collègues spécialisés dans d'autres champs temporels de la littérature. Mais comme eux, je pouvais craindre de voir obscurci le sens de textes littéraires fondamentaux : les *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné autant que les *Pensées* de Pascal, *La Légende des siècles* autant que le *Dictionnaire philosophique*.

Depuis une dizaine d'années maintenant, sont entrés dans le cursus universitaire de certaines facultés de lettres ou d'histoire des programmes spécifiquement conçus pour permettre aux étudiants un accès à l'héritage religieux de l'Europe, tant artistique que littéraire. La Bible, comme texte "fondateur" de cette culture, y tient évidemment une place essentielle. Il s'agit toujours d'initiatives individuelles, et l'on observe, d'un établissement à l'autre, une grande diversité dans les approches et les méthodes. Dans le milieu professoral, ces initiatives sont généralement bien reçues. Je n'ai jamais vu pour ma part qu'elles soient remises en question. Du côté des étudiants, on enregistre le même indice de satisfaction : fréquentation importante, motivation soutenue, acquisitions très satisfaisantes. Cet assentiment général, toutefois, ne doit pas masquer les problèmes que pose une telle entreprise. J'en viendrai donc à formuler quelques questions, fruit de ces années d'expérience d'un enseignement gratifiant, parce qu'il suscite de la part des étudiants une curiosité et un intérêt qui ne sont pas seulement d'ordre culturel. Que viennent-ils chercher dans ces cours que j'ai toujours dispensés dans un cadre facultatif ?

J'évoquais à l'instant l'ignorance des jeunes générations en matière de culture religieuse, révélatrice d'une société en amnésie de ses propres racines. Dans ces conditions, il est normal que de nombreux étudiants déclarent vouloir se doter d'un héritage que notre génération ne leur a pas transmis. Mais que transmettre ? Cet héritage n'est pas réductible à une somme de connaissances éparses qui permettrait par exemple d'identifier à coup sûr dans les textes littéraires des références bibliques. De bons manuels et dictionnaires suffisent pour décrypter des vers surchargés de références savantes -comme ceux de Victor Hugo évoquant par exemple "le Sanhédrin, sous qui la Judée est courbée,/ Ebauché par Moïse, accru par Macchabée". A prendre le problème par ce biais, l'on rira encore longtemps entre collègues de ces copies affirmant que Judith a réclamé la tête de saint Jean-Baptiste, ou que la Trinité réunit Jésus, Marie et Joseph... On pourra bien s'épuiser à combler les "trous" de la mémoire collective, on n'aura pas gagné le pari de rendre une culture à ceux qui en sont privés. Ces confusions sont avant tout le signe d'une étrangeté radicale face à la Bible. Comment prétendre connaître ce qu'on ne comprend pas ? Comment croire qu'une nomenclature explicative ouvrira la clef d'œuvres littéraires inspirées par la Bible ? Dans une société où le référent chrétien se fait de plus en plus discret et où il se fossilise à la manière d'un folklore dont la publicité joue avec un goût contestable, la familiarité avec la littérature à référent religieux passe d'abord par une familiarisation avec le texte biblique. Elle exige encore une solide réflexion sur la place qu'il occupe dans la culture de l'Occident et sur les relations qu'entretiennent avec lui une société dans son

ensemble et des auteurs en particulier. La Bible de Vigny n'est pas celle de Péguy. La formule aujourd'hui communément admise après William Blake d'une Bible "grand code de l'art" ne peut dispenser de considérer sérieusement le statut du texte.

Il va de soi que dans l'espace de l'école, on lira la Bible *comme* un autre texte. Je le précise toujours à l'ouverture du cours : nous lirons le texte en le soumettant aux mêmes exigences philologiques, historiques, critiques que d'autres textes. Dans ces conditions, on ne peut faire l'économie de la réception de la Bible, et, à moins de malhonnêteté patente, on est forcé de reconnaître qu'au fil des siècles, ce texte a été majoritairement lu par des croyants, dans un contexte confessionnel. Ce n'est pas le cas d'autres textes étudiés en littérature -pas même de l'*Odyssée* d'Homère, parfois rangé avec légèreté au rayon des textes fondateurs au même titre que la Bible.

Comment oublier encore qu'en dépit d'une sécularisation croissante de notre société, la Bible n'est pas lettre morte ? L'histoire de ce livre croise peut-être d'une façon décisive l'histoire des étudiants qui sont en face, et dont certains se réclament (sans que nous le sachions forcément) du judaïsme ou du christianisme. Une fois encore, ce n'est pas le cas d'autres textes littéraires. Ainsi donc, lire la Bible comme un autre texte revient à admettre forcément sa singularité, ce qui n'est pas sans poser de problèmes sensibles.

Une fois admis ce statut singulier, il reste encore à reconnaître les conséquences de l'acte de lecture. La simple transmission d'informations *ex cathedra* laissera toujours l'étudiant entretenir un rapport extérieur avec le sujet traité. En revanche, entrer dans un texte suppose une certaine implication du lecteur. Que se passe-t-il alors dans ce processus d'appropriation active qui met en sourdine la voix du professeur ? Que se passe-t-il dans la confrontation entre le lecteur et le texte, parfois médiatisée par les œuvres d'art ? Aborder la Bible depuis la pluralité des réécritures surgies de la plume des artistes et du pinceau des peintres n'en affaiblit pas l'écho, bien au contraire. A l'horizon du regard libre se profile la surprise : la lecture biblique menée avec les exigences du discours universitaire ouvre sur l'inattendu. Des questions surgissent qui dépassent largement la première nécessité de remédier à une ignorance fermant l'accès à toute interprétation des œuvres nées du christianisme. Au terme d'un cours sur l'Écclésiaste, une étudiante me disait : "si je n'avais pas lu ce texte, il y a des questions que je ne me serais jamais posé". J'ai assez enseigné la littérature pour savoir que les livres ouvrent l'esprit aux interrogations les plus fondamentales, mais j'ai rarement reçu ce genre de compte rendu, même après une lecture attentive des *Essais* de Montaigne. Dans la conscience d'une génération peut-être autant en quête de sens que de culture religieuse, le texte renvoie -non sans violence- les échos d'interrogations et de réponses sur la vie, la mort, l'amour, l'Histoire, Dieu. Tel est parfois l'aboutissement de l'acte de lecture de la Bible, engagé dans le cadre de l'Université laïque. Ce rôle d'éveilleur de la conscience est-il conforme à sa vocation propre ? Le problème mérite au moins d'être posé.

Menée à partir de la pratique, la réflexion sur la lecture de la Bible à l'école soulève peut-être plus de problèmes qu'elle n'en résout -mais n'est-ce pas la condition d'élaboration d'une réflexion véritable ? Certains déplorent l'entrée timide dans les programmes d'enseignements sur le fait religieux. Pour ma part, je me félicite qu'en ces matières, on observe une certaine prudence. Cette prudence dont les leçons de morale, jadis, à la communale, m'ont appris qu'elle était "mère de sûreté", et dont les Proverbes de Salomon nous disent qu'elle est "sœur de la sagesse".

## René NOUAILHAT

Directeur de l'*Institut de Formation pour l'Etude et l'enseignement des Religions*

Dans le cadre de l'enseignement privé catholique, je suis actuellement responsable de la formation initiale des enseignants ; par ailleurs, je dirige l'Institut de Formation pour l'Etude et l'Enseignement des Religions (l'I.F.E.R.) à Dijon. Deux activités développées en collaboration avec l'enseignement public, que ce soit avec ses enseignants -auxquels les formations de l'I.F.E.R. sont ouvertes- ou avec les IUFM, en ce qui concerne la formation initiale. Je voudrais présenter le témoignage du travail cet Institut, qui assure depuis quelques années des formations spécifiques pour un enseignement scolaire du fait religieux. Ouvertes en 1996 -à raison de deux sessions nationales par an- ces formations attirent de plus en plus d'enseignants (1450 inscriptions en tout). Les demandes viennent de toute la France, pour l'essentiel de l'enseignement privé catholique. La plupart émanent d'enseignants, professeurs d'histoire pour un grand tiers, de lettres pour un petit tiers, toutes les autres disciplines étant représentées dans le dernier tiers - aussi bien les langues que les sciences, l'éducation physique et sportive, la philosophie et les arts ; 15 % environ exercent dans le domaine des cadres éducatifs (adjoints en pastorale, chargés des questions religieuses, etc...). En plus de ces deux formations nationales annuelles, une trentaine de stages régionaux sont proposés chaque année, à l'appel de directions diocésaines ou de chefs d'établissement. Des publications retracent ces travaux dans le cadre de co-éditions en lien avec le réseau des Centres de Recherche et de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.- C.R.D.P. de Franche-Comté, éditions du Cerf, de l'Atelier ou Desclée de Brouwer).

Comment procédons nous ? D'abord, nous essayons de mettre les enseignants en relation avec des spécialistes des sciences des religions. Il s'agit de chercheurs et de pédagogues, dont un certain nombre sont ici aujourd'hui comme le Professeur Delumeau, le Recteur Philippe Joutard, Evelyne Martini, Guy Coq et Christian Defèbre. Pour les enseignants du second degré, rencontrer ainsi ces chercheurs dans le cadre de la formation continue est une occasion exceptionnelle. Ensuite, nous tenons à ce qu'ils aient accès à la didactique du fait religieux ; celle-ci est confiée à une équipe spécialisée de professeurs de l'Université catholique de Louvain. Nous organisons enfin pour nos stagiaires des "ateliers d'appropriation" où est envisagée la question pratique, celle du "comment s'y prendre" au niveau du collège, des lycées professionnels, des lycées d'enseignement général ou technologique. Dans ces ateliers, le point principal consiste à travailler sur les représentations, dimension essentielle déjà évoquée : comment faire émerger celles des élèves comme celles des enseignants ? A partir d'elles, comment organiser la pédagogie du débat, ce point si important souligné ce matin par Christian Defèbre ? Comment enrichir ces représentations ? Quand on parle de la production des connaissances, le problème se situe de fait en grande partie sur ce plan des représentations, qui sont souvent très liées à tout un héritage judéo-chrétien. Nous essayons aussi de développer une problématique d'accès -par étapes- à la dimension du fait religieux, en commençant par le monde symbolique. C'est plus facile avec des enseignants du premier degré, car tout reste à créer en ce qui concerne le second degré ; je pense notamment au lien avec la poésie et avec les disciplines artistiques ou à la question des récits mythologiques, avec lesquels il va falloir entrer en intelligence puisque les discours religieux en relèvent préférentiellement. Quand on parle de la complexité du fait religieux, on ne peut pas ne pas aborder ces médiations symboliques, voie d'accès privilégiée à l'ouverture au religieux dans sa spécificité. Et quand on parle de "reliance interdisciplinaire" (Edgar Morin), il s'agit bien d'un accès à ce qu'on peut "relier" et à ce qu'on peut "relier", ce qui ouvre sur le champ du religieux. C'est pourquoi nous proposons également une approche des religions dans les regards croisés des unes sur les autres, ainsi qu'une ouverture à

la dimension religieuse et culturelle des expressions de la foi, en particulier à partir du patrimoine des régions où ont lieu les sessions.

Après cette brève présentation de l'expérience menée au sein de l'I.F.E.R., je voudrais vous faire part de quelques convictions qui rejoignent les propos de Philippe Joutard, "pionnier" en matière d'approche scolaire du fait religieux à la fin des années 1980 et dans le sillage duquel nous avons situé notre travail. Notons d'abord que le fait religieux apparaît à plusieurs niveaux dans l'enseignement. Il y a ainsi le niveau éducatif, qui suppose la présence dans nos établissements de temps et de lieux permettant la "gestion" ce que vivent et apportent les élèves (leurs problèmes, leur diversité, etc...). Dans l'enseignement privé catholique par exemple, il y a des lieux de catéchèse où se forme -notamment- l'intelligence de la foi. Mais il y a une autre entrée possible dans cette problématique : celle des disciplines. C'est cette perspective que privilégient les sessions proposées par l'I.F.E.R. aux enseignants, quelles que soient leurs positions sur les questions religieuses. Notre travail se fait *dans le cadre* des disciplines, *par* les disciplines et je dirais même *pour* les disciplines. Nous essayons de les étudier session après session, sans exclusive : histoire et géographie bien sûr -lieu du premier ancrage en la matière- mais aussi les champs littéraire, artistique, philosophique, linguistique et scientifique, afin que l'ensemble des enseignants soit sensibilisés à la prise en compte des faits religieux. Je disais "entrée *par* les disciplines" parce que l'effort consiste ici à utiliser la méthode propre à chacune sur les questions du fait religieux. Chaque discipline a en effet une épistémologie -marquée par le processus historique de séparation entre les plans mythique et scientifique- qui ouvre un espace de laïcité susceptible de s'appliquer sur le champ des religions. Prenons par exemple l'histoire. Etude des documents, de leur datation, des problématiques correspondantes, elle possède des méthodes spécifiques et ce sont elles qui sont appliquées aux événements religieux. Par une démarche historique rigoureuse, il s'agit par exemple de montrer comment s'est constitué un texte sacré comme la Bible ou le Coran ; de voir comment ces textes ont été transmis, quels furent leurs usages, leurs interprétations, leur impact. Dans le même esprit, des démarches littéraires, scientifiques, etc... s'appliquent aussi à ce champ du religieux, chacune selon leur propre genre et avec les procédures d'analyse qui leur correspondent. On pourra de la sorte initier au comparatisme -ce qui n'est pas la simple comparaison des religions- ou former par exemple à l'étude des images. En ce qui les concerne, il est certain que l'esthétique, l'histoire de l'art et les différentes disciplines artistiques permettent de fournir des outils adaptés aux démarches pédagogiques recherchées. Il s'agit donc ici de travailler dans le cadre des disciplines ; de faire comprendre aux enseignants qu'ils doivent avant tout rester des spécialistes de leurs disciplines, mais l'être pleinement. Ce qui revient pour eux à ne pas se restreindre aux seuls secteurs profanes qu'ils connaissent le mieux, à ne pas faire l'impasse sur les diverses expressions du fait religieux, à ne pas oublier la question de la recherche du sens. C'est bien d'ailleurs dans la mesure où nous incluons ainsi ces problématiques du sens dans nos travaux que nous travaillons effectivement *pour* les disciplines. Associant les questions du "pourquoi ?" à celles du "comment ?", nous pouvons en effet les revivifier, en les ouvrant sur la perspective d'une éducation au discernement. A l'inverse des non-dits d'une certaine laïcité d'exclusion -ne prenant pas en compte toutes les dimensions du fait religieux dans l'enseignement- il devient par là possible d'armer les jeunes face à d'éventuelles dérives. Faute de traitement scolaire approprié, ne laisse-t-on pas en effet libre cours aux dérives fondamentalistes, aux attitudes sectaires ou aux naïvetés de la crédulité ? A tout ce qui obscurcit aujourd'hui la réflexion et entretient de ce fait une sorte de "pathologie" dans le rapport au fait religieux ?

