



HAL
open science

L'enseignement du fait religieux. Ecole, république, laïcité

Sébastien Urbanski

► **To cite this version:**

Sébastien Urbanski. L'enseignement du fait religieux. Ecole, république, laïcité. Presses Universitaires de France. 2016, 978-2-13-073542-7. halshs-01487899

HAL Id: halshs-01487899

<https://shs.hal.science/halshs-01487899v1>

Submitted on 29 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité

[version auteur]

Sébastien Urbanski

**L'enseignement du fait religieux. École,
république, laïcité**

Puf

Mentions légales

ISBN

Introduction

Laïcité positive, plurielle, ouverte... les débats sont complexes sur la question de savoir si la laïcité a besoin d'être adjectivée. Ce livre propose de les clarifier en suivant deux directions : d'une part, explorer des aspects concrets, sur le terrain de l'enseignement scolaire, d'une « laïcité d'intégration » qui se met en place progressivement. D'autre part, proposer une alternative qui éviterait certains inconvénients de cette nouvelle forme de laïcité, pouvant conduire à une valorisation arbitraire d'appartenances collectives. Le présent ouvrage relève donc des sciences sociales, en ce qu'il cherche à décrire et expliquer, mais aussi de la philosophie politique, en ce qu'il vise à réfléchir sur le bien-fondé des principes réglant notre vie en commun. Ce double objectif s'inscrit dans le sillage des travaux de Philip Pettit, qui articule fortement théorie sociale et théorie politique républicaine, en étudiant le mode d'existence des croyances collectives, les conditions de la non-domination¹, et qui permet de penser une *laïcité critique* dans le domaine scolaire².

Pettit cherche à définir un type de liberté qui ne requiert pas, de la part des citoyens, un engagement à accepter des croyances communautaires. Mais il ne valorise pas pour autant une absence totale de contrainte (ce qu'il appelle la « liberté négative »). Sa perspective est individualiste, mais ne s'inscrit pas néanmoins dans le cadre libéral, lequel est confronté à cette contradiction : si les individus ne subissaient aucune interférence, notamment étatique, comment pourraient-ils être durablement empêchés d'interférer arbitrairement avec les croyances ou actions des autres ? Par exemple, si l'État n'imposait pas un enseignement plus ou moins commun à tous, certains individus ou groupes puissants pourraient eux-mêmes imposer arbitrairement des croyances aux plus faibles. La non-domination exige donc que les individus bénéficient d'une instruction publique³.

Mais il faut également lutter contre certaines tendances étatiques consistant à vouloir uniformiser les comportements, à valoriser de façon plus ou moins diffuse des croyances collectives auxquelles les individus seraient susceptibles de ne pas adhérer. Or, l'école

¹ Pettit, 2004. Les références bibliographiques complètes correspondant aux auteurs mentionnés en notes de bas de page se trouvent dans la bibliographie finale.

² Laborde, 2010.

³ Spitz, 2005.

française, historiquement modelée sur l'institution catholique¹, possède des tendances de ce genre, comme on le relève bien chez Émile Durkheim :

En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres [...]. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous [...] le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales [...], les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation².

Pour Durkheim, l'école est un levier pour créer l'être social et « la société » doit être « toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social », sans quoi « celle-ci se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires³ ».

Une orientation éducative similaire est perceptible dans les débats sur les signes religieux ostensibles à l'école. Selon Cécile Laborde, le républicanisme français est à bien des égards un nationalisme, à la faveur d'un glissement discursif « entre valeurs universelles et valeurs communautaires 'franco-françaises'⁴ ». Il suffit de consulter des déclarations de députés, membres du parti au gouvernement, lors de la discussion de la loi de 2004 interdisant les signes religieux ostensibles : identité judéo-chrétienne ; références à « leurs » coutumes et « leurs » traditions que « nous » nous efforçons de respecter quand « nous » résidons dans « leur » pays ; insistance sur « notre passé, nos croyances et nos coutumes », etc. L'argument identitaire n'est peut-être pas majoritaire, mais il rend nécessaire des efforts pour renouveler le républicanisme dans une perspective plus internationale, comme le propose Pettit.

Le présent ouvrage s'inscrit dans ces préoccupations, en étudiant les enjeux d'un projet ministériel bien connu aujourd'hui, celui de l'enseignement du fait religieux, figurant désormais dans la première des *Onze mesures de la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, visant à « renforcer la transmission des valeurs de la République » (janvier 2015). Valorisé dans les rapports ministériels Joutard (1989) et Debray (2002), l'enseignement du fait religieux est également perçu comme un complément nécessaire à la

¹ Gauchet, 1996.

² Durkheim, 2006, p. 512.

³ *Ibid.*, p. 59.

⁴ Laborde, 2010, p. 109.

loi sur les « signes religieux ostensibles ». Pour le président Chirac, « le respect, la tolérance, l'esprit de dialogue s'enracineront aussi avec la connaissance et la compréhension de l'autre auxquelles chacun d'entre nous doit attacher la plus grande importance¹ ». Le ministre de l'Éducation nationale Luc Ferry mentionne aussi l'enseignement du fait religieux lors de la présentation du projet de loi qu'il a eu la charge de rédiger. Les membres de la mission parlementaire Debré sur la question du port de signes ostensibles soulignent « unanimement l'intérêt d'une meilleure sensibilisation des enseignants et des élèves au fait religieux et surtout à l'histoire des religions », et le député Xavier Bertrand affirme au Parlement : « il est souhaitable, pour donner à notre décision [prohiber les signes religieux ostensibles] toute sa portée, de développer l'enseignement du fait religieux² ». En 2005, les députés adoptent un amendement visant à « enseigner le fait religieux³ ».

La laïcité oscille donc entre surveillance et reconnaissance : d'un côté, interdire le port de signes religieux, de l'autre, reconnaître l'importance d'une connaissance des religions ; mais aussi donner une importance *aux appartenances elles-mêmes, notamment religieuses* : comme l'écrit Philippe Portier, il s'agit de « faire dialoguer les unes avec les autres les fractions d'une population divisée religieusement [...], ce qui est une manière de ramener les individus à leurs appartenances préalables ». L'idée de « laïcité d'intégration » marque donc une nouvelle étape dans le régime français de la Nation. Elle ne nécessite pas simplement d'enseigner des connaissances sur les religions, mais requiert en outre une redéfinition du régime d'appartenance des citoyens à la communauté politique. En effet, depuis les années 1990-2000, une préoccupation politique majeure est d'articuler les principes d'unité et de diversité, en mobilisant si besoin des références identitaires qui rappellent la « francité », comme l'héritage judéo-chrétien, mais aussi la *britishness* en Grande-Bretagne, la *Leitkultur* en Allemagne⁴...

Ces évolutions pourront paraître tout à fait positives, ou au contraire susciter des inquiétudes. C'est pourquoi je tenterai de répondre aux questions suivantes : l'enseignement du fait religieux est-il le vecteur d'une nouvelle forme de laïcité, et si oui, pourquoi ? Comment est-il mis progressivement en place, à quels obstacles est-il confronté ? Dans quelle mesure satisfait-il aux critères de la non-domination, à savoir le droit de ne pas se voir imposer arbitrairement une croyance ou une appartenance ? Quelles sont les réactions des

¹ Chirac, 2003.

² <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp>

³ <http://www.assemblee-nationale.fr/12/amendements/2025/202500136.asp>

⁴ Portier, 2011, p. 13-20.

enseignants à son sujet, et que nous apprennent les discours des élèves ? Une réflexion sur l'existence ou non d'une « laïcité européenne » sera également menée. En effet, si la laïcité d'intégration « extrait la France du théâtre de l'exceptionnel où elle s'était installée pour lui permettre de faire cause commune avec les autres pays européens¹ », alors il convient d'élargir le regard vers l'international.

Une nouvelle laïcité ?

Il y a sans doute, dans le républicanisme français, une « logique nationaliste du “nous” contre “eux”² », et la défense de la laïcité est « plus que jamais la défense d'une identité³ ». Revenons sur les arguments identitaires mobilisés lors de l'instauration de la loi de 2004 sur les signes religieux ostensibles. Lors d'un débat très médiatisé l'opposant à Tariq Ramadan, le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy faisait un parallèle entre la « coutume » consistant à retirer ses chaussures quand on entre dans une mosquée, avec l'habitude d'être tête nue dans les écoles françaises – tout en mentionnant un principe tout à fait inexistant, celui de ne pas porter de signes religieux « dans nos administrations lorsque l'on répond à un fonctionnaire⁴ ». Un peu plus tôt, alors que la loi d'interdiction n'était pas encore approuvée, le père de deux élèves exclues de leur lycée demandait si Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, prévoyait de leur retirer la nationalité après que ce dernier eût déclaré que « si l'on n'aime pas la République française, il faut aller ailleurs⁵ ». Ces polémiques sont connues. Le républicanisme français serait nationaliste voire raciste, du moins il véhiculerait des formes de domination.

Toutes proportions gardées, cette domination ne concerne pas que la population musulmane ou « issue de l'immigration ». En particulier, le républicanisme dont Nicolas Sarkozy se réclame a des accents de religion civile potentiellement discriminatoire, notamment vis-à-vis de ceux qui ne revendiquent pas d'appartenance religieuse. Lors de la célèbre déclaration de Ryad en 2008, sa référence à un « Dieu transcendant qui est dans la pensée et le cœur de chaque homme » impliquait une discrimination des non-croyants, comme l'explique Jean Baubérot dans sa *Lettre* adressée au président de la République : « Certes, vous [N. Sarkozy] n'allez pas jusqu'à vouloir chasser de la République les hommes qui

¹ *Idem.*

² Noiriel, 2007, p. 113.

³ Roy, 2005, p. 60.

⁴ Kerbrat-Orecchioni et de Chanay (2007).

⁵ *Libération*, 15 octobre 2003.

espèrent peu [...]. Mais vous faites de l'homme "*qui croit [et] qui espère*" en une "*transcendance*" un citoyen plus intéressant pour la République qu'un autre¹ ».

Sarkozy parle donc de certains citoyens d'une façon dépréciative, ceux qui n'ont pas d'appartenance religieuse étant particulièrement visés². Par exemple, l'insistance de l'ancien président sur le catholicisme compris comme « notre religion majoritaire » pose problème : si l'adjectif « majoritaire » est bienvenu, le pronom personnel « nous » suggère une appartenance collective à la religion catholique que la plupart des citoyens français n'admettraient pas. De même, c'est parfois l'absence d'utilisation de la première personne du singulier qui pose problème. Selon Sarkozy, « Dieu n'asservit pas l'homme mais le libère. Dieu qui est le rempart contre l'orgueil démesuré et la folie des hommes. Dieu qui [...] ne cesse de délivrer à tous les hommes un message d'humilité et d'amour ». Ici, la perspective est impersonnelle, et le citoyen Baubérot en est offensé :

[N. Sarkozy], votre discours me choque, me blesse. Car, si je vais sur le site de l'Élysée, je lis : « Allocution du président de la République ». L'individu Nicolas Sarkozy peut très bien croire, et même publiquement répondre, si on lui demande quelles sont ses convictions propres : « Je crois que *Dieu n'asservit pas...* ». Mais en enlevant l'aspect personnel, en mélangeant l'individu (égal à tous les autres) et le chef d'État (temporairement, par fonction, au-dessus des autres), vous commettez la même faute que les cléricaux du XIX^e siècle [...]. L'État n'a pas à croire à ma place, à la place de chacun d'entre nous³.

Il est bien sûr possible d'avoir une autre interprétation, qui souligne la cohérence de la position sarkozyenne, sa volonté de « s'ajuster au présent » en défendant notamment l'idée d'un soutien financier des activités ecclésiales, dans une époque caractérisée par « l'urgence du ré-enracinement⁴ ». On peut aussi manifester son accord avec le discours du président Sarkozy en 2007 au palais de Latran, et sa formule désormais bien connue : « dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé ». Pour certains, cette affirmation serait en phase avec l'ultramodernité dans laquelle notre société serait irrémédiablement entrée⁵, c'est-à-dire une nouvelle « conjoncture civilisationnelle » qui se manifeste par « la désabsolutisation de tous les idéaux séculiers qui, dans un rapport critique au religieux,

¹ Baubérot, 2008, p. 120.

² *Ibid.*, p. 125.

³ *Ibid.*, p. 60-64.

⁴ Portier, 2008, p. 198.

⁵ Willaime, 2009, p. 212.

s'étaient érigés en nouvelles certitudes¹ ». Plus encore, c'est un nouvel âge où « rien n'est sacré² », les démythologisateurs ayant été démythologisés à tel point que l'homme de science, l'enseignant et l'homme religieux sont mis sur le même plan³. Si nous sommes effectivement entrés dans une telle époque, alors il est probable que de nombreuses institutions doivent être considérées comme archaïques et à modifier.