Voilà pourquoi nous tenons à donner la priorité à l'entrée disciplinaire. C'est par elle que les enseignants peuvent exercer et accroître leur savoir, leur savoir-faire et trouver les moyens d'éclairer les questions du sens au quotidien. Ceci dit, le fait religieux n'étant réductible à aucune discipline, sa prise en compte appelle bien sûr des développements interdisciplinaires qu'il importe de gérer aux bénéfices d'un indispensable décloisonnement scolaire. Les nouveaux espaces de transversalité ("itinéraires de découverte", "travaux personnels encadrés", etc...) peuvent y aider. Rejoignant pleinement ce que disait tout à l'heure Philippe Joutard, nous croyons que tout cela constitue l'une des missions essentielles de l'école aujourd'hui, tant du point de vue de la transmission de la culture et du patrimoine que pour combler un "trou noir" de notre système éducatif, si essentiel au bon fonctionnement de notre société.

## Guy COQ

Philosophe

Avant de commencer et concernant le cadre général de notre discussion, je voulais souligner qu'il nous faut regretter aujourd'hui l'absence d'un grand partenaire, la Ligue de l'Enseignement. Elle fut l'un des premiers acteurs de ce débat, qui ne l'oublions pas a commencé dans les années 1980 avec une première grande vague de prises de conscience. Il faut savoir gré d'ailleurs à *La Vie*, qui en était déjà à l'époque initiatrice, d'avoir tenu malgré tout à le reprendre. Pour ma part, je regretterais que le débat se déplace en perdant le contact avec tel ou tel de ses premiers partenaires, en particulier avec la Ligue de l'Enseignement, très importante car représentative du milieu de l'enseignement public "traditionnellement laïque". Si je sais que notre service public d'enseignement a deux formes, il ne faudrait quand même pas que la majorité de l'institution scolaire se trouve un peu marginalisée par rapport à notre réflexion. Après cette préalable remarque de forme, j'en aurai sept autres de fond et une dernière d'opportunité.

Première remarque, autour de la laïcité. Quand nous évoquons la nécessité d'un enseignement scolaire du fait religieux, il ne s'agit pas d'une "nouvelle laïcité" ; il s'agit d'un retour aux sources et le texte très fort de Ferdinand Buisson qui nous a été lu en conclusion de la matinée en est très significatif. Il est très important de remarquer qu'il y a eu à la fin du XX<sup>e</sup> siècle un certain oubli de cette laïcité, pleine et complète, dans la République. Désormais, nous sommes dans une période où il faut revenir à ce modèle, sans qu'il y ait tellement à le changer.

Deuxième remarque, je veux enfoncer ce clou : chaque fois que nous parlons de "culture religieuse" au lieu de parler d'"étude du fait religieux à l'école", chaque fois que nous disons "Dieu à l'école ?" au lieu de dire qu'il s'agit d'élargir la culture générale, nous faisons reculer la cause et nous donnons des armes à un certain nombre de gens, que nous pouvons par ailleurs qualifier de sectaires. Nous leur donnons des raisons et nous affaiblissons dans différents lieux idéologiques de ce pays ceux qui ont fait un effort pour s'ouvrir au sujet. De grâce, arrêtons donc sur ce plan ! Il s'agit de revenir à une culture générale plus vraie -non tronquée, non mutilée- dans notre école. Et là, il y a beaucoup à faire, parce que les réformes que nous venons de subir l'ont appauvri culturellement dans bien des cas. Evidemment nous regrettons la moindre présence de la littérature à l'école : dans son cadre, on parlait jadis beaucoup de Pascal par exemple, et ça tenait lieu de présence du fait religieux. A ce niveau, il s'agit de bien comprendre que si l'école ne donne pas aux enfants et aux jeunes des expériences humaines fortes à travers la littérature -les œuvres qui expriment le fort de l'expérience humaine : le rapport à la mort, à Dieu, au vide- si nous ne savons pas faire cela, ce n'est pas la peine de parler de culture du fait religieux. D'autre part, il faut parler de culture générale, de culture scolaire, parce qu'ainsi nous impliquons toutes les disciplines. L'urgence est de revitaliser la culture scolaire.

Troisième idée : la question du sens. D'abord, il faudrait définir ce qu'on entend par là... Cette question du sens, je crois, a trois aspects. Un, sur le plan éthique : c'est un engagement ; il faut être clair : l'école a à donner des repères moraux collectifs aux enfants. Il n'y a pas à dire : "Là, on ne va pas s'engager" ; non, il faut être très précis et s'opposer à un certain nombre de dérives qui nous emmènent là où il ne faut pas aller. Deux, sur le plan civique : il faut former la conscience politique des futurs citoyens ; il y a énormément à faire à ce sujet. Trois, sur le plan symbolique : nous ne pouvons pas nous en cacher, il s'agit effectivement ici de donner des instruments pour répondre à la question du sens en tant que telle. On pourrait développer, mais l'important est de retenir que ces trois plans sont différents.

Quatrième remarque, concernant la philosophie. Je suis philosophe, mais je n'en parlerai pas beaucoup... Si ce n'est pour dire que le programme officialisé en début d'année scolaire par Jack Lang est marqué par une grave lacune en ce qui concerne le fait religieux. J'ai moi-même formé des enseignants de philosophie pendant de nombreuses d'années, et une évolution était sensible. Justement, notre premier débat, qui fut long -Jean-Claude Petit en sait quelque chose- avait transformé les mentalités. Si le mot "Dieu" ne figurait pas dans les anciens programmes, ce n'était d'ailleurs pas très grave, parce que le champ des notions philosophiques et l'idée même de la philosophie joutent la question du sens, les problèmes rencontrés par les professeurs de philosophie étant certainement très proches de ceux rencontrés par les professeurs qui s'intéressent au fait religieux. Or, maintenant, nous avons l'exemple d'un programme qui est complètement régressif. Mais je ne veux pas insister sur la question philosophique, sauf sur un point : on ne fera certes jamais de philosophie en tant que telle à l'école primaire, mais c'est quand même une méthodologie de type philosophique qui pourra aider bien souvent les instituteurs -les professeurs des écoles- à faire de l'excellent travail avec les enfants, en ce qui concerne la question du sens.

Cinquième idée : oui, le problème de la formation se pose. Et je vais aller un peu plus loin d'ailleurs, parce que nous nous faisons cette remarque avec des inspecteurs généraux en philosophie. Il est clair que si l'on veut des professeurs dotés d'un minimum de culture, il faut quand même dire que la licence en trois ans n'est pas suffisante. En philo. en tout cas, c'est une catastrophe. Dans ces conditions, essayez d'ouvrir les jeunes professeurs au fait religieux ! On se moque du monde... La question de la formation, c'est aussi celle des lieux de formation ; et en l'occurrence, il faut aussi reconnaître que les I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) sont très en dessous de ce qu'on pourrait attendre.

Le sixième point, c'est la question déontologique. Elle est extrêmement grave. Je crois qu'il faut en effet privilégier un équilibre entre le cours et le débat. Et dans le débat - en tant que professeur de philo, j'ai vécu souvent ce problème- le professeur est là pour imposer aux jeunes d'écouter la parole d'autres jeunes. Quand on y réussit, on est très content, parce que la plupart du temps écouter le prof. passe encore, mais écouter le copain raconter ses positions... C'est l'inattention qui domine.

Septièmement, je rejoins les remarques de M. Poncelet tout à l'heure. On a en effet besoin d'une circulaire générale d'orientation de l'Education Nationale, émanant du Ministre, qui relancerait la question du fait religieux dans l'enseignement. Et je pense que les historiens -très en avance sur ce sujet- pourraient militer dans ce sens. Cela permettrait notamment d'impliquer les autres disciplines, en imposant aux responsables de chacune de dire ce qui peut se faire sur ce plan. A l'heure actuelle, ce sont au contraire les cloisonnements qui dominent, et chacun fait ce qu'il veut dans son coin en comptant sur les historiens pour se charger de toute façon du problème. Il faut d'ailleurs en effet rendre hommage à nombre d'entre eux -je pense à Philippe Joutard, à Dominique Borne et à d'autres, notamment des inspecteurs comme Jean Carpentier- qui ont beaucoup travaillé sur ce sujet depuis des années.

Dernier problème en ce qui concerne un tel projet : celui de l'opportunité. C'est actuellement le mauvais moment, à deux semaines de la campagne présidentielle, pour se lancer dans une question aussi délicate. Allez donc demander à un ministre de l'Education nationale de bâtir un vrai projet dans ce contexte... De toute façon en la matière, il nous faut du temps, surtout si on veut amener les différentes disciplines à se positionner enfin. C'est vrai que le français semble quand même très en retard ; pour la philo., j'ai dit ce qu'il en était. Si on veut regarder du côté des langues... Pourtant, cela concerne toutes les disciplines, y compris les scientifiques. Dans le cadre d'une réflexion sur une circulaire générale d'orientation en vue de la

revitalisation de la culture dans nos écoles, il y aurait vraiment des choses passionnantes et importantes à faire.

## II – Évolutions, blocages, perspectives

### Un problème politique ?

#### Table ronde des Parlementaires :

Nicolas Dupont-Aignan

Yves Durand

Henri Plagnol



#### Nicolas DUPONT-AIGNAN

Député de l'Essonne

Tout d'abord, je tiens à vous remercier de m'avoir invité. Je crois que le thème de cette journée est l'un des sujets-clés de l'avenir de notre pays. Je crois également qu'il est bon que le monde politique puisse de temps en temps se poser pour réfléchir à des dossiers aussi importants, même s'ils ne sont pas a priori politiquement et électoralement les plus essentiels à court terme. Je voudrais dire deux choses. La première, c'est que les défis de notre époque ont changé. L'un des défis de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle fut la séparation -orageuse- des Eglises et de l'Etat. Ensuite, il y a eu le défi de la réconciliation, si je peux résumer ainsi. En cette fin du XX<sup>e</sup> siècle, le contexte a changé et deux défis principaux s'affirment désormais. Le premier est celui de la transmission, qui rapproche ceux qui ont une sensibilité plus laïque et ceux qui ont une sensibilité plus religieuse, face à la perte de repères de nos concitoyens, à la perte de l'apprentissage de l'histoire, pertes qui posent la question de l'évolution de notre société et du rôle de l'Education nationale -des établissements publics aussi bien que privés- à l'égard de tous ces enjeux. De ce point de vue, les passions et les conflits qu'on a pu connaître à un moment de l'histoire -à défaut de disparaître- se sont atténués, ce qui est heureux.

Mais, il y a actuellement un autre défi à relever pour notre pays, défi que nous connaissons surtout comme élus de banlieue en prise directe avec ce qui s'y passe. Celui de l'unité nationale. A cet égard, je crois qu'il ne faut pas sous-estimer les tensions inter-communautaires très profondes qui menacent l'unité de notre République. Et de ce point de vue, je crois que nous avons bien sûr à assurer à la fois la liberté générale de conscience et de croyance mais aussi à permettre à nos concitoyens de mieux connaître leur passé, le tout en préservant une certaine idée de la laïcité.