D'où un jugement sévère sur ceux qui contestent la conception sarkozyenne de la laïcité : selon J.-P. Willaime, « l'évolution importante que représente le discours de Nicolas Sarkozy [à Latran] [...] choque tous ceux qui n'ont pas compris que l'on est aujourd'hui dans une tout autre conjoncture que celle du moment 1905 ». Or, quelle est cette nouvelle conjoncture ? Précisément, il s'agit de « la conjoncture ultramoderne où les espérances séculières ont elles-mêmes été sécularisées et où les citoyens sont en recherche de ressources convictionnelles ». L'auteur n'évite pas un argument circulaire que l'on peut résumer comme suit : en raison de l'évolution vers la conjoncture ultramoderne, le discours de Sarkozy ne devrait pas choquer ; et puisque le discours de Sarkozy représente et confirme cette évolution, il ne saurait être choquant. Un argument connexe utilisé consiste à affirmer que les approches sociologiques concurrentes, plus attachées à une conception classique de la laïcité, n'ont pas le point de vue transnational et mondialisé requis en conjoncture ultramoderne. Ainsi, l'approche de Baubérot serait trop franco-centrée⁴, et celle de Hervieu-Léger trop catholico-centrée⁵.

Selon Philippe Portier, l'orientation générale de Sarkozy est révélatrice d'une « laïcité d'intégration⁶ », car elle contribue à nouer un dialogue avec certaines religions (du moins leurs représentants), tout en insistant sur ce qui est susceptible de réunir les citoyens. D'où un fort engagement, par exemple, en faveur de la loi interdisant les signes religieux ostensibles à l'école publique. Observons la position de l'ex-président de la République à l'égard d'un enseignement du fait religieux :

[...] faut montrer [à l'école] les points communs, les zones de rencontre, les convergences de l'ensemble des messages religieux. Ces points de convergence sont plus nombreux qu'on ne croit

¹ Willaime, 2007, p. 152, 155.

² Willaime, 2004, p. 47.

³ Willaime, 2010.

⁴ Willaime, 2008.

⁵ Willaime, 2010.

⁶ Portier, 2011.

et donnent en réalité une cohérence d'ensemble au fait spirituel : il existe une vie après la mort, un seul et unique Dieu¹.

Ceci pose au moins deux problèmes. D'abord, celui de savoir si le bouddhisme ou l'hindouisme, religions qui ne véhiculent pas l'idée d'un seul et unique Dieu, sont inclus dans le « fait spirituel ». La réponse de Sarkozy semble négative, et suggère par ailleurs que seuls les monothéismes peuvent être considérés comme des « messages religieux ». Ensuite, celui de savoir si le « spirituel » implique forcément l'idée d'une vie après la mort. La réponse de Sarkozy semble positive : « La question spirituelle, c'est celle de l'espérance, l'espérance d'avoir, après la mort, une perspective d'accomplissement dans l'éternité ». Il s'agit là d'une définition très restrictive du spirituel, excluant d'emblée la majorité des sans religion et des athées², mais aussi une proportion non négligeable de ceux qui appartiennent à une religion. On voit bien ici l'ambivalence d'une laïcité d'intégration dans son articulation entre diversité et unité : le souci de diversité requiert peut-être d'enseigner les « messages religieux », mais le souci d'unité conduit à valoriser arbitrairement des appartenances collectives.

Un nouvel enseignement ?

Si la position de Sarkozy au sujet d'un enseignement relatif aux religions est loin d'être la seule en présence, on peut toutefois poser la question d'une tendance, peut-être minoritaire, qui privilégie des orientations spirituelles voire religieuses au détriment d'autres, ou qui privilégie des appartenances collectives au détriment d'autres. On aurait alors affaire à une forme de domination au sens où l'entend Philip Pettit : l'absence de protection face à des croyances interférant arbitrairement, par l'enseignement public, avec les croyances (religieuses ou non) d'une partie des élèves. Je montrerai que cette thèse a une part de vérité. Le projet ministériel d'enseignement du fait religieux est certes d'inspiration républicaine et laïque, mais il est suffisamment flou pour pouvoir rassembler des tendances très différentes, y compris des tendances spiritualistes, communautariennes, ou clairement religieuses.

Rien d'étonnant à cela : le succès d'une politique publique nécessite une certaine indétermination. Par exemple, l'idée de « l'élève au centre », promue par la loi d'orientation Jospin de 1989, est suffisamment large pour concilier les principes marchand et

¹ Sarkozy, 2004, p. 159.

² En 2012, 63% des Français se déclaraient « non religieux » ou « athées », d'après l'association de sondages WIN/Gallup International : <http://www.wingia.com/web/files/news/14/file/14.pdf>

communautaire : selon les partisans du marché, « l'élève au centre » consacre les droits des usagers ; selon les partisans de la communauté scolaire, « l'élève au centre » valorise les relations de personne à personne censées être enrichissantes pour l'enfant¹. La situation est semblable pour l'enseignement du fait religieux. Régis Debray lui-même affirme que l'expression « fait religieux est de bonne diplomatie [...] ». Aussi bien confessants et libres-penseurs y trouvent-ils leur compte, sans y regarder de près [...]. Un mauvais compromis vaut mieux qu'une bonne guerre civile² ».

Il est donc évident, pour des raisons pragmatiques, que des tendances plus ou moins confessionnelles font partie du jeu, d'autant plus que l'expression « fait religieux » est élastique : on peut ainsi parler d'une « transmission du fait religieux³ », en opérant du même coup un glissement, dans la mesure où ce sont des connaissances – et non le fait religieux lui-même – qu'il s'agit officiellement de transmettre. Si le ministère décidait de créer un enseignement de criminologie, parlerait-on de « transmission du fait criminel » ? S'il mettait en place un enseignement sur les idéologies, parlerait-on de « transmission du fait idéologique » ? D'autres évoquent un enseignement *des religions*⁴. Cette indétermination est également perceptible du point de vue des institutions mobilisées : le rapport Debray recommande de solliciter des instituts confessionnels, par exemple le Centre universitaire catholique de Bourgogne qui héberge l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (IFER). Le projet d'enseignement du fait religieux doit être suffisamment flou pour que l'engagement de ces acteurs puisse être pris en compte, et inséré dans une entreprise plus vaste pilotée principalement par un organisme laïque, l'Institut européen en sciences des religions⁵.

La thèse que je soutiens dans ce livre est la suivante. D'abord, contrairement à ce qui est dit souvent, l'objectif de « l'enseignement du fait religieux⁶ » n'est pas seulement de transmettre des connaissances disciplinaires sur les religions : si c'était le cas, personne n'en parlerait en termes de nouveauté. Philippe Foray a bien perçu le paradoxe : « la plupart des

¹ Rayou, 2000.

² Debray, 2002b, p. 172.

³ Attias et Benbassa, 2007.

⁴ Sirat, Capelle, Boubakeur, Joutard, 2003.

⁵ Créé en 2002 par le ministère de l'Éducation nationale, l'IESR a « pour mission de participer à la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs des établissements d'enseignement et de formation, pour la connaissance des faits religieux, notamment par des cours et séminaires, en favorisant la publication d'ouvrages pédagogiques et par la constitution d'une documentation directement accessible, en particulier par internet » <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index3991.html>

⁶ Cette expression est parfois utilisée au pluriel : enseignement *des faits religieux*. Par commodité nous privilégierons le singulier, qui a connu une éclipse pendant plusieurs années, pour être finalement choisi dans la première des *Onze mesures de la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République* (2015).

contributions scientifiques, politiques et pédagogiques ont abordé la question comme s'il s'agissait d'un événement scolaire considérable » alors qu'en fait, « toute cette mobilisation revient pour l'essentiel et au moins à court terme à rappeler l'existence de ce qui existe déjà dans les programmes¹ ». Autrement dit, de deux choses l'une. Soit il ne s'agit « que » de transmettre des connaissances, qui elles-mêmes permettent sans doute de favoriser la tolérance. Mais dans ce cas l'enseignement du fait religieux n'est pas vraiment nouveau : il ne s'agit que de développer ce qui se faisait déjà. Soit l'enseignement du fait religieux est un événement scolaire considérable, accompagnant une évolution sociopolitique importante. Ainsi, selon le directeur adjoint de l'IESR, le projet ministériel est possible car « la chair substantielle de la laïcité a changé de nature² ». Et si c'est le cas, alors les enjeux dépassent sans doute l'objectif de connaissance et de compréhension à travers les disciplines scolaires³. Il importe donc de clarifier les choses : événement ou non-événement ?

La réponse est double : oui, il s'agit d'un événement important, porté par des discours politiques, médiatiques et pédagogiques nouveaux. En effet, tout en favorisant une étude des religions dans les matières déjà existantes (notamment histoire et français), certains promoteurs de l'enseignement du fait religieux souhaitent enseigner *quelque chose de plus*, en conférant au fait religieux une spécificité qui échapperait, du moins pour l'instant, aux disciplines scolaires. *Ce quelque chose de plus* varie suivant les auteurs : compréhension de l'expérience religieuse « de l'intérieur », transmission du message des religions, réponses à des questions existentielles... C'est en ce sens que le « nouvel » enseignement est représentatif d'une nouvelle laïcité.

Mais d'un autre point de vue, l'événement est mineur car il s'accompagne de fortes résistances. D'une part, le choix de ne pas créer de discipline spécifique, qui aurait pu s'appeler « histoire des religions » ou « sciences des religions », rencontre l'obstacle suivant : comment insérer de nouveaux éléments dans des programmes déjà très chargés ? Des avancées ont été réalisées : en 1996 par exemple, la dimension religieuse est actualisée dans les programmes d'histoire de collège, en tenant compte du rapport ministériel Joutard. Toutefois, la plupart des personnalités engagées dans la promotion de l'enseignement du fait religieux considèrent que les changements adoptés ne sont pas suffisants – d'ailleurs, s'ils l'étaient, il n'y aurait plus rien à promouvoir. D'autre part, les résistances sont idéologiques.

¹ Foray, 2008, p. 154.

² Gaudin, 2014, p. 96.

³ Au début des années 1990, l'idée de créer une discipline spécifique a été avancée (Baubérot, 1990), mais n'a pas été retenue.

Jeanne Favret-Saada, Guillaume Lecoindre ou Catherine Kintzler, pour ne citer qu'eux, ne partagent pas du tout les arguments énoncés dans le rapport ministériel Debray (2002). Ils redoutent un glissement confessionnel, ou au moins spiritualiste, qui ne peut avoir place dans une école laïque. En retour, certains responsables éducatifs évoquent l'« hallucination collective », les arguments « idiots » et « creux ¹ » de leurs adversaires attachés à une conception plus classique de la laïcité.

En somme, le projet d'enseignement du fait religieux est mobilisateur parce qu'il est relativement indéterminé ; mais plus il est indéterminé, plus il est susceptible d'engendrer des résistances. Celles-ci sont d'ailleurs nécessaires car elles permettent de clarifier les enjeux, surtout lorsqu'elles permettent un dialogue entre positions divergentes². Les éventuelles méfiances des acteurs scolaires sont également inévitables ; en tout cas, les divers positionnements sont à prendre en compte pour comprendre la perception des injonctions ministérielles et leur éventuelle « traduction » dans les pratiques. Le présent travail voudrait donc restituer une réalité assez large et complexe, tout en suivant un principe directeur inspiré du républicanisme de Philip Pettit : éviter que l'enseignement public puisse interférer arbitrairement avec les croyances (religieuses ou non) des élèves. L'adverbe « arbitrairement » est essentiel. Si un élève pense que la Réforme protestante a eu lieu au XX^e siècle, alors il y a lieu de réfuter cette croyance : l'interférence n'est alors pas arbitraire. Mais suggérer qu'il puisse y avoir des indices historiques des miracles de Jésus constitue une interférence arbitraire.

Sur ce plan qui relève de la philosophie politique, je soutiens que la meilleure façon d'éviter la possibilité d'une interférence arbitraire est de clarifier les objectifs de l'enseignement du fait religieux, même si cela devait se traduire par une mobilisation moins importante en faveur de ce projet. Il est d'ailleurs probable, au contraire, qu'une clarification conduise à lever des résistances. C'est pourquoi, contrairement à ce que préconise Régis Debray, il vaut mieux ne pas trop en faire plutôt que de trouver un mauvais compromis. L'enseignement du fait religieux est-il révélateur d'une nouvelle forme de laïcité qui valorise les appartenances ? Si oui, il gagnerait également à s'inspirer d'une laïcité critique, qui d'une part refuse les dérives nationalistes du républicanisme, et d'autre part considère que le thème de l'identité n'est pas la meilleure entrée pour aborder la question complexe de la citoyenneté.

¹ Gaudin, 2014, p. 128.

² Ainsi C. Kintzler, opposée au projet d'enseignement du fait religieux, a-t-elle invitée récemment (septembre 2015) à exposer sa conception de la laïcité à l'IESR.