En la matière, je crois qu'il faut éviter deux pièges. Le premier piège, ce serait de considérer que tout va bien dans notre système éducatif, qu'il suffit d'absorber toujours

plus d'élèves et de se satisfaire de pourcentages. Ce serait de croire qu'il est finalement un peu ringard de souligner à chaque époque une perte de savoir, une perte de repères, chaque génération ayant toujours cru que la suivante était moins bien formée qu'elle. En effet, je crois qu'il y a aujourd'hui un vrai danger et que l'on paye maintenant des années d'abandon : celui de la culture générale -Guy Coq l'a dit tout à l'heure de manière remarquable-, celui de l'apprentissage de la langue, de l'histoire et de la philosophie, naguère l'une des grandes forces du système éducatif français. Au cours des années, notre volonté d'inculquer aux élèves un enseignement assez exigeant s'est en quelque sorte effilochée. Bien évidemment, il faut comprendre les élèves qui arrivent de milieux différents, mais que l'on ne me dise pas qu'il est plus difficile d'intégrer aujourd'hui un jeune de banlieue -fut-il d'origine étrangère- qu'un paysan parlant patois et dont les parents le voulaient à la ferme pour effectuer les travaux des champs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Point essentiel, je crois qu'il en va là d'un problème de volonté et d'exigence politiques. En cela, la question d'un enseignement scolaire du fait religieux est très importante. Sur ce plan, bien évidemment, il ne faut pas rester au statu quo actuel, et ce qui a été initié il y a quelques années me paraît aller dans le bon sens. Pour autant, je crois qu'il faut éviter un autre piège : abandonner l'idée de la laïcité. Elle a inspiré notre système éducatif et paraît d'une modernité essentielle pour y gérer l'arrivée d'élèves qui viennent de cultures et de religions différentes. Un des grands phénomènes des trente dernières années en France, c'est en effet l'émergence de la religion musulmane. Il va falloir gérer cette évolution et c'est un grand défi. Afin d'éviter dans ce contexte le développement de communautarismes, je crois que la laïcité -l'idée de l'école républicaine comme lieu de neutralité- paraît absolument essentielle ; car ce développement des communautarismes est une réalité dans notre pays et je ne voudrais pas qu'on l'oublie aujourd'hui. Vous allez me dire que j'"enfonce des portes ouvertes", car bien évidemment, on tient tous à la laïcité. Mais quelle laïcité ? J'ai été parfois un peu choqué par certaines expressions comme "laïcité d'exclusion". Je n'accepte pas ce terme parce que je ne crois pas qu'on ait été récemment -je ne parle pas d'il y a un certain temps- dans une laïcité d'exclusion. En revanche, il est évident que l'enseignement du fait religieux -l'histoire des religions- doit être introduit et peut-être renforcé en France dans le cadre du rétablissement de la culture générale pour tous les élèves, qui doit être une priorité politique pour toutes les sensibilités. En revanche, je crois qu'il y a une différence fondamentale entre la connaissance des faits religieux et la démarche de foi, relevant de l'engagement personnel. Et cette différence est en quelque sorte la ligne blanche à ne pas dépasser en l'occurrence. Je suis donc tout à fait favorable à ce que l'on introduise dans les différentes disciplines davantage de connaissance des religions (en particulier celle des trois monothéismes) pour que tous comprennent mieux le passé. Par contre, je suis à titre personnel très hostile à la mise en place de professeurs et d'horaires spécifiques, sources de potentielles tensions entre les élèves, les communautés et les religions. C'est justement ce qu'il nous faut éviter, a fortiori si on veut relever les défis dont j'ai parlé.

Nous avons un modèle. Ce modèle a eu des excès : il faut les corriger. Mais je crois qu'il ne faudrait pas, comme l'a très bien dit le philosophe Guy Coq, se tromper de cible. Il faut avant tout retrouver l'esprit de la laïcité, de l'enseignement républicain qui est un enseignement de neutralité. Pour conclure, j'ai apporté la fameuse lettre de Jules Ferry -en date du 17 novembre 1883- où des phrases extraordinaires doivent toujours nous inspirer : *"Avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire. Sinon, parlez hardiment car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain (...) Vous ne toucherez jamais avec trop de scrupules à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant"*.

## Yves DURAND

Député du Nord

Mon point de départ sera assez proche de la conclusion de mon collègue, ce qui prouve qu'au-delà des divergences d'analyse et de vision politiques, nous pouvons connaître -et c'est une bonne chose- un certain consensus sur les grands problèmes ; en particulier en ce qui concerne les problèmes d'éducation, avec la conception de l'école et au-delà celle de la République qu'ils impliquent. Le fait religieux à l'école -je serai encore d'accord avec M. Dupont-Aignan- constitue effectivement un problème de fond, raison pour laquelle je regrette personnellement -en tant qu'élu et que professeur d'histoire- de ne pas avoir pu participer à l'ensemble de votre journée. Derrière la place du fait religieux, notamment dans l'école, se pose en effet le problème de la conception de la laïcité et par conséquent de la vision de la République. Face à un tel enjeu, je crois qu'il faut bien avoir conscience des défis rencontrés aujourd'hui tant par celle-ci que par l'école. Depuis la Révolution française -non le début de l'histoire de France, mais l'acte fondateur de notre société- et surtout depuis une vingtaine d'années, le premier défi est celui de la démocratisation de l'enseignement. Et sur ce plan, la première chose à souligner est justement la réussite extraordinaire de l'école. Je crois que seule l'école de la République pouvait y parvenir en menant à bien la massification de l'enseignement. C'est pourquoi je ne voudrais pas que -dans une journée comme la vôtre- on ait une vision pessimiste de l'école. Personnellement, je suis profondément choqué de voir se répandre l'idée qu'elle serait en crise, idée répandue par les détracteurs d'un type *précis* d'école : l'école ouverte à tous. C'est faux : elle n'est pas en crise. Certes, le système scolaire a des difficultés et rencontre des problèmes importants et même considérables. Il doit initier, assumer et mettre en place des réformes, ainsi que l'attestent les idées lancées lors de la table ronde précédente. Mais n'oublions pas pour autant qu'il a réussi à accueillir -dans une période de crise économique extraordinaire, notamment depuis 10, 15 ans- l'ensemble des enfants ; réussi à "digérer", si je puis dire, une hétérogénéité croissante. C'est une réussite, mais une réussite pas encore totale. Le système scolaire doit encore accomplir sa démocratisation, c'est-à-dire l'égalité des chances qui n'est toujours pas un acquis aujourd'hui. Et l'on sait très bien qu'une inégalité sociale au départ d'un cursus scolaire se retrouve en grande partie à la fin ; une page entière du journal le *Monde* s'en faisait d'ailleurs l'écho il y a quelques temps.

Le deuxième défi pour l'école, c'est de mon point de vue l'augmentation et la parcellisation extraordinairement rapides des connaissances et des moyens de connaissance. Sans relever tous d'ailleurs de la compétence du système scolaire, ils "s'empilent" les uns sur les autres et rentrent parfois en concurrence. A la différence de l'avant seconde guerre mondiale et a fortiori du moment où Jules Ferry écrivait, l'école n'est donc plus la seule détentrice du savoir. Il y a pour l'enfant, pour le jeune, d'autres moyens d'apprendre qu'elle, et c'est pour elle un défi. Et comme cela a été noté, face à cette parcellisation des vecteurs du savoir et du savoir lui-même se fait alors sentir la difficile obligation de trouver non seulement un sens "philosophique", mais la simple signification de ces morceaux de connaissances. Pourquoi apprend-on telle chose, à quoi ça sert d'avoir appris ceci ou cela ? Sans être au fond grand clerc, il suffit d'aller à la sortie d'un collège ou d'un lycée pour percevoir que la question se pose. Quelle est la signification et au-delà le sens, le fil rouge des connaissances ? C'est là peut-être le problème le plus important que le système scolaire aura à solutionner, notamment en se confrontant à la question des disciplines et de leur cloisonnement. Mais je sais que le recteur Joutard, après d'autres, a travaillé et continue de travailler sur ce sujet, dans la lignée initiée par Claude Allègre hier et poursuivie par Jack Lang aujourd'hui.

Le troisième défi pour l'école enfin, c'est celui que vous soulevez. Un défi non pas seulement pour elle, mais pour l'ensemble de notre société : quelle place peut avoir la religion dans notre réflexion et dans notre système scolaire aujourd'hui ? Je vais peut-être choquer certains d'entre vous, mais je crois que cette interrogation provient de l'ambivalence des grandes religions monothéistes elles-mêmes. N'étant pas un spécialiste du sujet comme ceux que j'ai entendus tout à l'heure, je me risque quand même à penser qu'elles recouvrent au fond deux plans. Le premier, c'est d'abord bien sûr celui de l'acte de foi, qui est avant tout intime et relève donc du domaine privé. Le second, c'est celui d'une réflexion et d'une explication sur le monde et son devenir qui fondent à la fois une certaine perception de l'histoire et une véritable morale, avec des conséquences -disons le mot- politiques ; l'action de Jésus-Christ, au moment où il a vécu, a été politique ; cela fait partie de l'histoire. C'est cette ambivalence qui a motivé par laïcité -je n'aime pas beaucoup l'expression "nouvelle laïcité" décortiquée par M. Coq tout à l'heure- le rejet du religieux hors de l'école. Certains -qui ne voyaient dans les religions que l'aspect "explication du monde"- ont jugé qu'elles n'avaient pas leur place dans l'éducation publique. D'autres n'ont considéré que l'acte de foi, pensant par conséquent que la présence du religieux devait être le privilège ou le monopole d'écoles particulières, à "caractère propre"... Chacun connaît le problème, que l'on a essayé ensemble de régler au mieux -du moins sur le plan institutionnel- avec la loi de séparation des Eglises et de l'Etat. Ce problème du fait religieux dans la République et dans l'école -je ne séparerai pas les deux- est très important. Avec cette loi de séparation, une solution équilibrée et juste a je crois été trouvée tant au bénéfice du politique que du religieux, que je sépare un peu artificiellement quoiqu'ils tendent à se confondre dans bien des cas comme je l'ai dit tout à l'heure. Il serait utile de réfléchir aussi bien sur le fond même de ce texte d'équilibre que sur son histoire. Sa gestation -sa genèse- fut en effet l'occasion d'une haute lutte dans chacun des camps opposés où s'illustrèrent l'esprit d'équilibre et de laïcité de deux hommes : Aristide Briand et Jean Jaurès. N'oublions pas non plus que cette loi de séparation eut pour point de départ le projet de soumettre l'Eglise à l'Etat, évidente aberration au regard même des Droits de l'Homme dont vous avez à juste titre parlé tout à l'heure. Ayant en tête ce long cheminement historique, j'en viens à me retrouver dans les propos précédents de M. Coq : peut-être n'avons-nous pas à redéfinir la laïcité mais à la retrouver. Retrouver la laïcité dans ce qu'elle a de fondamental, à l'opposé de la dérive qui l'a amené à être considérée comme une idée semblable aux autres, un système idéologique ou une explication du monde "comme les autres". Une telle approche est erronée : la laïcité est une valeur, et en cela elle ne se discute pas. C'est même la valeur qui permet à des hommes, des femmes et des enfants d'opinions, de sensibilités et de choix différents de vivre ensemble et de s'affronter pacifiquement par le débat, dans la liberté pour chacun d'actes de foi éventuellement contradictoires. Oui, la démocratie n'est pas l'absence de conflits mais la manière pacifique qu'on a de les régler, quitte éventuellement à essayer de se convaincre les uns les autres sur l'horizon d'un vivre ensemble fraternel. C'est là le fond même de la laïcité, raison pour laquelle je vous demande -conformément au raisonnement de Guy Coq- de ne pas faire "entrer Dieu à l'école". Ne le faites pas entrer d'abord parce qu'il y est déjà en se trouvant dans la tête de *certain*s qui vont à l'école, et ensuite parce que nier Dieu -étant athée je le dis très franchement- peut être une manière de le reconnaître. Au contraire d'une telle revendication, oui au fait religieux à l'école, et ce notamment parce que la volonté d'explication du monde qu'il implique a toute sa place dans la formation et la culture générales. Ce fait religieux doit en effet avoir sa place, mais à condition qu'on évite une erreur : l'identifier spécifiquement dans l'enseignement et dans les programmes ; erreur déjà commise par ceux qui veulent faire des religions quelque chose d'à part, alors qu'elles font partie des préoccupations de l'homme dès sa naissance, qu'il y adhère ou pas. Voilà pourquoi je suis favorable à la présence d'un enseignement laïque du fait religieux à l'école, sans mettre pour autant "Dieu à l'école"...