Le chapitre I pose le cadre d'analyse. En partant de Durkheim, il aborde la question des croyances religieuses en modernité, les transformations de la laïcité, et le républicanisme de Pettit. Les chapitres II et III identifient des aspects saillants de l'enseignement du fait religieux, ceux qui paraissent devoir mobiliser une nouvelle forme de laïcité. Enfin, le chapitre IV enquête sur le positionnement des enseignants, les représentations des élèves, et pose la question de savoir s'il existe vraiment une « laïcité européenne » à laquelle la France devrait s'adapter.

Chapitre 1

L'école, la république, les croyances

Selon la formule de Durkheim, les forces religieuses sont des puissances morales dont l'autorité « n'est qu'une forme de l'ascendant moral que la société exerce sur ses membres » (...) Mais que se passe-t-il lorsque l'ascendant moral diminue ? (...) La solution ne peut résider (...) dans une tentative qui pourrait être faite pour réintroduire artificiellement de la religion, au sens usuel du terme, dans les institutions, dans les comportements et dans les mœurs, avec l'espoir de réussir ainsi à recréer ou à raffermir le lien social. Croire le contraire reviendrait à prendre l'effet pour la cause et le reflet pour l'original, puisque la force dont l'action est ressentie par l'individu dans l'expérience religieuse n'est en réalité qu'une expression du pouvoir que la société exerce sur lui¹.

Émile Durkheim accorde une grande importance à l'école, en ce qu'elle permettrait de créer « l'être social » et de consolider la « conscience collective » de la société. Il s'agit là d'une fonction d'*intégration*, du moins si l'on prend ce terme dans un sens large, à savoir « le processus par lequel un groupe social, quelles que soient ses dimensions (de la famille à la nation), s'approprie l'individu pour assurer la cohésion du groupe² ». Plus récemment, un ministre comme Vincent Peillon a des accents durkheimiens quand il affirme que l'école devrait être un « pouvoir spirituel » portant des « valeurs communes [...] qui peuvent être affirmées et inculquées³ ». Le présent chapitre a pour premier objectif de montrer pourquoi ce

¹ Jacques Bouveresse, 2007, p. 208.

² Steiner, 1999, p. 288.

³ Peillon, 2012, p. 99.

type d'orientation est difficilement tenable aujourd'hui. Le cadre d'analyse mobilisé concerne la notion de *croyance collective*, travaillée par Durkheim, mais aussi par Pettit. Cette entrée permettra d'envisager ensuite les transformations contemporaines des *croyances religieuses*, qui ont un impact sur la laïcité et l'enseignement relatif aux religions. On verra que la « conscience collective » chère à Durkheim fait place aujourd'hui à un objectif plus modeste, celui de la mise en œuvre scolaire d'une « culture commune », dont l'enseignement du fait religieux est un aspect.

Pourquoi commencer par Durkheim ? Parce qu'il est l'un des fondateurs de la sociologie de l'éducation, tout en étant également une référence pour ceux qui cherchent à étudier le phénomène des croyances et représentations collectives dans leur rapport avec les consciences individuelles¹. En outre, il a lui-même articulé ces différentes thématiques : sa conception générale des croyances collectives, qui forment ce qu'il appelle la « conscience collective », a notamment des conséquences sur ses considérations pédagogiques et morales. Toutefois, la perspective de Durkheim reste marquée par un fonctionnalisme insistant sur l'adaptation nécessaire des individus à la position sociale qui leur est assignée, et les débats récents déplacent le questionnement vers une considération plus attentive des individus en tant que tels : les inégalités qu'ils subissent, leurs choix scolaires, les justifications qu'ils mobilisent.

Il s'agit donc de situer les principaux débats sur l'école dans le contexte plus général du « balancier sociologique français » oscillant entre deux pôles, celui des « individus » et celui des « structures² », mais aussi entre des approches holistes et individualistes – les premières considérant que les véritables acteurs du social sont les collectifs, et les secondes considérant que ces collectifs n'ont qu'une existence dérivée³. L'angle d'analyse privilégié ne prétend pas à l'exhaustivité, mais il fait le pari d'un éclaircissement conceptuel de questions importantes dans le domaine de l'éducation scolaire. Ce débat connaît d'ailleurs un renouveau en philosophie sociale, et Pettit y prend part en développant non seulement une théorie républicaine, mais également une théorie sociale qu'il appelle « individualisme holiste⁴ ».

La conscience collective

¹ Gilbert, 2003 ; Pettit, 2004b.

² Cuin, 2002.

³ Bouvier, 2010.

⁴ Spitz, 2010.

Selon Durkheim, les représentations collectives seraient le résultat d'une combinaison, ou d'une association de « sentiments privés » :

Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours [...]. Les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces *sui generis* que développe l'association ; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils *deviennent autre chose*.

Les représentations collectives sont un objet central de la sociologie, autrement dit de la psychologie collective : « la psychologie collective, c'est la sociologie toute entière¹ ». Or, la salle de classe est spécifiquement le lieu de phénomènes relevant de la psychologie collective. En effet, une classe « est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés² ».

Les similitudes entre la sociologie durkheimienne des représentations collectives et ses écrits sur l'école sont nombreuses. Si l'association développe des forces *sui generis* faisant émerger des représentations collectives (*supra*), c'est également l'association qui est au principe de l'éducation scolaire : « Que doit être l'école, que doit être la classe [...] ? Tout le problème consiste à profiter de cette *association* où se trouvent forcément les enfants d'une même classe, pour leur faire prendre goût à une vie collective³ ». Cette vie collective consiste à prendre « plaisir à dire nous » (*id.*), et à produire finalement une « fusion », une « communion des consciences au sein d'une conscience commune » (*id.*). La conscience commune est également appelée « conscience collective » : « La société est, avant tout, une conscience : c'est la conscience de la collectivité. C'est [...] cette conscience collective qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant⁴ ».

C'est surtout à propos de la conscience collective que Durkheim parle de *croyances* (et non plus seulement de représentations). En effet, elle est définie comme « un système qui a sa vie propre », constitué de « l'ensemble des *croyances* et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société⁵ ». Par ailleurs, la conscience collective est

¹ Durkheim, 1898, p. 295, 302.

² Durkheim, 2006, p. 89.

³ Durkheim, 1992, p. 203.

⁴ *Ibid.*, p. 236.

⁵ Durkheim, 2004, p. 46, je souligne.

considérée comme un fait social par excellence ; or, les faits sociaux sont constitués par « les croyances, les tendances, les pratiques du groupe pris *collectivement*¹ ».

L'Évolution pédagogique en France contient également des réflexions sur cette « conscience collective » composée de croyances collectives. La classe est une unité indivisible par laquelle doit s'exercer l'éducation ; elle permet de créer, au contraire d'un système de différents cours tout à fait séparés, une « communauté d'idées » et un « esprit collectif » : « un groupe d'enfants qui travaillent en commun n'a pas seulement besoin d'une certaine homogénéité intellectuelle ; il lui faut aussi une certaine unité morale, une certaine communauté d'idées et de sentiments, comme un petit esprit collectif² ». Mais Durkheim insiste également sur les limites de cette « communauté d'idées » créée par la classe. Elles renvoient au problème de la « division du travail social », longuement étudié par ailleurs dans l'ouvrage du même nom. Les élèves peuvent-ils tous fréquenter une même classe ou suivre un même plan d'études dans une société où les fonctions sociales sont très diversifiées ? La réponse est négative : « La diversité toujours croissante des fonctions sociales, la diversité de vocations et d'aptitudes qui en résulte, exigent une diversité correspondante dans le système d'enseignement ».

Autrement dit, pour reprendre une distinction durkheimienne bien connue, une société à « solidarité organique » ne nécessite pas que les consciences individuelles se fondent toutes entières dans la conscience collective (comme c'est le cas dans les sociétés à « solidarité mécanique »), car la division du travail donne de plus en plus de place à l'individu. Certes, la conscience collective n'est pas un obstacle à l'épanouissement de ce dernier puisqu'elle « se réduit de plus en plus au culte de l'individu³ ». Toutefois, dans *L'Éducation morale*, cette heureuse complémentarité entre consciences individuelle et collective n'est guère mise en avant ; au contraire, l'auteur semble y opposer les deux termes :

[...] le grand obstacle à cette fusion, à cette communion des consciences au sein d'une conscience commune, c'est la personnalité individuelle. Plus celle-ci est accusée, plus les contours en sont nettement arrêtés, plus il lui est difficile de se fondre dans autre chose qu'elle-même. Pour avoir du plaisir à dire nous, il ne faut pas en avoir trop à dire moi⁴.

¹ Durkheim, 2005, p. 8, je souligne.

² Durkheim, 1999, p. 346.

³ Durkheim, 2004, p. 344 et 403.

⁴ Durkheim, 1992, p. 204. Rappelons que *L'Éducation morale* est initialement un cours de sociologie, donné à la Sorbonne en 1902-1903.

Le discours durkheimien semble donc paradoxal : d'un côté, les consciences individuelle et collective se soutiennent mutuellement (puisque la conscience collective des sociétés à solidarité organique est compatible, du point de vue de son contenu, avec l'expansion des consciences individuelles) ; de l'autre, la personnalité individuelle ne doit pas être trop accusée, sous peine de ne pas pouvoir se *fondre* dans la conscience commune.

Cela dit, même si Durkheim a souvent tendance à identifier la conscience collective à celle de « la société toute entière », il nuance parfois cette affirmation : « Pour simplifier l'exposition, nous supposons que l'individu n'appartient qu'à une société. En fait, nous faisons partie de plusieurs groupes et il y a en nous plusieurs consciences collectives¹ ». Il faut également insister sur une sorte de dialectique durkheimienne entre l'individualisation du rapport au monde et la contrainte exercée par l'école ainsi que par les représentations collectives qu'elle véhicule. D'un côté, la contrainte « résulte [chez Durkheim] de l'intériorisation du social par l'individu, d'une incorporation subjective des règles sociales et des représentations collectives² ». D'un autre côté, cette incorporation est non réductible à une adaptation à l'ordre social ; elle est même ce qui rend possible l'individualisation : « éduquer, c'est dresser et mettre debout³ ». Dans ce cas, les représentations collectives exercent une contrainte, mais qui n'est pas ressentie comme telle par les individus, puisqu'elle les rend libres. Loin d'être un obstacle, les représentations collectives sont alors la *condition de possibilité* de représentations individuelles adoptées de manière autonome.

Il reste que, malgré la subtilité des analyses durkheimiennes sur l'école, celles-ci ont été l'objet de critiques sérieuses, qui peuvent être formulées ainsi. :

- Quand Durkheim parle de « faire passer la conscience collective dans l'âme de l'enfant », il élude le fait que cette conscience collective correspond *de facto* à celle des classes dominantes. Par conséquent, sa théorie ne parvient pas à rendre compte de certaines fonctions latentes de l'école, notamment celle de « reproduction ». En France, c'est surtout Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui émirent cette critique, et adoptèrent une autre conception des « croyances collectives ».
- L'insistance de Durkheim sur la conscience collective l'amène à négliger les aspirations, aptitudes et goûts individuels. Certes, la division du travail conduit les individus à se spécialiser, mais ceux-ci restent des « organes » au sein d'un

¹ Durkheim, 2004, p. 74.

² Dubet, 1997, p. 211.

³ *Idem*.

« organisme social » : « L'homme est destiné à remplir une fonction spéciale dans l'organisme social et, par conséquent, il faut qu'il apprenne par avance à jouer son rôle d'organe [...] une éducation est nécessaire pour cela¹ ». Les aspirations, aptitudes et goûts individuels sont alors réduits à un *résultat* de la socialisation, au lieu d'être pris en compte pour eux-mêmes. Finalement, c'est « la société » qui demeure la seule organisatrice des destins personnels en fonction de ses buts propres².

- La sociologie durkheimienne de l'école résiste peu à certains changements historiques. Au début du XX^e siècle, même si une minorité d'enfants avaient accès à une véritable instruction, le travail de l'instituteur pouvait encore être considéré d'un point de vue politique comme une « socialisation méthodique de la jeune génération ». Mais aujourd'hui, l'action socialisatrice de l'école se détache progressivement des processus de subjectivation : l'inculcation de représentations collectives par l'école est vécue comme oppressive par les individus qui ne perçoivent pas leur caractère prétendument « universel³ ». En outre, les principes sur lesquels l'école légitimait son action se pluralisent : si l'idéal scolaire de Durkheim est de transmettre une culture universelle, d'autres idéaux deviennent de plus en plus pris au sérieux : l'école est censée être compétitive, être un « lieu de vie », donner du bonheur, etc.⁴

La section suivante analyse les évolutions de la notion de croyance collective, au fur et à mesure de ces changements en sociologie de l'éducation.

Le problème de l'autorité

Un élément séparant fondamentalement Durkheim et Bourdieu/Passeron est que le premier insiste beaucoup sur le fait que l'autorité éducative crée la personne humaine :

[...] l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité. Cette importante proposition peut, d'ailleurs, être établie directement. En effet, nous avons vu que l'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement

¹ Durkheim, 2004, p. 398.

² Cuin, 1987, p. 46 et 53.

³ Dubet et Martuccelli, 1996.

⁴ Derouet, 1998.

nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale : c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme¹.

Par contraste, pour Bourdieu et Passeron, l'autorité est d'abord affaire de violence, plus précisément elle se *fonde* sur l'occultation de sa vérité objective de violence : « une AP [action pédagogique] qui viserait à dévoiler dans son exercice même sa vérité objective de violence et à détruire par là même le fondement de l'AuP [autorité pédagogique] de l'agent serait autodestructive² ». C'est que, pour reprendre une formulation ultérieure, la vérité de la « *croissance collective* est enfermée dans ce jeu de la double vérité objective, dans ce double jeu avec la vérité, par lequel le groupe, responsable de toute objectivité, se ment en quelque sorte à lui-même³ ».

Durkheim est beaucoup plus optimiste quant à la capacité de l'école à instruire, à « faire de chacun de nos élèves [...] une raison complète⁴ ». Ainsi, il suggère que sur la base de l'autorité conférée à l'école, les élèves acceptent toutes sortes de représentations qu'ils ne comprennent pas (ou comprennent peu), mais qui conduisent finalement à la raison, donc à une clarification, une compréhension et une adhésion *personnelle* aux représentations en question. Les croyances collectives deviennent alors « factuelles⁵ ». Certes, la socialisation par l'école est souvent décrite comme n'ayant guère à voir avec la transmission consciente : ce sont des sortes d'évidences sociales qu'il s'agit de transmettre, voire de *fixer*, par des canaux « profonds » comme le cœur ou l'âme, ou par des mécanismes corporels comme le « mouvement commun » et la « vibration ensemble⁶ ». Il s'agit donc de représentations possédant « une forte dimension pratique et incorporée⁷ ». Toutefois, si auparavant « l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir la chose de la société », aujourd'hui « elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome⁸ ». Le but de l'éducation est donc de créer un individu apte à avoir des croyances *personnelles*, et non de le « dresser ».

¹ Durkheim, 2006, p. 66.

² Bourdieu et Passeron, 1970, p. 26.

³ Bourdieu, 1980, p. 385, je souligne.

⁴ Durkheim, 1999, p. 399.

⁵ Sperber, 1982 ; Clément, 2010. Les croyances factuelles « renvoient aux représentations auxquels on donne son assentiment après une opération mentale consciente en vue (1) de se représenter clairement son contenu et (2) de soupeser son degré de vraisemblance » (*ibid.*, p. 73).

⁶ Durkheim, 1992, p. 205 ; 2006, p. 101.

⁷ Clément, 2010, p. 70.

⁸ Durkheim, 2006, p. 44.

Pour les auteurs de *La Reproduction*, l'acquisition de la raison ne se fait pas de façon aussi directe. Ceux-ci ont même été accusés de nier le rôle de l'école dans l'acquisition de la raison et de l'autonomie personnelle. On s'abstiendra de ce genre de procès, d'autant que Bourdieu a modifié sa pensée dans un sens plus rationaliste¹. Il reste que, dans *La Reproduction*, l'école inculque d'abord un habitus largement inconscient : l'élève, mais aussi le professeur d'école ou l'intellectuel (ainsi que le sociologue), n'ont pas conscience d'être pris dans un champ et dans un jeu au principe de leurs actions. Par exemple, « le jeu intellectuel de la démarcation² » conduit les apprentis intellectuels à adopter des opinions politiques opposées mais néanmoins conformes à une « idéologie dominante » dont « l'unité profonde » est repérable *in fine* dans les habitus générateurs de sa production³. C'est donc principalement de représentations incorporées qu'il s'agit. L'emprise de ce type de représentations est beaucoup plus soulignée par Bourdieu et Passeron que par Durkheim. À la différence de ce que décrit Durkheim, les représentations non comprises ou « semi-comprises » ne deviennent jamais tout à fait personnelles, factuelles : elles ne sont ni vraiment clarifiées, ni vraiment acceptées personnellement. L'usage de la langue dans le « cours magistral », l'« usage professoral d'une langue professorale », illustre le mieux ce point :

Pareil usage de la langue suppose que soit découragée la mesure du rendement informatif de la communication. Et de fait, tout se passe comme si exposés ou dissertations, seuls instruments de communication en retour que l'institution fournit aux étudiants et aux professeurs, avaient pour fonction latente d'empêcher une mesure précise de la compréhension [...]. Ainsi, le cours *ex cathedra* et la dissertation constituent un couple fonctionnel, comme le solo professoral et la prouesse solitaire à l'examen⁴

La communication pédagogique se réduit alors à un vaste malentendu, où l'étudiant ne comprend pas ce que dit le professeur et où le professeur ne sait pas si l'étudiant a compris (la dissertation étant un discours « par ellipses », « par allusion », interdisant les « choix tranchés »). C'est l'école qui fonde ce malentendu, l'autorité du professeur étant renforcée en premier lieu par l'incompréhensibilité de son discours, qui sera éventuellement perçu comme « profond » ; et en second lieu par l'incompréhensibilité (voire la supposée « nullité ») de nombreuses dissertations données en retour. Un mécanisme semblable est identifié par Dan Sperber, spécialiste des croyances collectives : « Mes professeurs me disent que les individus

¹ Bourdieu, 1993.

² Bourdieu et Passeron, 1970, p. 51.

³ *Idem*.

⁴ Bourdieu et Passeron, 1970, p. 136-137.

de cultures différentes vivent dans des univers différents. Cela me semble à première vue absurde. Mais non, mes professeurs ne tiendraient jamais des propos absurdes : cela doit donc être profond¹ ».

Étant donné ces incompréhensions, cette approximation du langage, l'enseignement vu par Bourdieu et Passeron est loin d'exprimer prioritairement des croyances pouvant être acceptées personnellement. Même ceux qui semblent les plus détachés des contraintes d'école sont encore agis par les représentations inconscientes (les *habitus*) produites par l'école : « la culture dite libre enferme la vérité de la culture scolaire² ». C'est que la « liberté » d'une pensée ou d'un discours peut précisément être révélatrice d'un *habitus* : la liberté apparente trahit alors la *conformité* de l'*habitus* aux exigences d'école. Ainsi, même quand des croyances paraissent factuelles et personnelles, elles restent considérées comme des représentations collectives incorporées.

Intégration et individualisme

Certes, dans ses travaux ultérieurs, Bourdieu a donné une importance croissante à la « réflexivité », à l'« objectivation », en bref, à des procédures permettant d'échapper aux représentations incorporées qu'implique tout « jeu » dans un « champ ». Mais ces procédures ne semblent être accessibles qu'à celui qui sait faire de la sociologie, mieux : de la sociologie bourdieusienne. Pour reprendre une formulation de François Dubet, l'approche de Bourdieu suppose que le sociologue soit le seul capable d'acquérir une distance par rapport au système social. Afin d'échapper à cette posture, il faut reconnaître l'existence d'une diversité de *logiques d'action* que l'individu est susceptible d'intégrer plus ou moins entre elles³.

De même, la sociologie *de la* critique (Boltanski et Thévenot) prend ses distances avec la conception bourdieusienne de représentations incorporées auxquels tous – à l'exception du sociologue objectivant – seraient soumis. À partir des années 1980, les individus sont devenus, dans leur vie quotidienne, non moins critiques à l'égard de l'école que les sociologues critiques. Ils parviennent à justifier leurs actions en faisant appel à des principes de justice souvent inspirés de la sociologie ou de la philosophie politique. Ils parviennent à expliciter, voire à se libérer des conventions implicites qui règlent une situation donnée. La critique n'est plus un attribut de la posture du sociologue, mais devient une *compétence* que la

¹ Sperber, 1982, p. 76.

² Bourdieu et Passeron, 1970, p. 156.

³ Dubet, 1994.

sociologie de l'école doit analyser¹. Cela se traduit par un abandon de la notion de croyance collective : pour Durkheim les croyances collectives sont fondamentales, chez Bourdieu elles restent centrales (comme résultant d'un mensonge du groupe à lui-même), mais n'apparaissent plus dans la conceptualisation de Boltanski et Thévenot, qui préfèrent insister sur les compétences critiques².

Cependant, de façon implicite, Boltanski et Thévenot réfèrent à des croyances collectives : ce qu'ils appellent les « cités », c'est-à-dire des principes de justice pluriels et incommensurables, pourrait être des entités de cet ordre³. La sociologie de la critique semble aussi faire place à l'idée de croyance collective coercitive voire oppressive : c'est la « production de l'idéologie dominante⁴ », causée par le fait que la justification politique est souvent en avance sur la critique sociale ordinaire⁵. Plus généralement, la théorie interdisciplinaire des conventions, dans laquelle s'inscrivent des sociologues de l'éducation comme Jean-Louis Derouet ou Élisabeth Chatel⁶, est portée par un souci de penser les croyances collectives à partir de Durkheim⁷. Le thème de la « critique » est donc fortement lié à celui des croyances collectives. La critique a émancipé les individus de la croyance au « monothéisme » des valeurs et des principes : si à l'époque de Durkheim il était possible de « croire et de faire croire en l'homogénéité des valeurs et des principes, [...] [c'est-à-dire en] leur monothéisme⁸ », la situation actuelle est celle du polythéisme des valeurs que la sociologie issue de Boltanski et Thévenot a pour ambition d'étudier. Tous les auteurs mentionnés ici s'accordent pour dire que l'école n'est pas fondée sur un principe englobant et définissable *a priori* comme chez Durkheim (la formation de la raison par l'intériorisation du social), Bourdieu et Passeron (la formation des habitus par l'intériorisation du social), ou même Raymond Boudon (la liberté des choix scolaires⁹).

La notion de croyance n'est pas non plus étrangère à Dubet. Avec Martuccelli, il écrit que l'école républicaine de la première moitié du XX^e siècle formait des croyants :

¹ Derouet, 1998.

² *De la justification* (1991). Le passage d'une sociologie critique – Durkheim, Bourdieu – à une sociologie de la critique est exposé par Boltanski (1990).

³ Bouvier, 2009.

⁴ Boltanski, 2008.

⁵ Derouet, 2001.

⁶ Diaz-Bone et Thévenot, 2010.

⁷ Orléan, 2008.

⁸ Dubet, 2002, p. 53.

⁹ Sur l'utilisation du concept de liberté par Boudon, voir Cuin (1993, p. 260-263).

Tout un ensemble de conditions sociales et historiques permettrait de considérer l'école républicaine comme une institution centrée sur l'adhésion à des valeurs essentielles [...]. C'est là le modèle longuement décrit par Durkheim [...]. Bourdieu et Passeron ont construit la théorie critique du même modèle [...]. L'école est aussi un monde ajusté, la socialisation est un processus d'intériorisation du social à travers des valeurs, des codes, des normes et des disciplines, l'école forme des « croyants »¹.

Si les auteurs n'adhèrent pas à cette vision, c'est surtout parce qu'elle correspond à une époque révolue. L'école ne forme plus de « croyants » car elle ne dispose plus « d'une forte capacité d'intégration fonctionnelle autour de valeurs centrales² ». La logique d'intégration, qui amenait jadis des sociologues comme Durkheim ou Bourdieu à prendre les « croyances collectives » pour problématique privilégiée, fait progressivement place à d'autres logiques : celle de l'action rationnelle (qui se manifeste par exemple dans les choix scolaires) et celle de la subjectivation (qui se manifeste notamment dans la recherche de l'authenticité). Cette pluralisation des logiques d'action correspond au « déclin de l'institution³ » : les institutions modernes ne sont plus en mesure de résorber, comme le croyait Durkheim, la tension entre individualisme et intégration sociale. Les croyances collectives exprimées dans l'enseignement ne peuvent plus être considérées comme l'élément central produisant des individus autonomes. L'enjeu pour la sociologie est alors de penser les rapports entre le « sujet de l'intégration durkheimien » et d'autres figures de l'individu⁴. L'école ne peut être conçue comme *inculquant* des représentations collectives, ou transmettant les croyances qui forment la conscience collective : aujourd'hui, « chacun [...] ne peut adhérer pleinement qu'à ses propres croyances en maintenant l'idée qu'il en est le seul auteur⁵ ».

Une problématique similaire concerne les choix scolaires. Bourdieu et Passeron considèrent que les décisions d'orientation dans telle ou telle filière d'enseignement ne sont guère conscientes : c'est par l'incorporation de représentations collectives (les habitus) que la demande scolaire s'ajuste à l'offre scolaire. L'habitus ajuste les probabilités objectives de réussir dans telle filière aux espérances subjectives des individus. À cette vision des choses, Boudon oppose un modèle faisant place aux choix scolaires comme décisions rationnelles reposant non sur des représentations incorporées, mais sur des croyances individuelles. Ce cadre, mobilisé dans *L'Inégalité des chances*, est ensuite élargi afin d'appréhender les

¹ Dubet et Martuccelli, 1998, p. 151.