## Henri PLAGNOL

Député du Val-de-Marne

Je voudrais à mon tour remercier le CEVIPOF et *La Vie* d'avoir provoqué ce débat sur le fait religieux à l'école. Je crois en effet que c'est là un débat essentiel et extraordinairement difficile. Il s'agit d'un sujet très sensible, autour duquel il est très facile de faire revivre les passions et les clivages anciens, opposant les tenants d'un enseignement confessionnel et les tenants d'une laïcité pure et dure, comme si rien n'avait changé depuis la loi de séparation des Eglises et de l'Etat. Je dis tout de suite qu'il n'est pas question pour moi de remettre en cause la laïcité, plus nécessaire que jamais comme l'ont dit mes deux collègues. En revanche, je crois indispensable d'actualiser la laïcité, expression que je préfère à celle de "nouvelle laïcité". Pourquoi actualiser la laïcité ? Parce qu'on a pendant très longtemps vécu sur un compromis implicite s'agissant de l'enseignement des religions : à l'école, la charge d'instruire les enfants en laissant le fait religieux à la porte de la classe ; aux familles, celle de transmettre à leurs enfants les valeurs religieuses si tel était leur choix, soit en les inscrivant dans des écoles dites "libres" depuis la loi de 1958, soit en les inscrivant au catéchisme. Un compromis implicite qui ne faisait pas de difficulté jusqu'à il y a une vingtaine d'années, quand la très grande majorité des familles françaises était d'une part de culture judéo-chrétienne et d'autre part assurait vaillamment la transmission. La situation est aujourd'hui différente et le député du Val-de-Marne que je suis peut vous dire que, dans sa circonscription, au moins un enfant sur deux approximativement - quelle que soit son origine confessionnelle - n'a malheureusement pas accès aux rudiments de culture concernant les grandes traditions monothéistes. Pourquoi ? En raison de deux phénomènes essentiels sur lesquels il n'est guère besoin d'insister. Le premier, c'est la sécularisation massive de la société française, qui fait qu'aujourd'hui les croyants sont minoritaires. Le deuxième, évoqué par Nicolas Dupont-Aignan qui est comme moi député de banlieue, c'est l'émergence de l'islam comme grande religion en France. Au vu de ces évolutions, je ne crois pas qu'il soit possible de se satisfaire du statu quo, l'accès aux dimensions culturelles du fait religieux étant à mes yeux tout à fait fondamental pour tous les enfants de ce pays. On ne peut pas en effet prétendre militer pour l'intégration et la République -c'est à dire la *res publica*, la "chose de tous"- si l'on coupe une part essentielle des générations futures de 90 % de notre patrimoine historique et culturel. Car jusqu'à une époque récente, toutes les œuvres culturelles, artistiques ou philosophiques relevaient très largement -que nous le voulions ou non- d'une inspiration religieuse. Comment comprendre une icône médiévale, un tableau de Poussin, les écrits de Pascal -cela a été dit avant moi- si on n'a pas des rudiments d'histoire chrétienne ? Cela n'a évidemment aucun sens. Et je suis triste de constater que de plus en plus d'enfants et d'adolescents visitent une cathédrale ou une église comme nous visitons nous un temple bouddhiste, c'est-à-dire comme une chose à valeur historique dont on n'a pas de compréhension intime. Une des inégalités majeures frappant les jeunes aujourd'hui -tant sur le plan de la connaissance de soi que sur celui de la connaissance d'autrui- c'est bien cette ignorance des sources de notre culture.

A côté de ce nécessaire accès de tous au patrimoine, la deuxième raison fondamentale pour laquelle on ne peut plus ignorer le fait religieux à l'école est la nécessité du dialogue entre les religions et les cultures en France, et ce dans un esprit de tolérance qui est celui des Lumières. Face à ce qui se passe en ce moment en Afghanistan, il est tout à fait essentiel que les filles et les garçons qui vont à l'école soient éclairés sur ce que sont le judaïsme, l'islam et le christianisme afin de leur permettre une approche humaniste du monde fondée sur la tolérance. C'est cela, à mes yeux, la vraie laïcité. C'est cela le défi majeur qui est devant nous. Si l'école ne fait rien pour transmettre cela, qui le fera ? Dans une société sécularisée comme la nôtre, il est tout à fait illusoire de penser que les familles en seront capables. Certaines le feront, et c'est très

bien ; mais d'autres ne le feront pas. C'est donc le devoir de la République que de contribuer à cette transmission d'un patrimoine essentiel, sans lequel il ne peut pas y avoir de dialogue authentique. Je prétends même que l'ignorance du fait religieux par la République et l'Education nationale conduit à l'ignorance mutuelle des composantes de notre pays et donc à sa communautarisation, toutes deux synonymes de risques de discorde majeure dans notre pays. Accès de tous aux sources de notre patrimoine et de notre culture d'une part, ouverture et tolérance entre les différentes croyances dans un espace laïque de l'autre sont les deux raisons qui me poussent à militer pour une évolution de la laïcité. Mais comment faire ?

Ne voulant pas être trop long, je vais juste faire part ici de quelques réflexions. Sachant qu'il n'est pas question de demander à l'école d'inculquer une croyance particulière ni de remettre en cause la laïcité en quoi que ce soit, je crois que les deux grandes portes d'accès au fait religieux sont l'histoire et l'art. Et il y a bien longtemps que la grande école historique française a intégré le fait religieux dans son approche scientifique, tout comme les meilleurs connaisseurs de l'art. S'appuyant sur de tels acquis, je plaiderai donc pour ma part pour un enseignement des sources de notre civilisation, sources parmi lesquelles les trois grands monothéismes occupent une place de choix. A ce niveau, il serait très nécessaire que de grands intellectuels -j'en profite pour saluer encore une fois ceux qui ont eu l'heureuse initiative de ce colloque- se saisissent du problème afin de le dépassionner et d'éviter qu'il soit malencontreusement politisé. Par ailleurs, cet enseignement des sources de notre civilisation pourrait peut-être se voir utilement inscrit dans un contexte européen. Mais comme mes deux collègues, je ne suis pas personnellement partisan de laisser à l'école publique la possibilité d'un enseignement optionnel transmettant telle ou telle croyance ; je crois même que cela serait une grave erreur. Il faut au contraire, et ce sera ma deuxième réflexion, un enseignement transversal retraçant l'aventure et les apports des trois grands monothéismes dans l'histoire, héritage à mes yeux considérable pour notre culture. Alors se pose l'évidente question -et ce sera ma dernière réflexion- de savoir quels enseignants pourraient remplir cette mission difficile et selon quel programme. A priori, j'aurais tendance à penser que cet enseignement spécifique doit être intégré au cours d'histoire sous l'angle d'une histoire de notre civilisation faisant une très grande place à l'art, les historiens étant me semble-t-il dans notre système d'enseignement public les mieux placés pour s'en charger... mais je ne sais pas si ces professeurs en seraient d'accord. C'est en effet en découvrant et en faisant découvrir la peinture, la littérature et la musique -dont une part essentielle est d'origine religieuse- que nous arriverons à transmettre ce patrimoine sans pour autant tomber dans la transmission d'une croyance, qui serait une grave erreur dans l'école publique. Dernière réflexion : cet enseignement devra bien sûr se faire dans un très grand esprit de respect car il ne faut rien faire -je rejoins la phrase de Jules Ferry lue tout à l'heure- qui puisse blesser la conscience d'un enfant ou d'une famille. Il s'agit évidemment d'un sujet infiniment délicat. Quand j'ai moi-même demandé au Cardinal-Archevêque de Paris Monseigneur Lustiger s'il était partisan d'un enseignement du fait religieux à l'école, il m'a répondu "A priori...non" en ajoutant "parce que je craindrais que cet enseignement ne déforme ce qu'est le christianisme". Cette réflexion montre bien qu'il ne faut pas créer de confusion : il ne s'agit pas ici de se substituer au clergé qui transmet la foi dans l'islam, le judaïsme ou le christianisme. Ce n'est pas du tout le rôle de l'école publique, et ce n'est pas du tout ce que je défends. En revanche -c'est ce que nous devons essayer de cerner ensemble- il est essentiel que l'école laïque transmette les fondements de notre civilisation et de notre culture, qu'elle permette à tous les enfants de connaître suffisamment l'origine de leur histoire et de celle des autres pour développer un véritable esprit de tolérance. C'est un formidable défi qui nous attend, un défi auquel nous, les élus, devrions essayer de nous atteler avec le renfort des intellectuels et des enseignants.

## II – Évolutions, blocages, perspectives

### Débat

**Eric de LABARRE, Président de l'U.N.A.P.E.L. :** - J'ai quelques scrupules à prendre la parole après les propos savants qui ont été tenus ce matin. Je souhaite aborder la question qui nous préoccupe de mon point de vue de parent. Ce matin, il a été indiqué que si le problème de la connaissance du fait religieux était posé aujourd'hui, c'était en raison de l'absence de transmission en famille d'un certain nombre d'éléments essentiels de culture religieuse. Si le mot n'a pas été prononcé, il a été indiqué que les parents étaient en quelque sorte démissionnaires dans cette affaire. Pas plus en ce domaine que dans d'autres d'ailleurs, je ne crois les parents globalement démissionnaires. A la vue de leur investissement dans les établissements scolaires et dans la scolarité de leurs enfants, je crois que la " foi " des parents dans l'école reste encore très grande et qu'ils cherchent à accompagner leurs enfants aussi bien qu'ils le peuvent. Il est par contre certain que les parents actuels n'ont pas eux-mêmes les repères nécessaires pour assurer la transmission d'une culture religieuse minimale. De nombreux parents d'adolescents ou de jeunes adultes ne cachent d'ailleurs pas un fort sentiment d'échec, incapables qu'ils ont été de transmettre à leurs enfants ce à quoi ils sont le plus viscéralement attachés.

A partir de ce constat, je souhaite poser deux questions aux responsables politiques ici présents.

D'abord, je tiens à dire, à titre liminaire, que je suis très attaché à la distinction des savoirs disciplinaires et de " l'éducation " de la foi. Quant aux savoirs disciplinaires, je considère qu'il n'y a pas lieu de développer un enseignement spécifique du fait religieux dans les établissements scolaires, la solution retenue par le rapport Joutard et mise en œuvre depuis 1996 me semblant satisfaisante. Quant à " l'éducation " de la foi, des lieux, des temps, des techniques et des méthodologies spécifiques doivent lui être dédiés ; ils ne peuvent qu'être radicalement distincts de ceux dévolus aux apprentissages disciplinaires. Ceci dit, entre ces deux volets du fait religieux, existe sans aucun doute ce que j'ai appelé une " zone grise " ; cette question a été abordée ce matin, non sans courage, par Christian Defèbre, lorsqu'il a évoqué la perspective d'un " temps d'éducation au sens " dans le cadre scolaire. Et de fait, -certains s'en sont fait l'écho tout à l'heure- je me demande si l'école n'est pas finalement le dernier lieu où peuvent être posées les questions essentielles -celles de la vie, de la mort, de la souffrance- sans prendre le risque que la " crédulité " naturelle des jeunes ne les conduise à être les victimes des intégrismes et autres sectarismes. Voici ma première question : *peut-on séparer totalement savoir disciplinaire et éducation de la foi ? N'y a-t-il pas entre les deux un espace où l'enseignant peut être conduit à éveiller la conscience des jeunes, sans pour autant manquer à sa nécessaire obligation de neutralité ?*

Ma seconde question est relative à la laïcité à la française. Je partage tout à fait le point de vue défendu par Guy Coq lorsqu'il explique que le vrai problème aujourd'hui est de retrouver les fondements et les sources de la laïcité. Je me retrouve également dans ce qu'il a dit à propos de l'école laïque en tant qu'école porteuse de valeurs et fière de les promouvoir, ... ce qui me conduit à être sceptique sur sa prétendue " neutralité " absolue. La question que je me pose et que je vous pose est donc la suivante : *en dehors de toute définition formelle de la laïcité*

*par une circulaire ministérielle, comment pourrait-on faire pour susciter aujourd'hui un débat sur la laïcité qui permette d'en retrouver les sources ?*

**Nicolas DUPONT-AIGNAN :** Je crois que la "zone grise" dont vous parlez doit éveiller notre vigilance. Attention aux apprentis-sorciers ! Je veux dire par là que je n'ai pas de réponse à ces questions que nous nous posons, l'inverse serait d'ailleurs inquiétant... Je pense cependant que l'école ne remplacera jamais les familles. Je ne suis pas enseignant, mais je crois qu'on ne peut pas demander à un enseignant de remplacer une famille. D'où l'importance des rythmes scolaires -la problématique du samedi et du mercredi matin ou celle des aumôneries- inséparables de la question des temps et des lieux offerts aux élèves susceptibles d'avoir besoin de se tourner à un moment de leur vie vers autre chose que les disciplines classiques. Ces questions me paraissent aussi importantes que le fait d'introduire ceci ou cela dans un programme général. C'est pourquoi il faut absolument préserver dans l'école publique des temps et des lieux non dédiés à l'acquisition stricte de savoirs, le choix d'une école confessionnelle permettant déjà d'atténuer le manque sur ce plan.