² Dubet, 1994, p. 170.

³ Dubet, 2002.

⁴ Dubet, 1997.

⁵ Dubet, 2002, p. 55.

croyances collectives en général, comprises non comme phénomènes *sui generis*, mais comme réductibles à des croyances individuelles¹.

L'idée d'inculcation, omniprésente chez Bourdieu et Passeron, est donc tempérée : « il est impossible d'admettre que les structures sociales aient, en tant que telles, un effet de régulation sur les comportements des individus² ». Par ailleurs, on peut tirer de l'analyse de Boudon des conclusions concrètes à propos des contenus d'enseignement. Puisque « ce qui est en cause fondamentalement [dans l'inégalité des chances scolaires], c'est la répétition [...] des effets inégalitaires des différences décisionnelles des familles [...] [et non] une inaptitude particulière des enfants des milieux les moins favorisés à l'assimilation des savoirs structurés et plus ou moins abstraits », alors les savoirs transmis par l'école ne devraient être réformés que de façon parcimonieuse, et il n'y a pas d'obstacle de principe à ce qu'ils soient « enseignés pour eux-mêmes³ ».

Certes, contre Durkheim, Bourdieu et Passeron ont introduit le conflit dans l'analyse : la « conscience collective » au principe de la distribution sociale n'est pas unifiée, mais divisée en groupes imposant et/ou subissant une violence symbolique. Mais les auteurs restent durkheimiens dans le sens où ils postulent « l'équivalence de la distribution scolaire et de la distribution sociale⁴ ». Comme Durkheim, Bourdieu et Passeron décrivent l'école dans sa fonction de (légitimation de la) distribution sociale ; simplement, Durkheim parle d'une fonction souhaitable là où Bourdieu et Passeron parlent d'une fonction non-souhaitable : « la théorie de la reproduction est une version critique et désenchantée de la théorie indigène de l'école républicaine, mais elle ne change pas l'image de la nature même des mécanismes institutionnels construits par cette école⁵ ».

Le modèle de Boudon postule au contraire des « discordances [...] entre structures scolaires et structures sociales⁶ » qui font que, par exemple, à *niveau d'étude égal*, les positions élevées dans la hiérarchie socioprofessionnelle sont plus rares quand l'origine sociale est moins élevée⁷. Dès lors, l'école n'apparaît plus comme un système central capable d'inculquer et/ou de reproduire : aux croyances et représentations *collectives* propres à la société indivise (Durkheim) ou aux groupes dominants (Bourdieu et Passeron), Boudon

¹ Boudon, 2003.

² Boudon, 1979, p. 191.

³ Bulle, 2009, p. 289-294.

⁴ Cuin, 1993, p. 227.

⁵ Dubet et Martuccelli, 1998, p. 151.

⁶ Boudon, 1979, p. 235.

⁷ *Ibid.*, p. 227.

oppose les raisons individuelles de choix scolaires qui, une fois agrégés en structure scolaire, ne correspondent pas forcément à la structure sociale. L'important est ici de noter la rupture de Boudon avec les sociologies posant *a priori* une correspondance entre les représentations collectives véhiculées par l'école et les représentations collectives d'un groupe donné – que ce soit une classe sociale (Bourdieu et Passeron) ou la société dans son ensemble (Durkheim).

Que faire alors de l'héritage durkheimien ? Il est clair qu'on ne peut le mobiliser entièrement : l'enseignement scolaire ne peut être conçu comme inculquant des représentations collectives, ni même comme exprimant les croyances qui forment la « conscience collective ». Les individus sont devenus bien trop critiques pour cela. L'école est dénoncée à partir de multiples points de vue qui la « déstabilisent¹ ». Les logiques d'action stratégique et de subjectivation sont devenues trop importantes, aux dépens de la logique d'intégration. Mais d'un autre côté, Durkheim est le seul sociologue de l'école à donner explicitement une place tout à fait centrale aux croyances collectives. Il pourrait alors être pertinent de reprendre l'apport durkheimien, tout en le reformulant de manière à le rendre réaliste pour l'école contemporaine.

En effet, l'idée de « conscience collective », conjuguée à sa fonction d'intégration, trouve un certain écho aujourd'hui dans la volonté de mettre en œuvre une « culture commune », dont relève l'enseignement du fait religieux. Certes, le problème est posé de façon bien différente, mais une continuité demeure, et c'est précisément sur ce point que le républicanisme de Philip Pettit peut être éclairant. Deux raisons à cela. D'une part, Pettit aborde le problème des croyances collectives en partant des intuitions de Durkheim, et en manifestant un fort intérêt pour les tentatives « néo-durkheimiennes » en philosophie sociale². D'autre part, il étudie les conditions de la non-domination dans leur rapport avec les collectifs, en posant notamment les questions suivantes : comment un collectif peut-il « penser » sans court-circuiter les volontés individuelles ? Comment des volontés individuelles peuvent-elles être agrégées sans conduire à des décisions collectives incohérentes ? D'autres auteurs, inspirés de Pettit, se demandent comment les membres de collectifs scientifiques parviennent à des découvertes : cherchent-ils à maximiser leur liberté individuelle ? Promeuvent-ils une forte intégration grâce à un leadership charismatique ? Ont-ils la possibilité de contester les positionnements collectifs de leur communauté³ ?

¹ Derouet, 1998, p. 56.

² Pettit, 2004b.

³ Bouvier, 2009b.

Toutes ces questions doivent être reformulées à partir de l'interrogation suivante : comment l'enseignement du fait religieux peut-il contribuer à la construction d'une « culture commune » sans que la dimension proprement « commune » interfère arbitrairement avec les croyances individuelles ? Pour saisir cet enjeu, il faut d'abord analyser les rapports entre croyances religieuses, avancement de la modernité, et transformations de la laïcité.

Croyances religieuses, modernité, laïcité

De nombreux auteurs soutiennent que l'avancement de la modernité implique une individualisation des croyances. Ce constat serait valable aussi bien pour les croyances religieuses¹ que pour les croyances en général². Par ailleurs, en France, certains principes perdent leur dimension collective pour devenir de plus en plus négociés par les individus – ainsi en est-il par exemple de la laïcité scolaire³. Ces phénomènes d'individualisation sont souvent associés au passage de la modernité à la modernité tardive⁴, qui consiste, selon les versions, en une « rationalisation du processus de rationalisation⁵ », en une « sécularisation de la sécularisation⁶ », ou en une « laïcisation de la laïcité⁷ ». L'idée générale que l'on peut repérer (à des degrés divers) chez tous ces auteurs, est que les institutions modernes, dès leur origine, ont créé les conditions de leur propre déclin à mesure qu'elles rendaient possible l'autonomie des individus ; plus précisément, elles ont créé les conditions du déclin de ce qu'elles devaient encore à la tradition prémoderne. Par exemple, l'idée de laïcisation de la laïcité, appliquée à la France, exprime le fait qu'à mesure de l'individualisation des croyances catholiques et de la diminution corrélative du danger d'emprise religieuse sur l'État, la laïcité perd (ou devrait perdre) le caractère englobant qu'elle a précisément endossé à l'issue de sa longue confrontation avec l'Église catholique.

La question se pose cependant de savoir jusqu'où vont ces processus d'individualisation et de déclin de certains idéaux modernes englobants. Sur ce point, les sociologues des croyances, des religions et de la laïcité sont loin d'être d'accord. Le politiste Patrick Michel considère que l'individualisation est tellement poussée que les concepts même de laïcité et de sécularisation en deviennent dépassés :

¹ Hervieu-Léger, 2010.

² Bronner, 2010.

³ Gautherin, 2000.

⁴ Giddens, 1994.

⁵ Beck, 1998.

⁶ Dubet, 2002.

⁷ Baubérot, 1994.

[...] le concept de « religion », comme d'ailleurs ceux de « sécularisation » et de « laïcité » qui lui sont associés, deviennent, en situation de pleine légitimité sociale de l'individualisation radicale de la construction d'un rapport au sens, des concepts de plus en plus obscurs et donc largement inutilisables, au moins tant que l'on persiste à leur reconnaître une pertinence qui leur serait propre¹.

Une telle affirmation repose sur des hypothèses très audacieuses : selon Michel, nous serions entrés dans un monde « investi et géré par le mouvement », dans lequel toute « référence à un absolu » est disqualifiée, et dans lequel le « paysage du croire » se « redessine complètement [...] sous le double signe de l'individu et du relatif ».

La position de Danièle Hervieu-Léger est plus classique : tout en admettant que nos sociétés sont « ultramodernes » et que les « codes de sens ont cessé de descendre du ciel des institutions² », elle souligne que l'individualisation des croyances n'est pas radicale. La logique de l'auto-validation du croire a en effet des limites intrinsèques, dans la mesure où elle active fortement « la consommation de biens culturels (livres, films, revues, etc.) qui soutiennent la recherche purement individuelle de confirmations croyantes³ ». Ces limites sont plus importantes pour les croyances proprement religieuses, car ces dernières ne peuvent s'établir, selon l'auteur, que par une validation institutionnelle (auprès d'une institution qui détient les règles d'orthodoxie), mutuelle (par échange d'expériences croyantes vécues comme authentiques) ou communautaire, par « investissement de certitudes partagées dans des formes communes d'organisation de la vie quotidienne et/ou d'action dans le monde⁴ ». De son côté, Gérald Bronner (2006) propose d'étudier la « balkanisation des croyances » comme un effet de certains penchants cognitifs naturels.

Par-delà ces différences d'approche, le constat d'une individualisation des croyances est largement partagé. Il peut avoir des conséquences sur la façon de penser la laïcité et l'enseignement du fait religieux à l'école. Chez Danièle Hervieu-Léger⁵, on trouve la défense d'une « laïcité positive » rendue possible parce que l'Église catholique française est devenue

¹ Michel, 2003, p. 163.

² Hervieu-Léger, 2005, p. 307.

³ Hervieu-Léger, 2010, p. 52.

⁴ *Ibid.*, p. 54. P. Michel, pour qui la validation du croire est toujours radicalement individuelle, critique sur ce point l'approche de D. Hervieu-Léger : « N'y a-t-il pas là une confusion entre deux registres pourtant bien distincts : la validation, qui aujourd'hui procède du seul individu, et la vérification, qui vise à conforter l'individu dans ses choix, sachant que si la vérification n'avalise pas la validation, on changera tout simplement d'instance de vérification ? » (Michel, 2003, p. 167). Autrement dit, selon Michel, l'individualisation des croyances est tellement poussée que l'individu a le libre choix de l'instance de vérification qui avalise ses croyances... déjà validées.

⁵ *Le Pèlerin et le Converti*, 1999.

une « Église d'individus » : l'État n'aurait pas à craindre le dialogue avec des représentants de groupes religieux dont les membres sont capables de faire des choix politiques autonomes, ainsi que des choix éthiques souvent contradictoires avec les prescriptions de la hiérarchie. En outre, le contexte du déclin des institutions¹ et l'affaiblissement corrélatif de l'idéal laïc inviteraient à une mobilisation des différentes familles de pensée religieuses, afin de recharger une mémoire collective qui contribuerait à un renouvellement du capital symbolique de la laïcité. L'enseignement des « cultures religieuses » à l'école publique serait une concrétisation de ce « “tournant coopératif” dans les relations entre les familles spirituelles et l'État² ».

Cependant, il faut aussi insister sur des conceptions de la laïcité qui ne font pas l'hypothèse d'une « seconde modernité ». C'est notamment la position de Catherine Kintzler, qui insiste pour distinguer clairement entre rapport individuel et collectif au savoir scolaire. Selon elle, l'enseignement du fait religieux, tel qu'il est actuellement promu en France, relève d'un mode d'apprentissage excessivement collectif. En effet, le rapport Debray et ses prolongements conduiraient à trop mettre l'accent sur l'importance supposée des liens qui permettent la coexistence entre individus, et véhiculeraient par conséquent l'idée que l'identification à une collectivité est nécessaire pour vivre ensemble. Cette orientation de Debray avait déjà été fortement contestée auparavant³. La primauté donnée à la dimension collective trouve confirmation, selon Kintzler, dans l'usage de termes fortement holistes pour caractériser le fait religieux : « communautés agissantes et pensantes⁴ », etc.

Le problème discerné ici n'est donc pas celui de l'imposition de telle ou telle croyance à l'école, mais celui de l'imposition de la *forme religieuse du lien politique* : « Croyez à quelque chose qui vous rassemble, ou plutôt croyez que ce rassemblement ne s'effectue que par la croyance – tel est le dogme de la nouvelle religion [dont relève l'enseignement du fait religieux]⁵ ». Il s'agirait donc, non d'un catéchisme certes, mais d'une forme de croyance en la nécessité de la posture croyante, qui ne favorise pas la prise en compte du fait religieux comme objet d'étude scientifique. Toutefois, s'il est nécessaire de considérer sérieusement ces objections, on peut aussi penser qu'elles ne constituent pas des obstacles définitifs⁶.

¹ Dubet, 2002.

² Hervieu-Léger, 1999, p. 254.

³ Bouveresse, 1999.

⁴ Debray, 2002c, cité par Kintzler, 2005, p. 54.

⁵ Kintzler, 2007, p. 67.

⁶ Coutel, 2011. Sur le phénomène contemporain de « croyance en la nécessité de la croyance », ou *belief in belief*, voir Dennett (2006) et Bouveresse (2007).

En somme, la question du bien-fondé de l'enseignement du fait religieux est étroitement dépendante de la question du statut, collectif ou non, des croyances. Si, comme le montre notamment Danièle Hervieu-Léger, les croyances religieuses s'individualisent, alors il y a de bonnes raisons de penser qu'une irruption, à l'école, de la dimension collective et oppressive des religions n'aura pas lieu, d'autant que l'étude scientifique des idées religieuses n'est pas forcément plus complexe que l'étude scientifique des idées politiques¹. Mais ce point peut être contesté. Selon Daniel Dennett, les idées religieuses ont un statut bien plus collectif que les idées politiques, car pour un parent de confession chrétienne (juive, etc.), il y a un sens à dire que son enfant est chrétien (juif, etc.). Par contraste, si les positions politiques sont souvent semblables au sein d'une même famille, il reste difficile de dire à propos de son enfant de huit ans qu'il est « marxiste » ou « libéral »². Au demeurant, Danièle Hervieu-Léger est loin de partager l'enthousiasme de certains partisans de l'enseignement du fait religieux. À une remarque d'Alain Finkielkraut selon laquelle l'école laïque aurait occulté l'enseignement de la Bible, ce « besoin de l'âme », alors que « tout semble partir en capilotade », elle répond : « Je voudrais d'abord dire la gêne que j'éprouve quand j'entends le grand air de la nostalgie³ ». L'hypothèse de Kintzler ne semble donc pas infondée : si l'enseignement du fait religieux implique un engagement à croire que le lien de type religieux – ou plus généralement communautaire – est préalable au lien politique, alors il y a de bonnes raisons de se faire du souci pour la liberté de se soustraire à toute appartenance collective.

Paradoxes de l'individualisme républicain

Les lignes précédentes suggèrent qu'il faut éviter le collectivisme : la « culture commune » ne gagnerait pas à devenir un nouvel avatar de la « conscience collective » chère à Durkheim, celle qui « s'impose » aux consciences individuelles à travers l'école. Mais faut-il accepter pour autant l'individualisme apparent du républicanisme classique⁴ ? Je ne le pense pas, car cela mènerait à des incohérences difficilement surmontables.

Considérons d'abord le républicanisme de Jacques Muglioni, « l'un des penseurs les plus brillants de l'anti-pédagogie, [dont les] textes restent de loin les plus rigoureux, très au-

¹ Hervieu-Léger, 1991, p. 12.

² Dennett, 2006.

³ Hervieu-Léger, 2007, p. 296.

⁴ C'est ainsi que Cécile Laborde qualifie la conception qui a conduit notamment à l'interdiction des signes religieux ostensibles. Le républicanisme classique défend la liberté comme autonomie, l'État étant considéré comme un pouvoir émancipateur, et les religions comme une source potentielle d'oppression des individus (Laborde, 2010, p. 22-30).

dessus des pamphlets anti-pédagogiques qui ont fleuri depuis¹ ». Muglioni a influencé des personnalités importantes, notamment Régis Debray ou Catherine Kintzler. Son discours est au premier abord anti-collectiviste : il affirme qu' « une logique conservatrice régit la pensée en commun », et plus fondamentalement, que « tout ce qui est collectif est ennemi de la pensée », toute doctrine niant « l'existence séparée des citoyens » équivalant à une « espèce élégante du terrorisme² ». Où l'individualité pourrait-elle se réfugier, dans une école accusée de mettre un « voile pudique [...] sur les talents et les vocations » ? Il faut donc s'opposer à une « prétendue rénovation pédagogique qui repose sur [...] l'intérêt déterminé par la pression du groupe ». Une logique résolument individualiste est au contraire valorisée : « chaque élève, dans sa relation essentielle au savoir, est un individu séparé » ; les hommes libres sont « réellement distincts et assemblés par volonté ».

Toutefois, une dimension collective est également valorisée, ce qui est assez paradoxal au regard des prémisses individualistes qui viennent d'être mentionnées. L'exemple le plus frappant est sans doute celui qui a trait aux « manières d'être » : d'une part, Muglioni déplore qu'à l'école « les manières d'être soient substituées au savoir et à la culture », mais d'autre part il défend « une manière républicaine d'exister, de se conduire et de parler³ ». Comment peut-on, dans une perspective républicaine, contester des traits culturels – en l'occurrence des manières d'être – tout en en promouvant d'autres ? Le paradoxe s'amplifie lorsqu'on prend connaissance du mode d'existence effectif de la « république ». En effet, contrairement à ce qu'on pourrait croire, elle n'est pas fondamentalement une affaire de raison, mais de « cœur » et d' « amour » : « elle n'a d'autre existence ni d'autre lieu que le cœur des citoyens », ses principes reposent sur « l'amour des lois, c'est-à-dire de l'égalité, l'amour de la patrie, c'est-à-dire de la république⁴ ». L'auteur adopte ainsi une posture caractéristique de l'attitude révolutionnaire au XVIII^e siècle, en prônant un individualisme strict (individus « séparés », « réellement distincts »), tout en acceptant l'existence d'entités collectives prédéfinies (« patrie ») qui constituent alors un « donné dont l'“allant de soi” échappe à l'action individuelle, sinon collective⁵ ».

L'approche de Catherine Kintzler est d'inspiration semblable, mais elle est bien différente et se rapproche, sur certains points, du courant libéral. Certes, sa défense d'un idéal éthique – au-delà d'un idéal de justice – justifie une interprétation « communautarienne » de

¹ Meirieu, 2013, p. 65.

² Muglioni, 1993, p. 46.

³ *Ibid.* p. 39-46.

⁴ Muglioni, 1993, p. 40 et 46.

⁵ Kaufmann, 2003, p. 126.

sa pensée : en faisant appel « à une conception de la vie bonne susceptible de fédérer la communauté des citoyens », elle tend à « définir les conditions auxquelles les hommes sont libres¹ ». Mais, par rapport à des néo-républicains comme Debray, qui mobilisent de nombreuses métaphores collectivistes, l'originalité de Kintzler est de *ne pas* considérer la république comme l'expression de valeurs auxquelles il faudrait adhérer. Par exemple, pourquoi les immigrants devraient-ils déclarer qu'ils respecteront les « valeurs de la République », comme le demande le *Contrat d'accueil et d'intégration*², alors que les Français de naissance n'ont pas à faire pareille allégeance ? Il en va de même pour la laïcité : elle devrait selon Kintzler être définie non comme une valeur mais comme un principe politique, au service d'une liberté égale pour tous. Le cas de la crèche privée Babyloup est éclairant : loin de vouloir interdire le voile islamique en raison de « valeurs républicaines » qui seraient en concurrence avec une autre conception communautaire (en l'occurrence l'islam), Kintzler soutient qu'une autorisation, allant par ailleurs à l'encontre du règlement intérieur de la crèche, nuirait à la liberté des non-croyants et des indifférents qui devraient pourtant avoir le droit, comme les croyants, de monter une association privée sur la base de convictions particulières³.

Il y a donc place pour un républicanisme non communautarien, voire libéral : sur de nombreux points, Kintzler défend moins une conception prédéfinie de la vie bonne qu'une « conception restreinte du bien », au sens de John Rawls. C'est ainsi que l'on peut comprendre la méfiance de l'auteur vis-à-vis d'un enseignement du « fait religieux » ou de la « morale laïque », projets accordant trop de place, selon elle, à la dimension collective⁴. Au contraire, c'est une vision « atomiste » de l'enseignement qui est défendue. L'élève qui apprend est placé dans « la plus absolue solitude⁵ ». Tandis que la tendance du républicanisme français est de fustiger l'« individualisme de déliaison⁶ », la déliaison trouve ici la justification d'être un préalable à la liaison. En somme, si l'approche de Kintzler se distingue du libéralisme lorsqu'elle fait du politique l'opérateur du lien social, notamment en voulant interdire les signes religieux ostensibles à l'école publique, l'attachement à la figure de l'individu reste un point d'accord important avec le libéralisme.

¹ Kahn, 2007, p. 37.

² <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/cai.pdf>

³ Kintzler, 2014.

⁴ Face aux critiques, le projet de morale laïque a été fortement amendé, pour devenir un « enseignement moral et civique », mis en place à la rentrée 2015.

⁵ Kintzler, 2014, p. 169.

⁶ Audier, 2009.

Mais le modèle de Catherine Kintzler ne semble pas cohérent jusqu'au bout : par exemple, comment prôner un sain individualisme tout en voulant interdire les signes religieux ostensibles dans les situations de cours et de recherche à l'université ? Une telle interdiction supposerait de nier, chez une personne majeure, le possible caractère *individuel* d'une décision de porter un voile (une kippa, etc.), dont le sens reste forcément opaque et ne peut être systématiquement rapporté à la pression d'un *groupe* religieux. L'auteur a longtemps été opposée à ce type de mesure, mais les « témoignages nombreux très alarmants sur la déstabilisation de plus en plus fréquente du travail universitaire par des groupes militants à caractère religieux¹ » l'ont conduite à changer d'avis, en tant que membre du groupe de réflexion et de propositions sur la laïcité auprès du Haut Conseil à l'intégration (2013). Certes, toute attitude visant à contester *a priori* le travail universitaire est inacceptable. Mais il n'est pas sûr qu'un voile (une kippa, etc.) soit une « signalisation [...] dont la nature même se présente comme une volonté d'infléchir les conditions de la transmission et de l'élaboration du savoir² ».

Ces quelques incohérences ne remettent pas en cause le républicanisme classique tel qu'il est pensé par Catherine Kintzler, mais appellent une philosophie sociale plus systématique, qui est tout à fait présente chez Philip Pettit³.

Le républicanisme critique

Philip Pettit remarque que nous attendons en général de certains types de groupes qu'ils pratiquent une forme de rationalité. C'est notamment le cas des « groupes à objectif », parmi lesquels les États ou les gouvernements. En général, une croyance de groupe sera difficilement considérée comme rationnelle si elle reflète les croyances des membres individuels, car il y a une discontinuité entre croyances personnelles et croyances collectives, qui résulte de l'agrégation des croyances. L'exemple donné par l'auteur est visible dans le tableau suivant :

Tableau 1
L'agrégation des croyances selon Pettit⁴

¹ Kintzler, 2014, p. 69.

² *Idem*.

³ Un dialogue entre les deux philosophes a eu lieu en 2008, à l'université de Princeton. Pettit y a reçu Kintzler pour une conférence sur la laïcité française intitulée « Secularism and French Politics. Rethinking « laïcité » for the 21st Century » (Kintzler, 2008).

⁴ *Penser en société*, 2004.

	T 1 : Augmentation des impôts ?	T 2 : Augmentation des dépenses militaires ?	T 3 : Augmentation des autres dépenses ?
A	Non	Oui	Non (réduction)
B	Non	Non (réduction)	Oui
C	Oui	Oui	Oui

Un parti politique au temps T1 a annoncé, sur la base d'un vote majoritaire de ses membres A, B et C, qu'il n'augmenterait pas les impôts s'il accède au gouvernement. En T2, il décide d'augmenter les dépenses militaires, et en T3, d'augmenter certaines autres dépenses. Il s'agit donc d'un comportement peu rationnel ; toutefois, les individus A, B et C sont tout à fait rationnels. Voyons en effet le tableau : la croyance du groupe se lit à la verticale (en additionnant les voix de A, B et C, sachant que la majorité l'emporte) ; et les croyances individuelles, à l'horizontale. Le groupe est irrationnel car il veut augmenter toutes les dépenses sans augmenter les impôts ; les individus sont rationnels car ils veulent soit augmenter *certaines* dépenses, soit augmenter toutes les dépenses en augmentant parallèlement les impôts.

Afin d'éviter l'incohérence, il faudrait par exemple que le parti, au lieu de prendre en compte par vote majoritaire les croyances de ses membres sur chaque sujet, révoque le jugement qu'il a pris en T1. Autrement dit, il faudrait qu'il raisonne par lui-même : c'est ainsi que les groupes rationnels ont nécessairement une conscience propre. Il s'agit là d'une objection à certaines conceptions libérales : une simple collection d'individus ne peut pas définir le bien commun, puisqu'il lui manque la rationalité. Mais, comment le groupe peut-il rester réceptif aux positions individuelles des membres ? À tout moment, ceux-ci risquent de subir une interférence arbitraire de la part du groupe, dans la mesure où – précisément en tant que membres – ils sont censés accepter ses conclusions. Selon Pettit, une solution réside dans la capacité de contestation (*contestability*) : les citoyens doivent avoir accès aux raisons qui sous-tendent les croyances des agents collectifs, et pouvoir les contester au besoin¹. Ce point vaut également pour les Églises qui sont aussi, à certaines conditions, des agents collectifs². L'auteur récuse donc l'individualisme, ou plutôt ce qu'il appelle l'atomisme, tout en restant

¹ Pettit, 2004b.