**Yves DURAND :** - Pour être très bref et donc caricatural, je crois quant à moi que si l'école a à donner un sens, ce sens n'a pas vocation à être uniquement religieux. Il peut y avoir un sens hors de la foi. C'est ainsi. Et une éducation, une école, qui n'auraient pas donné à l'enfant puis au jeune dont elles ont la charge la nécessité de trouver un sens pour sa vie seraient un échec. Le devoir de l'école est donc ici de donner à chaque jeune les moyens lui permettant de trouver lui-même son propre sens, ce qui passe évidemment par un certain nombre d'outils. Je vais très vite, mais pour moi, c'est cela l'école. Apprendre à lire, à écrire, à compter... "et à voter républicain" comme ajoutait Jules Ferry, ce qui est significatif sur la fameuse "neutralité" de l'école... Et qui pourrait dire qu'à l'époque, il n'avait pas raison ? Mais bien entendu, parmi les outils en question -et là, je vais en choquer beaucoup- il y a l'outil "religieux". Oui, les deux termes peuvent choquer dans leur proximité, mais la religion n'en demeure pas moins un outil du sens parmi d'autres. La foi, je le répète, relève du domaine personnel, intime, privé et demande un retour sur soi. De ce point de vue, l'école est bien la possibilité donnée à chacun de trouver son sens en respectant des valeurs universelles. Et c'est là que je suis en désaccord avec Henri Plagnol, qui parlait d'"apprendre à nos enfants les fondements de la civilisation européenne". Oui... entre autres, mais leur apprendre aussi ceux de l'universalité, de l'universalisme. A fortiori avec les troubles mondiaux déclenchés depuis le 11 septembre, troubles qui ne sont pas l'expression de la lutte de deux civilisations mais que le terrorisme voudrait justement faire passer pour tels, selon sa propre vision du monde. Car la seule réponse à ces dangers sont bien ces valeurs universelles qui nous réunissent et qui doivent nous réunir, n'étant pas des valeurs uniquement occidentales même si elles sont souvent nées en Occident.

En ce qui concerne la deuxième question et la laïcité, je crois qu'il est de la nature de celle-ci d'être l'objet d'une discussion permanente. Peut-être doit-on "formater" -pour employer un terme un peu barbare- ce débat aujourd'hui, mais certainement pas par une circulaire ministérielle ! Elles sont en général incompréhensibles et de toute façon pas appliquées... Surtout, ce débat intéresse -c'est-à-dire concerne- tout le monde, et pas uniquement les spécialistes ou les utilisateurs de l'école. Je voudrais en outre ajouter une précision : ne confondons pas laïcité et tolérance. La tolérance est une valeur extraordinaire ; ce n'est pas la laïcité. Les Etats-Unis sont une société tolérante ; ils ne sont pas une société laïque. De ce point de vue, la France est une exception -je l'ai lu dans le numéro spécial de *La Vie* que l'on m'a communiqué en vue de cette réunion- exception que certains voudraient supprimer, comme toutes les exceptions. Moi, je préférerais que cette authentique exception française devienne le point de départ de la véritable laïcité de demain ; l'évolution du système allemand notamment -celle de certains philosophes et hommes politiques- fait montre d'ailleurs d'une tentation de passer de la tolérance à l'allemande à la laïcité à la française...

**Henri PLAGNOL** : - Il n'est pas évident de répondre à deux questions aussi difficiles en une minute. D'abord, je voudrais rassurer mon collègue Yves Durand : j'ai dû mal m'exprimer. Quand je parle d'enseignement sur les sources de notre civilisation, dans mon esprit c'est bien entendu pour ouvrir à l'universel ; et parmi ces sources d'ailleurs, l'islam et le judaïsme ont joué un rôle important. En ce qui concerne la problématique du sens, mes maîtres m'ont appris à aimer la culture parce que toute instruction est justement ouverture au sens. Je ne connais pas une grande œuvre d'art, un texte littéraire, un sujet de philosophie ou un exercice de mathématiques qui ne soient pas initiation au sens. Si une telle question est posée, cela montre bien à quel point l'école a oublié ses fondements aujourd'hui. Je prendrais deux exemples : l'inculcation des fondements de la morale et la découverte des humanités classiques. On n'ose plus beaucoup parler de nos jours d'inculcation des fondements de la morale, surtout à propos des tout petits. Pendant très longtemps pourtant, les instituteurs de l'école laïque enseignaient aux enfants -c'était d'ailleurs l'esprit de Jules Ferry- une morale. Chacun se souvient d'Alphonse Daudet décrivant au XIX<sup>e</sup> siècle l'instituteur en train d'écrire au tableau noir "Qui vole un œuf vole un bœuf". Il serait peut-être temps de redécouvrir cet indispensable apport aux enfants des sources de la morale ; si ce n'est pas là le cœur du présent débat sur le fait religieux, cela concerne en tout cas de près la question du sens.

Deuxième exemple : si l'on veut que l'école joue son rôle, nécessaire, à propos de la question du sens de la vie, on ne peut faire l'impasse -je le répète- sur le fait religieux. Pourquoi ? Parce que la découverte des humanités classiques, cher Nicolas Dupont-Aignan, est impossible si on exclue la dimension religieuse. C'est bien ce qui rend ce débat crucial. Car, encore une fois, la société a changé : aujourd'hui, plus de 50 % des enfants ne découvriront pas par eux-mêmes le chemin vers une croyance, quelle qu'elle soit... Il est donc indispensable qu'apparaissent à l'école les fondements de notre culture, sans lesquels tout débat philosophique, scientifique ou artistique se trouve très, très appauvri, voire impossible, et je rejoins là-dessus la réflexion d'Eric de Labarre. Alors, comment faire évoluer le débat sur la laïcité ? C'est très difficile, parce que dès qu'on l'évoque, les esprits se crispent et se passionnent des deux côtés. Mais je crois que les actuels événements mondiaux peuvent contribuer à faire comprendre notre réflexion, qui est simple au fond. L'enjeu ? Eviter qu'il y ait en France des déchirements communautaires. Si on veut en effet permettre l'intégration de tous, quelles que soient les origines confessionnelles ou nationales en jeu, il faut un espace public où soient confrontées les grandes réflexions sur le sens. Et parmi ces grandes réflexions les religions tiennent une place éminente, l'homme s'étant d'abord interrogé quant à sa présence sur cette terre dans le registre religieux.

**Jean-Marc POUULLAOUËC, Secrétaire National de l'Aumônerie de l'Enseignement Public** : - Tout d'abord, je voudrais dire ce qu'est l'Aumônerie de l'Enseignement Public (A.E.P.), puisqu'il est possible qu'une partie de l'assemblée ne le sache pas. L'Aumônerie de l'Enseignement Public est un service de l'Eglise catholique dont l'existence est liée à des lois et des circulaires régissant les services équivalents des Eglises protestantes et de la religion juive. Les circulaires permettent d'une part la création des aumôneries -création qui ne s'effectue qu'à la demande des parents d'élèves- et d'autre part leur fonctionnement, qui dépend du conseil d'administration de chacun des établissements. La création d'une aumônerie dépend du recteur d'Académie, qui en nomme les responsables dans chaque établissement concerné sur proposition de l'évêque ou de son représentant. Cette nomination officielle permet à chacun de ces responsables -qu'ils soient laïcs, religieux ou prêtres- de prendre contact avec les chefs d'établissement, le personnel administratif et les élèves, l'aumônerie pouvant fonctionner dans le cadre de l'établissement soit de manière régulière soit par permanences. M'appuyant sur ce qui a été déjà dit -notamment par Mme Gomez-Geraud à propos du rôle des volontaires, par Mme Hervieu-Léger à propos du flou dans les attentes des jeunes, par Christian Defèbre sur l'éducation au sens ou par Guy Coq- il me semble intéressant de mentionner qu'un des axes prioritaires de notre fonctionnement et de notre savoir-faire est d'accueillir tous les élèves quels

qu'ils soient, catholiques ou non. Elément à prendre en compte : ils viennent à l'aumônerie en groupe et librement, en sachant à qui ils ont affaire. Si nous sommes ainsi situés, nous souhaitons aussi permettre et favoriser une connaissance mutuelle -que ce soit sur le plan culturel ou religieux- en particulier dans des lieux où elle est aujourd'hui difficile. Et cette mise en dialogue, cette liberté d'expression permettent bien souvent de construire du lien social et de favoriser l'apprentissage d'une citoyenneté à laquelle est sensible l'école publique. Or, pour notre propre part, nous souhaitons participer et contribuer à la réussite de l'école publique. Après cette présentation de l'A.E.P., voici ma question aux responsables politiques : *êtes-vous sensibles au mode de fonctionnement et au type de pratiques que je viens de résumer, ceux que nous voulons mettre en œuvre ? En percevez-vous les enjeux ?*

**Yves DURAND** : - Je voudrais redire clairement qu'on peut être sensible à toute action, d'où qu'elle vienne, mettant en avant la citoyenneté. Je pourrais m'arrêter avec cette réponse qui recueillerait les applaudissements de ceux qui ont des opinions foncièrement différentes. Mais je vais continuer... Pour moi, l'éducation à la citoyenneté se fait partout. Vous la faites à votre manière, qui est parfaitement légitime, comme d'autres la font par ailleurs ; je pense ainsi aux associations -nous venons de fêter le centenaire de la loi de 1901- qui sont parties prenantes de cette éducation à la citoyenneté, dont elles ont en plus la pratique. Les partis politiques concourent également à la démocratie, si je me souviens bien de l'article 4 de la Constitution de 1958. Mais je crois tout de même que c'est d'abord à l'école de remplir ce rôle, si l'école veut et doit garder sa mission première. C'est vraiment dans l'école et par l'école que l'éducation à la citoyenneté et à l'universalisme doit se faire. Je suis enseignant et je considère qu'outre l'aspect purement disciplinaire -nous avons d'abord à transmettre des connaissances- la formation des enseignants doit aussi leur permettre de transmettre cette recherche permanente de l'universalisme et de la citoyenneté, dans le respect de chacun. C'est là le creuset commun. Pour terminer, une petite anecdote de professeur d'histoire : j'ai rencontré un jour un ancien élève qui m'a dit "je suis content de vous revoir car la manière dont vous enseignez l'histoire m'a vraiment permis de trouver le sens de ma vie et donc de trouver ma voie, y compris sur le plan professionnel" ; tout naturellement, je lui ai demandé ce qu'il était devenu et il m'a répondu qu'il était séminariste... C'était là le meilleur hommage qu'il ait pu me rendre, et qu'on ait pu rendre à un enseignant laïque.

**Nicolas DUPONT-AIGNAN** : - Après cette belle histoire, que dire de plus ? Juste un point : je crois beaucoup à la diversité des lieux autour de l'école. Bien évidemment, l'école a une mission spécifique. Mais j'ai pu voir dans de nombreux lycées la grande utilité de ces lieux péri-scolaires. Tout à l'heure, Eric de Labarre parlait de "zone grise" ; de ce point de vue, l'aumônerie est en effet un formidable espace pour des élèves qui se cherchent. C'est pourquoi il est très important de faire concrètement en sorte, au-delà des belles paroles, que ces aumôneries soient accessibles (qu'il y ait le temps nécessaire, etc...) car c'est là qu'on offrira une diversité ; et c'est là aussi peut-être que les instructions du ministre de l'Education nationale devront avoir un sens précis. A partir du moment où il y a un acte volontaire de l'élève, je crois que le sens de sa présence est bien évidemment différent. Donc, grande importance des aspects concrets permettant l'accès et le passage d'une "transmission" dans ces lieux privilégiés, quelles que soient les religions d'ailleurs ; l'une des grandes difficultés étant ici celle que pose l'islam (sur lequel je travaille un peu actuellement) car seulement 4 % des imams en France sont français. La présence de ces lieux intermédiaires rattachés à l'école publique est donc d'une grande importance, notamment pour éviter qu'on sombre dans certains fondamentalismes ou certains intégrismes. Sans catastrophisme, j'insiste là-dessus parce que je crois qu'il y a là un très lourd défi lancé à toute la société, et une question essentielle pour l'avenir, notamment de l'intégration des personnes d'origine étrangère.

**Question :** - *On parle de la nécessité d'enseigner le fait religieux à l'école.*

*De quels moyens concrets en temps les enseignants disposent-ils pour se former et pour enseigner le fait religieux ? C'est vrai qu'on demande de plus en plus à l'école d'enseignements différents, de formations différentes, pour suppléer à des défaillances d'autres structures de la société ; finalement on empile, on empile et on ne fait plus rien de bien.*

**Evelyne MARTINI :** - Et aussi on réduit parfois les possibilités de formation continue, comme ce fut récemment le cas. Il faut réfléchir donc à une manière d'équilibrer le travail des enseignants devant leurs classes, en leur réservant la possibilité de se former ultérieurement et d'une manière qui soutienne leur première mission face aux élèves. La formation continue des enseignants est un vrai problème.