² Pettit, 2007.

méfiant à l'égard d'un collectivisme qui privilégierait le groupe au détriment de ses membres. D'où la pertinence d'un individualisme holiste.

Le modèle présenté ici restant abstrait, c'est la mise à l'épreuve sur un cas historique qui permet de faire le lien avec l'enseignement scolaire. La plausibilité du républicanisme de Pettit est d'abord étayée par l'histoire et la philosophie des sciences. Selon Thomas Kuhn, l'éducation scientifique suscite un engagement des étudiants et des chercheurs à souscrire à des dogmes qui sont le reflet « d'une façon particulière de voir le monde et de pratiquer la science au sein de ce monde¹ ». Les manuels scolaires ou universitaires sont les vecteurs de cette croyance dont la rigidité est comparable, selon l'auteur, à celle qu'implique l'enseignement de la théologie systématique. Or, il n'est pas sûr que ce modèle – qui reprend l'idée d'inculcation – soit réaliste pour penser l'école contemporaine.

Pour le montrer, soulignons la distinction majeure mobilisée par Pettit entre liberté positive et liberté négative. Elle peut se formuler de la façon suivante : la liberté négative est la liberté par rapport à toute contrainte, la liberté positive celle de suivre une certaine conception de la vie bonne. L'idéal de liberté positive paraît noble, mais il est aussi dangereux en ce qu'il peut conduire à poser une équivalence entre « le but véritable de l'homme » et sa liberté, qui alors n'en est plus une². En effet, les instances de pouvoir (État, Église, etc.) ont tendance à vouloir définir « le but véritable de l'homme », ce qui laisse finalement peu de liberté à l'individu. Ce point est admis par des auteurs aussi bien libéraux (Isaiah Berlin) que communautariens (Charles Taylor) ou républicains (Philip Pettit).

On peut maintenant affiner le point de vue de Kuhn en différenciant plusieurs cas d'engagement possible dans les sciences :

- parfois, les scientifiques sont engagés collectivement sur des principes théoriques et des buts scientifiques : c'était le cas de l'école française de sociologie menée par Durkheim. Ce dernier était le « leader », il définissait dans une large mesure les orientations de l'école, et de nombreux dispositifs ont permis d'engager tout le groupe de façon particulièrement homogène (en particulier la revue *L'Année sociologique*). Les membres jouissaient alors d'une *liberté positive*. Toutefois, cette situation est très rare dans les sciences³ ;

- parfois, les scientifiques se trouvent plus ou moins forcés à accepter publiquement des croyances : c'est le cas de Wolfgang Pauli et Werner Heisenberg lors de la célèbre conférence

¹ Kuhn, 1970, p. 349.

² Isaiah Berlin résume ainsi l'idéal de liberté positive, qu'il récuse : « Quel que soit le but véritable de l'homme, il est nécessairement équivalent à la liberté de ce dernier » (Berlin, cité par Skinner, *idem*).

³ Bouvier, 2009b.

de Niels Bohr à Côme en 1927, durant laquelle ce dernier a défini l'interprétation dite « de Copenhague » en physique quantique, alors qu'il n'avait pas été formellement désigné pour parler au nom du groupe. En fait, Bohr a feint (plus ou moins consciemment) qu'il y avait engagement collectif : il s'agissait pour lui de donner naissance – d'une façon qui se révèle à l'analyse très tendancieuse – à un agent collectif, à savoir l'école de Copenhague définie comme porteuse de l'interprétation dite « de Copenhague », mais qui était en réalité celle de Bohr¹. La rhétorique de ce dernier a obligé les membres de l'école à souscrire publiquement à un dogme², du seul fait qu'il leur était difficile d'énoncer publiquement leurs désaccords. Dans les termes de Philip Pettit, il s'agit d'une situation de *domination* ;

- le cas le plus fréquent est cependant le suivant : les scientifiques, bien qu'étant engagés publiquement sur un programme, ont la capacité de contester des principes de groupe : c'est ainsi que la théorie bactériologique de l'ulcère gastrique, défendue par des outsiders, a cessé d'être publiquement perçue comme absurde³. D'où l'importance de la *liberté comme non-domination*, qui revient à pouvoir contester des principes communautaires perçus comme arbitraires⁴.

On peut alors opérer un rapprochement entre éducation scientifique et enseignement scolaire. D'abord, parce que l'un des enjeux du débat sur l'enseignement du fait religieux est de différencier ce qui est scientifique, et donc légitimement enseignable, de ce qui ne l'est pas (par exemple : la théologie, l'exégèse sont-elles scientifiques ?). Ensuite, parce que la philosophie et l'histoire des sciences sont elles-mêmes mobilisées dans ce débat pour clarifier et/ou redéfinir les critères du vrai et du faux. Enfin, les sociologues du curriculum⁵ ont souligné l'influence des théories de la connaissance (*epistemologies*) sur la conception aussi bien que sur l'analyse des contenus d'enseignement. Peter Weinbrenner suggère en particulier que l'étude des sciences peut éclairer l'étude des manuels scolaires :

Si le manuel scolaire est un *medium* par lequel les expériences des élèves dans le monde sont organisées, expliquées et rendues compréhensibles au moyen de méthodes scientifiques, alors les

¹ « Aucun des jeunes scientifiques ne s'est explicitement co-engagé à l'égard du programme de Bohr en participant à une revue collective (comme c'était le cas pour les membres du groupe durkheimien) ou un manuel. Ainsi, contrairement aux jeunes membres de l'École française de sociologie vis-à-vis de Durkheim, Heisenberg et Pauli furent forcés – dans une certaine mesure – à être co-engagés avec Bohr et à assumer un paradigme collectif » (Bouvier, 2009b, p. 149).

² Que l'historienne des sciences Mara Beller appelle « dogme de Copenhague » (Beller, 1999).

³ Gilbert, 2007.

⁴ Pettit, 2004b.

⁵ C'est-à-dire des contenus et pratiques d'enseignement : programmes, manuels, actes pédagogiques...

principes scientifiques appliqués à la conception et l'analyse des manuels doivent être les mêmes que ceux utilisés dans la recherche de la connaissance elle-même¹.

Réciproquement, remarque Mohamed Cherkaoui, un philosophe des sciences comme Bachelard a consacré de nombreuses réflexions aux manuels scolaires². Ceux-ci contribuent à la formation de l'esprit scientifique, en ce qu'ils ne partent pas de la nature telle qu'elle se présente directement à l'observation : « Durant la période préscientifique [au XVIII^e siècle] [...] le livre de sciences n'était pas contrôlé par un enseignement officiel [...]. Alors le livre *partait* de la nature³ ». Or, partir de la nature empêche de passer outre l'expérience première pour mener à bien une « rupture épistémologique ». On retrouve une position semblable dans certaines théories de la laïcité scolaire, qui défendent une véritable épistémologie⁴.

*

Le républicanisme critique permet donc de penser des réalités essentielles pour le présent propos : croyances collectives, laïcité, connaissance. De la même façon que la recherche de la connaissance scientifique ne requiert pas d'abandonner ses engagements collectifs, l'élève n'est pas obligé de se trouver dans une « absolue solitude » pour apprendre – y compris sur le fait religieux. Cependant, de même qu'un engagement collectif fort et explicite est rare dans les sciences, et qu'en outre cette situation peut donner lieu à une situation de domination (cas de l'école de Copenhague), on ne saurait exiger de l'élève qu'il endosse une appartenance, même diffuse. Sur ce point, le républicanisme critique rejoint le républicanisme classique, la forme de l'association politique laïque permettant à chacun de vivre en communauté, mais aussi de changer de communauté ou encore de se soustraire à toute communauté.

Parallèlement, l'objection de principe à l'égard de l'enseignement du fait religieux, selon laquelle il remettrait en cause le rapport individuel des élèves au savoir, doit être nuancée. Le fait que des élèves aient des appartenances et les expriment n'est pas le problème central. Le républicanisme critique est ainsi opposé à la loi interdisant les signes religieux

¹ Weinbrenner, 1992, p. 24.

² Cherkaoui, 1978, p. 322.

³ Bachelard, 1986, p. 25.

⁴ Par exemple, Catherine Kintzler soutient que le modèle politique de la tolérance, pratiqué en Angleterre ou en Allemagne, suscite un doute de fluctuation : le tolérant hésite entre différentes positions mais ne doute pas qu'il y ait quelque part une « bonne position » capable de rétablir le sentiment d'évidence (Kintzler, 2007, p. 59). *A contrario*, le modèle politique laïque implique une éducation disposant au « lointain, au fictif et à l'abstrait » et par conséquent mettant « chaque esprit en demeure de rompre avec lui-même et de se constituer sur le deuil de ses certitudes familières » (*ibid.*, p. 64). La vérité est alors constitutive du doute : c'est le *doute d'embaras*, opposé au doute de fluctuation propre au modèle de la tolérance.

ostensibles¹. L'important est d'éviter les phénomènes d'interférence arbitraire, qui peuvent apparaître si le projet ministériel conduit *effectivement* à suggérer la nécessité de telle ou telle appartenance – d'où la nécessité d'une enquête sur ce point. Mais les principes défendus par Philip Pettit sont *a priori* en congruence avec les principaux objectifs affichés de l'enseignement du fait religieux. La non-domination requiert en effet un décentrement de la république par rapport aux formes culturelles dans lesquelles elle s'est incarnée. C'est pourquoi le républicanisme critique s'oppose à l'application abstraite des idéaux républicains, perceptible dans l'exigence de considérer l'élève non dans ses caractérisations historiques, mais essentiellement comme un sujet de droit, à qui l'on demande de réaliser une coupure radicale avec le « tumulte du dehors » (Kintzler).

¹ Pettit, 2008 ; Laborde, 2010.

Chapitre 2

Le fait religieux, vecteur d'une culture commune ?

On ne gagne rien à faire un effort délibéré pour retourner à d'anciennes idées qui sont devenues impossibles à croire et à des symboles qui ont été vidés de leur contenu et privés de leur évidente signification. On ne gagne rien à faire des gestes qui augmenteront la confusion et l'obscurité, qui tendront à générer de l'hypocrisie émotionnelle et de la phraséologie, ou des formules qui semblent exprimer une chose mais qui signifient en vérité le contraire. Tout en supportant les pertes et les inconvénients de notre temps du mieux que nous pouvons (...), il est mieux pour nos écoles de se confiner à leurs tâches d'évidence les plus urgentes au lieu de former, sous le nom de culture spirituelle, des habitudes de l'esprit qui sont en guerre avec la démocratie et la science¹.

Comme le rappellent Claude Lelièvre et Christian Nique, le président Valéry Giscard d'Estaing a été l'un des plus ardents défenseurs de l'idée de culture commune. En 1981, il affirmait :

Il manque aujourd'hui une culture commune aux Français. Il faut reconstruire l'unité culturelle de la France : faire un grand effort d'éducation et un grand effort de culture. C'est le système éducatif du siècle dernier qui avait assuré l'unité culturelle de la France. Mais aujourd'hui la France a cessé

¹ John Dewey, 2015, p. 143.

d'avoir une culture commune, et l'une des grandes tâches à venir sera que le système éducatif rende aux Français leur unité culturelle¹.

Le collège unique était perçu comme un moyen de tendre vers cet objectif. D'après Lelièvre, sa raison d'être n'était pas seulement structurelle (regrouper les différentes filières pour réduire l'inégalité des chances), mais également culturelle : donner une unité à la France. Nathalie Bulle dresse le même constat, même si c'est pour le déplorer. Selon elle, l'objectif culturel a été adopté à la suite de l'échec de l'objectif structurel : « L'idéal d'égalisation des chances par l'unité du collège a été vite abandonné. Un autre idéal lui a été progressivement substitué : l'inculcation d'une culture commune conçue comme supposée préparer à la vie dans une société démocratique, et non plus former l'esprit et l'autonomie du jugement² ». Par ailleurs, « à l'unité structurelle que représentait le principe du collège unique s'est greffé le principe d'une rénovation pédagogique qui ne lui est pas inhérente mais qui allait peu à peu être présentée comme sa condition³ ». On verra que l'enseignement du fait religieux est également souvent conçu comme indissociable d'innovations pédagogiques parfois hardies.