**Yves PONCELET :** - Je ne voudrais pas donner l'impression de botter en touche, mais je ne crois pas qu'il soit envisageable que tout enseignant puisse être formé sur *tous* les sujets. Si nous étions réunis aujourd'hui pour aborder l'enseignement de l'histoire de l'art -qui a fait également débat- nous retrouverions des problématiques similaires : la question d'enseignants spécialisés, celle des formations initiale et continue et de leurs lacunes, etc. Il faudrait donc réfléchir à tout cela à partir d'autres entrées, et notamment la complémentarité entre les enseignants : entre les enseignants de disciplines différentes et entre les enseignants d'une même discipline. Actuellement, en collège, on fait un an d'histoire-géographie avec Mme X en sixième, puis un an d'histoire-géographie avec M. Z en cinquième, etc. A l'opposé, que pourrait apporter le fait de réaliser un parcours cohérent de quatre ans d'histoire et géographie avec une équipe ? Il nous faut travailler davantage sur le levier pédagogique, le levier de réussite scolaire représenté par un effort de mutualisation des connaissances et des démarches enseignantes dans les établissements scolaires. Pas seulement toutes disciplines confondues, comme on y invite de manière croissante, mais au sein de chaque discipline : cela revient à envisager la naissance de départements disciplinaires, non seulement organismes de gestion sous l'autorité du chef d'établissement, mais aussi pôle de formation mutuelle et de complémentarité. En l'absence de ce progrès potentiel, j'avoue que je ne vois pas très bien comment répondre à la question posée il y a quelques instants... Une autre remarque : M. Delumeau a souligné à juste titre ce matin l'accroissement de la présence de spécialistes et de cours d'histoire religieuse dans l'université française, en tout cas en histoire. Mais une question reste pendante : celle du développement d'une culture générale à l'université. Qu'est-ce donc que la formation initiale générale à l'université ? Je ne doute pas que tout le monde ou presque soit passé par une unité de valeur ayant à voir avec le religieux, mais cela suffit-il pour étayer une culture dans ce domaine ?

**René NOUAILHAT :** - Bien sûr, des enseignants vont prendre le temps d'investir dans des formations relativement lourdes (universités d'été, sessions de l'I.F.E.R., etc...) Seront-ils nombreux ? Par rapport à l'ensemble de leurs collègues, probablement non. Je crois que la solution est plutôt du côté du travail en équipe au niveau des écoles, des collèges et des lycées. Pour cela, nous avons ouvert une nouvelle formation diplômante dénommée "Science et enseignement des religions", reconnue par l'Université Marc Bloch de Strasbourg et l'Université Catholique de Louvain et à laquelle fait référence le dernier numéro de *La Vie*. Son objectif est de mettre à disposition des équipes enseignantes -pour l'instant de l'enseignement privé, mais des inscriptions de collègues du Public arrivent- des personnes-ressources formées, dotées d'une bonne expérience professionnelle et à même d'échanger sur des projets de culture religieuse avec leurs collègues pour les aider et les accompagner dans les établissements où ils travaillent.

**Question :** - *Pour éviter l'éclatement du savoir, ne faut-il pas promouvoir les Droits de l'Homme et éviter de mêler les religions -souvent sources de dissensions- aux problèmes actuels ?*

**Guy COQ :** - Je pense pour ma part qu'il n'est pratiquement pas nécessaire de mettre les Droits de l'Homme dans les programmes, car ils font de toute façon partie de la culture scolaire générale, celle qui passe à travers beaucoup de disciplines. On pourrait même dire que les élèves en entendent parfois peut-être un peu trop parler... Il y a une surdose de débats sur le racisme, sur les Droits de l'Homme. En revanche, il faudrait peut-être approfondir les choses et leur donner plus de culture historique et philosophique fondamentale, de culture sur ce qui fonde ces Droits de l'Homme et ces valeurs ; nous employons d'ailleurs ici toute une série de mots -"valeurs", "sens", "symbolique", etc...- qui ne sont jamais définis. "Symbolique" est un mot très important et qu'il faudrait savoir vraiment définir dans l'enseignement parce qu'il touche aux confins de la raison et du poétique, à ces choses qu'on ne peut pas vraiment conceptualiser. C'est là d'ailleurs que commencent les difficultés du côté d'une laïcité un peu rigoriste. Pour répondre à la question posée, je pense que les dissensions en matière religieuse adviennent justement quand on ne prend pas la peine de s'écouter. J'évoquais à l'instant qu'une grande victoire pour l'école serait en effet que les petits de formation musulmane, juive, chrétienne ou athée puissent s'exprimer dans la classe sur ces sujets. En tant que simple prof de philo., j'ai vécu quelquefois ce type d'expériences fortes où je me suis senti comme l'arbitre : j'étais le garant que, si une chose choquante était dite par le jeune musulman ou le jeune chrétien, les autres auraient ensuite droit à la parole. Ayant, je crois, ce crédit vis à vis des jeunes, ils supportaient du coup d'entendre ce qu'ils n'auraient pas voulu entendre hors de la classe. Ce matin, on a parlé de conflit et de guerre. Le conflit n'est pas la guerre. La démocratie, c'est vivre dans une société divisée et donc accepter le conflit. C'est être capable d'entendre ce qu'on ne peut ou ne veut pas penser. Il faut entendre et accepter l'autre homme, parce que c'est accepter son altérité, accepter d'entendre ce avec quoi on n'est pas d'accord. Si l'école fait progresser cette idée dans l'opinion, elle aura fait une œuvre considérable d'éducation morale.

**Question de Jean CARPENTIER :** - *Je voudrais faire deux réflexions. Premièrement, il a été fait allusion successivement aux lois de 1901 et de 1905. Alors que nous arrivons à mi-course entre les deux centenaires de ces lois très importantes, il me semblerait utile de les retravailler et de s'interroger sur leur actualité comme sur d'éventuelles améliorations. La loi de 1901 sur les associations était en effet plutôt anti-congréganiste, aspect qui s'est modifié dans le courant du siècle, la loi de 1905 ayant quant à elle en quelque sorte "redressé la barre". La deuxième réflexion serait une sorte d'éloge de la laïcité, qui pour moi n'est pas une "valeur", mais plutôt un réceptacle, une "vasque". Je suis lassé pour ma part de la vision constitutionnaliste, juridique, légaliste, obsidionale, glacée, étriquée de la laïcité. La laïcité, c'est beaucoup plus que cela : c'est une vasque dans laquelle se fait et se tisse le vivre ensemble de gens différents, c'est-à-dire de gens qui ont des valeurs différentes. Et pour ce faire, il faut apprendre à accepter et à admirer -dans la journée, on a parlé d'admiration et d'émerveillement- les valeurs de l'autre, même s'il ne s'agit pas des siennes. Je ne suis pas athée, mais j'admire chez l'athée celui qui se bat pour le bonheur de l'homme ici et maintenant sans avoir d'espérance au-delà de ce bas monde. Je ne suis pas chrétien mais je sais que le christianisme n'est pas seulement l'Inquisition, les Croisades mais aussi "Aimez-vous les uns les autres". Je ne suis pas musulman, mais j'admire la force de concentration dans la prière et le sentiment communautaire de l'islam. Je ne suis pas bouddhiste, mais je sais que le bouddhisme, ce n'est pas qu'un moine en lévitation pour vendre des Renault comme le montre la publicité, mais la compassion, les "quatre Nobles Vérités", la lutte contre la douleur... Il me semble que la laïcité, c'est justement ce lieu où le vivre ensemble peut se développer. Ce lieu où nos jeunes -qui ont besoin de positif- peuvent apprendre à admirer les*

*valeurs des autres sans que pour autant ce soit les leurs, en dehors des inévitables "catéchistes" qui viendront de l'extérieur leur dire "Viens chez moi, je suis musulman... Viens chez moi, je suis bouddhiste... Viens chez moi, je suis chrétien". Une telle reconnaissance de la positivité des valeurs de l'autre me semble très importante, et c'est comme cela que je conçois la laïcité.*

**Question d'Eric VINSON, journaliste :** - *Au-delà de l'institution scolaire, l'évolution vers une prise en compte de la question du sens et du religieux dans l'éducation n'implique-t-elle pas la société civile ? Les mouvements d'éducation populaire, catholiques ou communistes, ont joué un rôle essentiel en la matière par le passé. Pour combler ce vide, un mouvement d'éducation populaire -pluraliste et porteur d'une laïcité ouverte comme de questions sur le sens- n'est-il pas à créer pour aujourd'hui et demain ?*

**Question :** - *Je n'étais pas là ce matin, mais vous avez parlé de la diversité des lieux d'éducation et de l'importance de l'art. J'aurais voulu entendre évoqué aussi le rôle du musée dans cette quête de sens, idée je crois absente des débats. Est-ce que l'école est l'unique lieu de cette découverte du fait religieux et de la quête du sens ?*

**Guy COQ :** - *Je crois qu'il faudrait parler de trois lieux éducatifs. Il y a la famille, il y a l'école et un troisième lieu, qui est multiple et diversifié mais qu'on ne peut réduire aux deux précédents ; pendant longtemps, le rôle de ce "tiers lieu" fut ainsi assumé par les "mouvements de jeunesse", des mouvements associatifs s'occupant spécifiquement des jeunes mais en dehors du cadre scolaire ou familial. Le fait d'encourager peut-être une renaissance ou une nouvelle génération de ces mouvements, dotés d'un rôle important dans la création du sens, peut s'avérer aujourd'hui très précieux. Je pense que l'école a besoin de ce travail d'éducation vraiment extérieur à elle. Il ne faut pas tout mettre dans l'école, lui faire porter toute la charge éducative qui concerne l'ensemble de la société. Délimitez son rôle pour qu'elle l'assume parfaitement.*

### III – Synthèse et conclusion générale

René REMOND

Président de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

Les organisateurs de la journée m'ont confié la tâche de prononcer quelques mots de conclusion. Pour justifier cette attribution, je pourrais me prévaloir du fait que je préside l'institution qui nous a accueillis et du principe de symétrie : Richard Descoings ayant ouvert ce matin, il revenait au Président de conclure mais je ne revendiquerai pas ce titre. C'est plutôt comme observateur de la société contemporaine et analyste de ses problèmes, comme historien aussi qui inscrit ceux-ci dans une perspective à long terme, comme enseignant qui a été confronté dans son activité professionnelle à la question évoquée et enfin comme un auditeur attentif de tout ce qui s'est dit, que j'énoncerai quelques réflexions terminales.

Il importe d'abord de prendre acte de l'événement que constitue cette journée et la mesure de sa portée. Le fait est insolite : qu'ait pu se tenir dans un établissement universitaire avec le concours actif d'un laboratoire de recherche une réunion connaissant une telle affluence, associant dans un partenariat apaisé enseignement public, enseignement catholique, aumônerie des établissements publics, atteste une évolution des esprits. C'est le signe que l'opinion a mûri et aussi que la problématique s'est transformée. Pour insolite qu'elle soit, cette rencontre est aussi la résultante d'une succession d'initiatives : pour ne citer que les plus notoires ou les plus importantes, le rapport du Recteur Joutard, le colloque organisé naguère par *la Croix* et je n'aurais garde d'oublier le rôle de la Ligue de l'Enseignement comme des syndicats d'enseignants, car c'est dans leurs rangs que sont nées les interrogations et d'eux qu'est venue une des premières demandes d'enseignement du fait religieux.

L'objet de cette journée ne doit pas prêter à confusion. Il importe d'autant plus de le définir très précisément pour éviter toute équivoque à ce sujet, qu'un autre débat est en cours qui risque d'interférer avec lui : celui sur la catéchèse et les rythmes scolaires à propos duquel la Conférence épiscopale demande l'ouverture de pourparlers avec les pouvoirs publics. Le problème de l'enseignement du fait religieux n'a rien à voir avec lui. Il n'y a pas de revendication confessionnelle à son sujet. Les Églises ne se constituent pas à son propos en groupes de pression. Il s'agit moins encore d'une volonté de restauration d'un enseignement religieux dans l'enseignement public. C'est pourquoi les organisateurs ont abandonné la première formulation "Dieu à l'école ?" qui pouvait prêter à confusion par ses réminiscences, pour lui substituer un intitulé dépourvu de toute connotation idéologique en adoptant la formulation la plus générale qui soit : le fait religieux dans l'enseignement. Elle ne privilégie aucune religion et offre un cadre à la pluralité des croyances. D'autre part elle inclut aussi bien le contenu dogmatique de la foi que le rôle historique des religions.

La proposition de faire une place dans les programmes scolaires au fait religieux est motivée par des raisons autres que religieuses. Elle obéit d'abord à une exigence proprement scientifique : le fait religieux fait partie de la réalité sociale au même titre que toute activité collective. C'est une expression du génie créateur de l'homme, comme l'art, la science ou la politique. Le fait religieux en effet n'est pas seulement, comme le croyait la philosophie libérale, une opinion individuelle, un acte purement personnel. La croyance religieuse, même si elle procède du plus intime de l'être et engage la conscience, comporte aussi nécessairement une dimension sociale : toute croyance modifie le comportement de la personne dans ses rapports avec autrui et a en conséquence un impact social. En outre, la foi religieuse se vit en communauté

: elle se célèbre, elle se transmet et ces communautés sont présentes dans le champ social. Les religions constituent donc un grand fait historique et exclure leur enseignement du champ des connaissances transmises par l'école impliquerait une discrimination négative qui serait en contradiction avec l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la laïcité. Si naguère laïcité a été synonyme de silence absolu sur ce qui est religieux, parce qu'elle n'a pu s'instaurer que contre la tutelle de l'Église catholique, aujourd'hui l'éventualité d'une menace d'ingérence de l'Église catholique dans la vie publique ayant perdu toute vraisemblance et la pratique de la laïcité ayant intégré le fait de la pluralité, c'est la laïcité elle-même qui impose que le fait religieux soit enseigné. Cette exigence d'ordre intellectuel devrait avoir des conséquences au-delà même de l'enseignement du second degré et s'étendre à l'enseignement supérieur pour corriger une exception qui est une anomalie : la France est l'un des rares pays où les sciences religieuses sont absentes des universités publiques. Le champ du savoir est ainsi privé d'un facteur important. Cette situation est aussi dommageable pour les universités que pour ces disciplines : si elles faisaient normalement partie des enseignements dispensés, le problème de la formation des enseignants et de leur préparation à assurer une initiation au fait religieux poserait peut-être moins de problèmes aujourd'hui.

A ces raisons scientifiques s'ajoutent des raisons que l'on pourrait appeler sociétales. Le devoir de mémoire si souvent invoqué de nos jours, concerne aussi le fait religieux qui s'inscrit par nature dans la durée, qui a été au long des siècles un élément de continuité et une composante de l'identité nationale des peuples européens. Il n'était pas jadis aussi nécessaire d'inscrire le fait religieux dans les programmes scolaires : la grande majorité des enfants appartenait aux Églises qui assuraient la transmission de la tradition. Il n'en va plus ainsi aujourd'hui et le silence observé par l'institution scolaire aurait pour conséquence une complète ignorance. Or c'est un droit pour l'individu d'accéder à la connaissance du fait religieux qui conditionne partiellement l'intelligence du passé national et la compréhension des œuvres littéraires, artistiques, bref du patrimoine culturel. Refuser d'inscrire le fait religieux dans l'enseignement ce serait priver les jeunes générations de l'accès à tout un pan de l'héritage culturel et appauvrir la nation.

J'ajouterai que si l'enseignement du fait religieux est bien pluraliste, il permet d'entrer dans la compréhension d'autres univers intellectuels : il ouvre ainsi largement sur l'universel, ce qui est une mission de tout système éducatif. Ainsi, toutes sortes de raisons concourent à ce qu'on traite du fait religieux comme de toutes les expressions du génie humain, de toutes les activités collectives, de toutes les manifestations et inventions de l'homme.

Cela dit, qui devrait relever de l'évidence, l'introduction de l'enseignement du fait religieux ne va pas sans problèmes ni difficultés. Le problème serait simple si la religion appartenait exclusivement au passé mais elle n'est pas seulement un patrimoine à transmettre comme les monuments historiques qu'on s'attache à conserver : elle est à l'œuvre aujourd'hui, vivante, active, modifiant le cours des événements. L'actualité nous en apporte chaque jour de nouvelles preuves. Il est de ce fait plus difficile d'en parler de façon parfaitement objective. D'autant que le fait religieux ne relève pas seulement de l'ordre de la connaissance : il modèle des comportements, prescrit des attitudes, implique des valeurs. Les croyances religieuses ne sont pas seulement des opinions subjectives mais des convictions fortes qui ont toutes sortes d'implications personnelles. Aussi les enseignants doivent-ils apprendre à se situer par rapport au fait religieux et à distinguer entre l'objet de leur enseignement et leur sentiment personnel. En d'autres termes pratiquer honnêteté intellectuelle et liberté d'esprit. Est-ce trop leur demander que d'étendre à cet aspect du savoir les règles et les qualités qu'ils mettent déjà en œuvre en d'autres domaines ?

## Annexes

### Les intervenants

#### Jean-François BARBIER-BOUVET

*Jean-François Barbier-Bouvet est né en 1948. Diplômé de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, titulaire d'un DESS en études d'opinion et d'un Doctorat de Sociologie, il a commencé sa carrière comme chercheur en sociologie de la culture au Département des études et de la prospective du Ministère de la Culture. A partir de 1980 il est chef du service de la recherche de la BPI/Centre Pompidou, où il étudie plus particulièrement les pratiques et les publics des nouvelles technologies, des bibliothèques et des musées.*

Il rejoint le groupe Bayard Presse en 1988 comme Directeur des études, et commence à travailler sur la sociologie religieuse et la presse. Depuis 1997 il est Directeur des études et du développement du groupe des P.V.C (*La Vie, Télérama, Notre Histoire, Ulysse, Prier, Actualité des Religions, Famille-Magazine*, les publications pour enfants de Fleurus-Presses, etc...). Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur les comportements culturels.

\*\*\*

#### Danièle HERVIEU-LEGER

Née en 1947, Danièle Hervieu-Léger est diplômée de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, licenciée en Sociologie et en Droit et titulaire d'un doctorat de 3e Cycle en Sociologie et d'un doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines.

Directrice d'Etudes à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, elle est rédactrice en chef de la Revue *Archives de Sciences Sociales des Religions* et dirige le Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Faits Religieux (C.E.I.F.R, URA CNRS 1733).

A côté de 160 articles et contributions à des ouvrages collectifs, elle est l'auteur de nombreux ouvrages, dont :

- *Vers un nouveau christianisme? Introduction à la sociologie du christianisme occidental*. Paris, Cerf, 1986, 395 p. (Trad. en italien).
- *De l'émotion en religion*. (éd. avec F. Champion) Paris, Centurion, 1990.
- *Christianisme et Modernité* (éd. avec R. Ducret et P. Ladrière) Paris, Cerf, 1990.
- *La Religion au lycée*. (éd.) Paris, Cerf, 1991.
- *Religion et Ecologie*. (éd.) Paris, Cerf, 1993.
- *La Religion pour mémoire*. Paris, Cerf, 1993. (Trad. en italien, en polonais et en anglais)
- *Les Identités religieuses en Europe* (éd. avec G. Davie), Paris, La Découverte, 1996.

- *Le Pèlerin et le converti. La religion en mouvement.* Paris, Flammarion, 1999 (Trad. en italien, allemand et espagnol en cours) Réédition : Coll. Champs, 2001.
- *Sociologies et religion. Approches classiques.* (avec J.P. Willaime), Paris, PUF, 2001.
- *La religion en miettes, ou la question des sectes.* Paris, Calmann-Lévy, 2001.

\*\*\*

## Christian DEFEBVRE

Professeur d'histoire géographie et docteur en sciences de l'éducation, Christian Defebvre dirige l'IRFEC (institut de recherche et de formation pour l'éducation à la citoyenneté) à l'Ecole de professeurs de l'Université catholique de Lille.

Enseignant chercheur en géographie et en sciences de l'éducation, Christian Defebvre s'est d'abord distingué au cours des années 1980 par la fabrication d'outils pédagogiques innovants visant à développer une réflexion sur l'éducation des comportements à partir de jeux pédagogiques.

Il publie en 1982 : *Comprendre les inégalités dans le monde par le jeu pédagogique* (édition UNAPEC, Paris), en 1984, il écrit *Tiers Mondes, peuples en marche* aux éditions du CIF à Marseille

Christian Defebvre dirige à l'époque le CRESI, centre de recherche pour l'éducation à la solidarité internationale à l'Université catholique de Lille.

Coauteur de plusieurs manuels d'histoire de collège et de lycée publiés chez Hachette Education, il est directeur de collection de productions d'outils pédagogiques pour l'éducation civique en collège et en lycée. Il dirige notamment chez Hachette Education *le cahier du citoyen* destiné au collège et le fichier du citoyen destiné au lycée. En octobre 1999, il a publié avec Marie Thérèse Drouillon et Daniel Rexer, *Aux textes citoyens* un ouvrage expliquant les textes de référence pour toute réflexion sur la citoyenneté aujourd'hui.

Pendant dix ans, il coordonne un ouvrage européen ayant pour objectif de faire le point sur l'état des connaissances scientifiques actuelles sur les principales religions en Europe. L'équipe d'auteurs de ce livre rassemble des historiens de toutes confessions et de divers Etats de l'Europe. Publié en décembre 1999, chez Hachette Education, l'ouvrage s'intitule *Histoire des religions en Europe*. Il est écrit dans une démarche laïque à l'intention des jeunes de lycée ou de l'Université et de tout adulte intéressé.

A la suite de ce travail, constatant le manque d'outils pédagogiques à même d'éveiller à la question du sens et au débat qu'elle implique, il s'efforce d'en élaborer et publie -avec Mireille Estivalèzes- *Sagesses et religions du monde* (Bayard Editions, 2001), *Les Fêtes religieuses* (2002) et *Les Lieux du sacré* (prévu pour 2003).

Depuis mars 2001, Christian Defebvre est Maire de la commune de La Gorgue (5300 habitants) dans le Nord, Vice-Président de la communauté de communes "Flandre Lys" et depuis juillet 2001 Vice-Président du comité de pilotage du Pays du cœur de Flandre, regroupant les communes situées entre la communauté urbaine de Lille et la communauté d'agglomération de Dunkerque.

\*\*\*

## Mireille ESTIVALEZES

Attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'École Pratique des Hautes Études, Section des Sciences religieuses, Mireille Estivalèzes est membre du Groupe de sociologie des religions et de la laïcité, et Chargée de Cours à l'Université Catholique de Lille. Elle a publié, en collaboration avec Christian Defebvre, *Sagesses et religions du monde* (Cahier de travaux pratiques-classe de 6ème, Bayard, 2001). Elle a aussi participé à l'ouvrage collectif *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*, Éditions Parole et Silence (novembre 2001).

\*\*\*

## Jean DELUMEAU

Né en 1923, Jean Delumeau entre à l'École Normale Supérieure (Lettres) en 1943. Membre de l'École Française de Rome de 1948 à 1950, Professeur de Première supérieure à Rennes de 1950 à 1954, il est Docteur ès-Lettres (Histoire) en 1955. Maître de conférences puis Professeur d'Histoire moderne à la Faculté des Lettres de Rennes de 1955 à 1970, il dirige le Centre Armoricaïn de Recherches historiques jusqu'à la même date. Professeur d'Histoire moderne à Paris I de 1970 à 1975, Directeur d'études à la VI<sup>e</sup> section de l'École Pratique des Hautes Etudes puis à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de 1963 à 1978, il y est Directeur associé depuis lors. Il est Professeur au Collège de France de 1975 à 1994, détenant la chaire d'"Histoire des mentalités religieuses dans l'Occident moderne". En 1996, il écrit et présente les 46 émissions télévisées de la série *Des Religions et des Hommes* (coproduction *La Cinquième/La Vie*).

Honoré par de multiples distinctions, membre de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres depuis 1988, il est l'auteur ou le directeur de très nombreux ouvrages, dont :

*Le Fait religieux* (Fayard, 1993).

*Des Religions et des Hommes* (DDB, 1997 ; Livre de Poche, 1999).

*L'Acceptation de l'autre : de l'Edit de Nantes à nos jours* (Fayard/Direction des Archives de France, 2000).

Son dernier succès s'intitule *Que reste-t-il du Paradis ?* (Fayard, 2000).

\*\*\*

## Philippe JOUTARD

Philippe Joutard, professeur d'Histoire à l'Université de Provence et à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, ancien recteur des académies de Besançon et de Toulouse, préside actuellement le groupe d'experts pour l'École primaire ; il est chargé de mission auprès du Ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, à propos de l'évolution du collège.

Ses travaux portent principalement sur le protestantisme cévenol, sur la construction et le fonctionnement de la mémoire collective et sur le rôle de l'imaginaire. Il est un des pionniers de l'utilisation de la source orale en histoire. Parmi ses publications, on peut citer *La légende des Camisards, une sensibilité au passé*, Gallimard, 1977, *Les Camisards* (Folio-histoire,

1994) *Réussir l'Ecole*, (en collaboration avec Claude Thélot) (Le Seuil, 1999). Il a dirigé le tome 3 de l'*Histoire de la France religieuse " Du roi très chrétien à la laïcité républicaine "* (Le Seuil, 1991, rééd. point-histoire, 2001).

Chargé par le Ministre de l'Education Nationale, Lionel Jospin, d'animer une commission sur l'enseignement de l'Histoire-Géographie en France, en 1988, il avait mis alors en valeur la nécessité de renforcer l'enseignement de l'Histoire des religions au même titre que l'histoire des arts et l'histoire des sciences, sans pour autant créer un enseignement spécifique<sup>1</sup>. Depuis, il a continué à suivre ce dossier, présidant en particulier le colloque de Besançon de 1991, *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, organisé avec le concours de la Ligue de l'Enseignement, et participant à plusieurs rencontres sur le même sujet. Il a fait un point de la question dans André Juillard (direction), *Les millénaires de Dieu, une histoire pleine d'avenir*, Musée Dauphinois, Grenoble, novembre 2000, sous le titre " le fait religieux dans l'enseignement scolaire actuel ".

\*\*\*

## Evelyne MARTINI

Agrégée de Lettres modernes, Evelyne Martini a été longtemps professeur et formatrice dans l'académie de Créteil, où elle a initié des stages d'introduction au fait religieux pour les enseignants. Aujourd'hui, elle est Inspectrice d'académie et Inspectrice pédagogique régionale dans l'académie d'Amiens. Elle est membre du bureau de l'Association Religions Laïcité Citoyenneté (ARELC).

Co-auteur avec François Boespflug de *S'initier aux Religions* (Cerf, 1999), elle co-dirige la nouvelle collection "Ce qu'en disent les religions" aux Editions de l'Atelier (premiers ouvrages parus : *Le Corps* ; *La Mort* ; *La Prière* (2001) ; *La Femme* (octobre 2002)).

\*\*\*

## Marie-Christine GOMEZ-GERAUD

Professeur Agrégée de lettres, docteur ès-lettres

Professeur de littérature de la Renaissance à l'Université de Picardie

Après sept années d'enseignement en lycée technique, Marie-Christine Gomez-Geraud commence sa carrière universitaire à l'Université de Paris-X Nanterre où elle enseigne la littérature du XVI<sup>me</sup> siècle. C'est là qu'elle commence à dispenser des cours sur le texte biblique et ses rapports avec la littérature et l'art, dans le cadre de modules de " Bible et culture " lancés à l'initiative d'Anne-Marie Pelletier. Elle enseigne depuis quatre ans à Amiens où elle propose ces cours aux étudiants de maîtrise de Lettres. Elle a aussi animé des stages sur ces questions à l'attention des professeurs du second degré.

Ses champs de recherche principaux concernent le récit de voyage à la Renaissance et les problèmes de communication interculturelle qu'il met à jour. Elle a consacré sa thèse aux récits des pèlerins à Jérusalem entre pré-Réforme et Contre-Réforme, ainsi que des articles sur la question du pèlerinage envisagé d'une manière plus large. L'enseignement dispensé sur Bible et littérature a donné lieu à plusieurs articles sur divers thèmes (Abraham, Satan, la Reine de Saba, le Jardin des Oliviers), notamment dans la revue *Graphè* et dans l'*Information*

*littéraire*. Elle participe à plusieurs groupes de recherche, et, dans le cadre de l'équipe " Textes, images, spiritualité " de son université, prépare un livre en collaboration : *Croire et écrire en Picardie en Moyen Age et Renaissance*. Elle travaille actuellement à une édition de la Bible de S. Castellien (à paraître chez Bayard).

Derniers ouvrages publiés :

*Le Crépuscule du Grand voyage. Les récits de pèlerins à Jérusalem (1458-1612)*, Champion, 1999.

*Guillaume, pèlerin en Terre sainte*, Autrement, 1999 (récit historique).

*Ecrire le voyage en France au XVIème siècle*, PUF, 2000.

\*\*\*

## Yves PONCELET

Né en 1955, Yves Poncelet est diplômé de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales et agrégé d'Histoire. Professeur en collège, en lycée puis en école normale entre 1979 et 1991, il est devenu ensuite puis inspecteur pédagogique régional d'Histoire et Géographie dans l'Académie de Caen puis dans celle de Nantes, depuis 1991.

Il est l'auteur d'articles d'histoire religieuse et d'un manuel universitaire sur la Ve République chez Armand Colin. Il achève une thèse d'histoire religieuse contemporaine.

\*\*\*

## René NOUAILHAT

Né en 1944, René Nouailhat a une triple formation en Philosophie (Maîtrise et habilitation au Doctorat en 1970), en Théologie et en Histoire (Doctorat de 3e cycle en 1974). Docteur ès Lettres en 1987 -année où il est habilité à diriger thèses, mémoires et D.E.A.- il est successivement professeur en collège et en lycée, puis à l'Université Marc Bloch de Strasbourg, au Centre Universitaire Catholique de Bourgogne et au Centre de Télé-enseignement de l'Université de Franche-Comté. Responsable de la formation initiale des enseignants à L'UNAPEC (Enseignement Catholique), il est actuellement Directeur de l'Institut de Formation pour l'Etude et l'Enseignement des Religions (Dijon). Dans ce cadre, il intervient dans de nombreux colloques européens. Il co-dirige avec Bernard Descouleurs la série "Cultures & Religions" (collection Histoire des Religions) où sont parus *Approches des religions de l'Antiquité, Enseignement, littérature et religion* et *Réformes, Révolutions et modernité* (CNDP-DDB, 2000-2002).

Parmi ses autres publications :

*Saints et Patrons, les premiers moines de Lérins* (Les Belles Lettres, 1987)

*La genèse du christianisme, de Jérusalem à Chacédoine* (CRDP Franche-comté, coll. Histoire des Religions, 1990 ; nouvelle édition : Cerf-CNDP, 1997 avec une préface de Philippe Joutard)

*Pour enseigner les origines de la chrétienté* (collectif, Cerf-CRDP Basse Normandie/ CRDP Franche-Comté, 1996)

*Enseigner les religions en collège et en lycée, Vingt-quatre séquences pédagogiques* (avec J. Joncheray, Ed. de l'Atelier- CRDP Franche-Comté, 1999)

*Le Fait Religieux dans l'enseignement* (Magnard, 2000).

\*\*\*

## Guy COQ

Agrégé de Philosophie, Guy Coq a effectué une longue carrière de professeur, du lycée à l'I.U.F.M. de Versailles. Président de l'*Association des Amis d'Emmanuel Mounier* et membre de la rédaction de la revue *Esprit*, il y tient une chronique sur les problèmes d'éducation ; il a dirigé le dernier dossier sur ce thème : "*Enseigner quand même*".

Il est l'auteur de :

*Que m'est-il donc arrivé ?* (Seuil, 1993).

*Laïcité et République* (Félin, 1996).

*Dis moi ton espérance* (Seuil, 1999).

*La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* (Parole & Silence, 1999).

*Repères pour vivre* (avec Bernard Descouleurs, DDB, 2000).

*Petits pas vers la barbarie* (entretiens avec I. Richebé, La Renaissance, 2002).

Il a aussi participé à *Ecole & Société* (dir. R. Boudon, PUF, 2001), à *L'Education Civique* (dir. J.-P. Obin, Hachette-éducation) et au dossier des *Documents Episcopaux* sur le thème "Christianisme et Laïcité" (novembre 2002). Coordinateur du dossier de la revue *Panoramiques "Vous avez dit spiritualité ?"* (à paraître en mai 2003), il prépare en compagnie d'Antoine Dupré un livre d'entretiens avec le théologien Maurice Bellet (à paraître au Seuil), les actes du colloque *Valeurs de l'école, valeurs de l'éducation* (dirigé par E. Prairat et à paraître aux Presses Universitaires de Lorraine) ainsi qu'un numéro spécial de la revue *Boèce* "Le mal, la faute : de la quête philosophique à la recherche spirituelle" (Editions Parole et Silence, printemps 2003).

\*\*\*

## Nicolas DUPONT-AIGNAN

Né en 1961, Nicolas Dupont-Aignan est ancien élève de l'E.N.A.. Il débute sa carrière administrative à la Direction Générale de l'Administration du Ministère de l'Intérieur. Nommé sous-préfet, il rejoint le Préfet de la région Ile-de-France, Préfet de Paris, où il occupe les fonctions de Directeur-adjoint de Cabinet. Son goût pour l'action publique l'incite ensuite à rejoindre Michel Barnier -alors Ministre de l'Environnement- auprès duquel il avait effectué en 1987 son stage de l'E.N.A.. Il sera à ses côtés chargé de l'écologie urbaine, des "emplois verts" et des relations avec le Parlement.

En 1995, il se présente aux élections municipales d'Yerres (Essonne, 29 000 habitants), région d'où il est originaire. Agé de 34 ans, il est élu dès le premier tour contre quatre listes concurrentes. En mars 2001, il est reconduit dans ses fonctions au premier tour avec 76 % des voix.

En 1997, il est élu Député de la huitième circonscription de l'Essonne. Aujourd'hui membre de la Commission des Affaires Sociales et Culturelles de l'Assemblée Nationale, il est également Président de l'association *Debout la République*.

\*\*\*

## Yves DURAND

Ancien professeur d'Histoire, il est Député PS du Nord, et se passionne pour les questions d'éducation.

\*\*\*

## Henri PLAGNOL

Né en 1961 à Paris, Henri Plagnol est Maître des requêtes au Conseil d'Etat. Ancien élève de l'Ecole Normale Supérieure, diplômé de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, il est aussi Professeur agrégé de Sciences Sociales et ancien élève de l'E.N.A..

Il a effectué de nombreuses missions dans les pays en voie de développement pour la Banque Mondiale et les Nations Unies au titre de la francophonie et de la coopération administrative.

Conseiller municipal à Saint-Maur des Fossés de 1989 à 1995, il est Conseiller général du Val de Marne depuis 1994. Député de ce département de 1997 à 2002, il fut membre de la Commission des lois constitutionnelles, législation et administration générale de la République ainsi que porte-parole du Groupe UDF sur la culture. Henri Plagnol est aujourd'hui Secrétaire d'Etat à la Réforme de l'Etat.

\*\*\*

## Eric de LABARRE

Bordelais et père de cinq enfants, Eric de Labarre est âgé de 48 ans. Enseignant à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV et à l'Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, il s'est spécialisé sur le droit constitutionnel, le droit administratif et les finances publiques. Il a présidé l'Union Nationale des Associations de Parents de l'Enseignement Libre (UNAPEL) de 1998 à 2002.

\*\*\*

## Jean-Marc POULLAOUEC

Né en 1949, Jean-Marc Poullaouec est depuis 1973 prêtre du diocèse de Quimper et Léon. Après une Maîtrise de théologie à l'Institut catholique de Paris en 1974, il entre dans la pastorale scolaire, dont il s'occupe depuis cette date. Aumônier de collège et de lycée de l'enseignement public de 1974 à 1980, il est Aumônier national de la J.E.C de 1980 à 1984. De retour dans le Finistère, il est y à nouveau Aumônier JEC pendant 6 ans, ainsi qu'Aumônier de lycée de 1986 à 1996. Finalement devenu responsable de l'Aumônerie de l'Enseignement Public

(AEP) dans ce diocèse -fonction qu'il occupe de 1988 à 1996- il est depuis cette date Secrétaire national de l'AEP.

\*\*\*

## René REMOND

René Rémond est Professeur des Universités. Professeur émérite à l'Université Paris X, Président fondateur de l'Université de Nanterre, il a été premier vice-président de la Conférence des Présidents d'Université. Historien de la France contemporaine, il préside depuis 1981 de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (F.N.S.P.). Il est membre de l'Académie française.

Parmi ses très nombreux ouvrages, on compte notamment :

*Histoire de la France religieuse* (co-direction ; Ed. du Seuil, 1992).

*La politique n'est plus ce qu'elle était* (Calmann-Levy ; repris dans la collection Champs-Flammarion, 1993).

*Le catholicisme français et la société politique* (Ed. de l'Atelier, 1995).

*Les crises du catholicisme en France dans les années trente* (Ed. du Seuil, 1996).

*Religion et société en Europe au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Essai sur la sécularisation* (Ed. du Seuil, 1998).

*Une laïcité pour tous* (Ed. Textuel, 1998).

*L'antycléricalisme en France de 1815 à nos jours* (édition refondue, Fayard 1999).

*La politique est-elle intelligible ?* (Édition Complexe, 1999).

*Les grandes inventions du christianisme* (dir., Bayard Éditions, 1999).

*Regard sur le siècle* (Presses de Sciences Po, 2000).

*Le christianisme en accusation* (Ed. Desclée de Brouwer, 2000).

\*\*\*

## Remerciements

Les organisateurs tiennent à remercier tous ceux grâce auxquels cette manifestation a pu se tenir : intervenants, participants, partenaires, collaborateurs et bénévoles (de l'Aumônerie de l'Enseignement Public en particulier). Leur gratitude va tout spécialement à M. Pascal Perrineau, Directeur du CEVIPOF et à son équipe, à Mme Marie-Hélène Girona (de l'Aumônerie de l'Enseignement Public), à M. Patrick Gamichon (de l'UNAPEL) et à M. Albert du Roy, animateur de cette journée. La coordination en fut assurée par Eliane de Lambilly et Eric Vinson (de Malesherbes Publications), qui coordonna également l'établissement du présent texte.

Merci enfin à Yves-Noël Lelouvier, qui fut la première « cheville ouvrière » de la grande opération de *La Vie* sur le fait religieux à l'école.



CENTRE DE RECHERCHES POLITIQUES DE SCIENCES PO

*98, rue de l'Université*

*75007 Paris*

**Tél.** 33 (0)1 45 49 51 05

**e-mail :** [info@cevipof.sciences-po.fr](mailto:info@cevipof.sciences-po.fr)

**Site Internet :** [www.cevipof.msh-paris.fr](http://www.cevipof.msh-paris.fr)



L'enseignement du fait religieux a fait, depuis 1996, une entrée (timide ?) dans les programmes des lycées et collèges, alors que des voix de plus en plus nombreuses s'élevaient pour dénoncer un certain « analphabétisme » en la matière. En négliger ainsi l'étude, n'était-ce pas rater une précieuse opportunité d'ouvrir la jeunesse à la quête de sens et de compréhension du monde, indispensable aux citoyens modernes ? L'ignorance n'est-elle pas toujours source de sectarisme ? Pour faire le point sur l'opinion des enseignants, des parents, des élèves et alimenter le débat, l'hebdomadaire La Vie et le CEVIPOF ont lancé une grande opération dont le présent colloque fut le « point d'orgue ». Rassemblant les meilleurs spécialistes de la question, il a ouvert un large échange sur « l'essentiel » : l'accès des jeunes à la culture et à la citoyenneté. Les contributions ici rassemblées continueront à nourrir la réflexion sur un dossier plus que jamais d'actualité depuis le rapport de Régis Debray au Ministère de L'Éducation.