Lors d'un conseil des ministres en 1977, Giscard d'Estaing place même l'objectif d'unité de la société française *avant* l'objectif de réduction des inégalités : « La définition et l'acquisition d'une même culture pour tous les jeunes Français qui iront tous désormais dans une même école et un collège identique sont un élément essentiel d'unité de la société française et de réduction de l'inégalité des chances⁴ ». Cette orientation générale n'était nullement évidente. À la même période, l'influent rapport *A Nation at Risk* préparé pour le président Ronald Reagan prend une direction opposée. Pour ses auteurs, le problème principal étant la concurrence dans un « village global », l'objectif principal est l'excellence :

Notre Nation est en danger. Notre prééminence jusque-là incontestée dans le commerce, l'industrie, la science et l'innovation technologique est menacée par des compétiteurs du monde entier [...]. Le monde est en effet un village global. Nous vivons parmi des compétiteurs déterminés, bien formés et fortement motivés. Nous sommes en compétition avec eux pour des positions et des marchés internationaux, qui concernent non seulement des produits mais aussi les idées de nos laboratoires et de nos ateliers⁵.

¹ Giscard d'Estaing, cité par Lelièvre et Nique, 1995, p. 193.

² Bulle, 2009, p. 55.

³ *Ibid.*, p. 53.

⁴ Giscard d'Estaing, cité par Lelièvre, 2004, p. 84.

⁵ National Commission on Excellence in Education, 1983.

L'horizon est fixé sur le maximum de culture à atteindre, non sur un minimum que tous pourraient partager. En France au contraire, l'idée de la culture minimum a été sérieusement envisagée mais guère appliquée. Giscard d'Estaing et son ministre René Haby furent accusés de vouloir « minimiser » la culture et de prôner un nivellement par le bas¹. Plus tard, la dimension proprement *commune* de la culture à transmettre a été explicitement mise de côté par le ministre François Bayrou, qui proposait de passer du « collège pour tous » au « collège pour chacun ». Et la formule du « collège pour tous et pour chacun », utilisée par les ministres Ségolène Royal ou Jack Lang, n'a évidemment pas suffi pour résoudre la tension entre les conceptions individualiste et collectiviste de l'école².

Diversité et unité

Surtout, le contenu de ce qui doit être commun est malaisé à circonscrire. Giscard d'Estaing évoquait vaguement la transmission d'un « savoir commun [...] exprimant *notre* civilisation particulière³ ». Comment définir cette civilisation particulière ? Fallait-il le faire à la façon du ministre Jean-Pierre Chevènement, qui demandait en 1985 aux enseignants d'apprendre « La Marseillaise » aux élèves ? Dans le rapport Bourdieu de 1985, préconisant un « minimum culturel commun », les choses apparaissent plus complexes. La culture est présentée comme ayant une part d'arbitraire, et l'accent est mis non seulement sur une culture pouvant être présentée comme *nôtre*, mais sur l'acceptation d'*autres* formes de culture :

Le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité ; il s'agirait donc de mettre en évidence cet arbitraire pour comprendre et accepter d'autres formes de culture⁴.

Autrement dit, par-delà le principe d'identité (quelle est notre civilisation particulière ?), un principe de différence est introduit (comment accepter d'autres formes de culture ?). Ce problème est abordé de front par le rapport du Conseil national des Programmes (CNP) de 1994. L'accent est mis, cette fois, sur les dangers de la prise en compte excessive des différences :

¹ Lelièvre, 2004, p. 85.

² Lelièvre, 2006.

³ Giscard d'Estaing, 1976, p. 66, je souligne.

⁴ Bourdieu *et al.*, 1985, p. 63.

[...] l'idéologie du « droit à la différence » risque, si elle est radicalisée à l'extrême, de conduire, sur le plan culturel, à l'abolition de toute hiérarchie des valeurs [...]. Sur le plan scolaire, les dangers de cette position sont aujourd'hui manifestes : au-delà de la bonne volonté affichée, elle risque [...] de disqualifier les notions d'effort et d'apprentissage, d'enfermer les élèves dans ce qu'ils sont au lieu de les ouvrir à l'approbation de ce qui n'est pas soi¹.

Parallèlement, l'idée d'une culture commune reste présente : « il nous semble à la fois possible et souhaitable de définir un socle commun de connaissances ou une culture commune transmise par le collège », « une culture commune faite de références partagées² ». Le thème est également présent durant la mise en place de la loi sur les signes religieux ostensibles. Le président de la Commission des lois déclare : « Il [...] faudra convaincre les élèves que l'adhésion à notre culture commune et à ses règles n'exclut ni les croyances personnelles ni les traditions, et qu'en enlevant leurs signes ostensibles, ils ne renoncent pas à leur personnalité, mais que la laïcité protège au contraire la liberté de conscience³ ». Cette orientation est tout à fait révélatrice d'une laïcité d'intégration, tentant d'articuler les principes de diversité et d'unité – ici en faveur du second.

Parmi les multiples dimensions de l'idée de culture commune, la dimension patrimoniale⁴ est particulièrement difficile à définir en raison de la diversité des origines historiques des élèves. Dominique Schnapper décrit le problème en ces termes :

Comment faire vivre ensemble des populations issues de collectivités historiques diverses, alors que les sociétés sont unies par le principe, les valeurs et les pratiques de la citoyenneté ? [...] Ce problème général se répercute évidemment au niveau de l'École [...]. L'École est chargée d'un rôle proprement politique, celui [...] de transmettre aux enfants les valeurs et la culture commune qui font que les individus, par-delà leurs diversités d'origines et de capacités, « font société »⁵.

De même, le projet d'enseigner le fait religieux est animé par un souci de « faire société » par-delà la diversité religieuse et culturelle des élèves. En ce sens, il est destiné à donner aux élèves une culture commune. Le président Sarkozy, après avoir indiqué que « la culture commune qui se transmettait de génération en génération tout en s'enrichissant de

¹ CNP, 1994, partie I.

² *Idem.*

³ <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp>

⁴ Celle qui comprend « les références essentielles dans lesquelles peuvent se reconnaître une communauté, une nation ou une civilisation » (Forquin, 2008, p. 146).

⁵ Schnapper, 2000, p. 31.

l'apport de chacune d'entre elles s'est effritée au point qu'il est plus difficile de se parler et de se comprendre », déclare :

je suis convaincu qu'il ne faut pas laisser le fait religieux à la porte de l'école. La genèse des grandes religions, leurs visions de l'homme et du monde doivent être étudiées [...] dans le cadre [...] d'une analyse sociologique, culturelle, historique, qui permette de mieux comprendre la nature du fait religieux. Le spirituel, le sacré accompagnent de toute éternité l'aventure humaine [...]. Et l'on s'ouvre plus facilement aux autres, on dialogue plus facilement avec eux quand on les comprend¹.

Sur ce point, de la même façon que le président Giscard d'Estaing alertait sur la perte d'une culture commune, le rapport Debray alerte sur la perte de *savoir-vivre*, des *coutumes* et des *civilités*. Selon lui, l'« inculture religieuse » est

partie et effet d'une inculture d'amont, d'une perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment les savoirs, les savoir-vivre et les discernements [...]. L'effondrement ou l'érosion des anciens vecteurs de transmission que constituaient églises, familles, coutumes et civilités, reporte sur le service public de l'enseignement les tâches élémentaires d'orientation dans l'espace-temps que la société civile n'est plus en mesure d'assurer².

L'enseignement du fait religieux est destiné à combler ces pertes par la reconnaissance d'*héritages collectifs* : Debray recommande d'« aider [les jeunes esprits] à découvrir dans quel monde ils vivent, et de quels héritages collectifs ils sont comptables³ ». En outre, des publications officielles recommandées par l'IESR associent explicitement le terme « héritage » à la première personne du pluriel. La « culture religieuse » permettrait d'assumer *notre* héritage : « La culture religieuse a un rôle privilégié pour redonner sens aux mutations que nous vivons, pour aider à assumer notre héritage, nos problèmes d'actualité et nos attentes⁴ ». De façon similaire, une formatrice en IUFM⁵ parle d'une *mémoire collective* qui serait *nôtre*. Elle écrit, à propos du récit de la Genèse : « Le destinataire c'est nettement tous les hommes à travers l'homme et donc chacun de *nous*, grâce à cette *mémoire collective* d'abord orale puis écrite, dont *nous* sommes bénéficiaires, héritiers et redevables⁶ ». Dans son

¹ Sarkozy, 2007, p. 13.

² Debray 2002, p. 4-5.

³ *Ibid.*, p. 20

⁴ Nouailhat et Joncheray, 1999, p. 124.

⁵ Instituts universitaires de Formation des Maîtres, remplacés aujourd'hui par les ESPE (Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation).

⁶ Marsat, 2005, p. 87, je souligne.

rapport ministériel, Philippe Joutard parle également de *notre mémoire collective* : « C'est [...] un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé¹ ».

Les principaux promoteurs de l'enseignement du fait religieux expriment par là une forme de holisme : il y aurait une « mémoire collective », des « héritages collectifs ». L'usage de la première personne du pluriel indique les groupes désignés comme les sujets de ces entités : par exemple, il est fort probable que le groupe « les Français » soit le sujet de la « mémoire collective » dont il est question dans le rapport Joutard. Or, dans son analyse des groupes, Pettit insiste sur la spécificité de ce qu'il appelle le discours des *nous* : « il n'est pas possible d'analyser le discours des *nous* dans les termes d'un discours des *je*, ou dans les termes d'un langage impersonnel² ». C'est ainsi que l'on peut identifier la visée « performative » des rapports ministériels et autres documents officiels : la référence à *notre* mémoire collective pourrait bien, dans le cas où les élèves manifesteraient leur volonté d'y référer à leur tour, faire advenir effectivement l'entité correspondante (ou du moins la consolider)³. Mais Pettit souligne également que la référence à un *nous* peut être arbitraire : dans ce cas, il est possible que quelqu'un se sente offensé par tel usage du « nous ». En bref, mobiliser le pronom « nous » est une chose ; savoir si les individus sont prêts à s'y reconnaître en est une autre.

Mais la « mémoire collective », les « héritages collectifs » valorisés sont-ils propres à un groupe précis ou propres à chacun ? Qui est le sujet de ces entités ? La réponse est difficile, car la documentation pédagogique est assez indéterminée : il est parfois difficile de savoir s'il s'agit de transmettre des « cultures religieuses » ou pas, s'il s'agit d'enseigner « les religions » ou « l'histoire des religions », si la croyance a le même statut que le savoir, si c'est le fait religieux qui est pris pour objet par les disciplines scolaires, ou si ce sont au contraire les disciplines scolaires qui doivent s'adapter à la spécificité du fait religieux, etc. En outre, comme Kintzler l'a déjà pressenti, certaines orientations privilégient la dimension identitaire et collective aux dépens des singularités et des individualités : par exemple, pour tel sociologue-expert influent, toutes les valeurs seraient le produit des religions ; pour tel historien-expert influent, tous les élèves doivent considérer que la Bible et le Coran ne doivent

¹ Joutard, 1989, p. 90.

² Pettit, 2004b, p. 164.

³ Nous entendons « performatif » dans le sens classique de John L. Austin : le langage ne sert pas qu'à décrire mais également à faire advenir certaines choses. Pareto est l'un des premiers sociologues à souligner la performativité du langage : « Le langage est un excellent moyen de faire persister les agrégats et de les personnifier. Il suffit souvent de donner un nom à un agrégat d'abstractions, pour le transformer en une réalité objective », (Pareto, 1968, p. 568).

pas être lus à la manière d'un poème, mais qu'ils sont livres de « parole vivante », etc¹. Du même coup, une forme de holisme est requise de la part des élèves eux-mêmes, incités à admettre qu'il existe des entités plus ou moins religieuses qui les dépassent. Est-ce le seul moyen de leur faire prendre conscience qu'ils ont une « mémoire collective » ou des « héritages collectifs » ? Cette prise de conscience est-elle susceptible d'établir une forme de socialité ou de « vivre-ensemble » ? Si cette mémoire et ces héritages sont religieux, alors est-il possible pour un élève d'échapper à l'emprise du « religieux » ? Toutes ces questions portent sur les orientations générales du nouvel enseignement. Mais elles peuvent également être posées à un niveau plus concret : quels sont les contenus des documents pour la classe ?

Autrement dit, si la laïcité d'intégration vise à articuler les principes de diversité et de d'unité, plusieurs tendances relevant de « l'enseignement du fait religieux » pourraient bien privilégier le second principe par rapport au premier. La figure même de Régis Debray suggère cette orientation : fervent promoteur de la loi sur les signes religieux ostensibles, défenseur du « sacré républicain », Debray est d'abord un théoricien de l'unité républicaine. L'intérêt pour le fait religieux pourrait donc être équivoque, tout comme l'est la laïcité d'intégration : s'agit-il de s'ouvrir à l'autre ou de valoriser une homogénéité ?

Controverses sur l'enseignement du fait religieux

Du côté confessionnel, l'enseignement du fait religieux est souvent contesté du fait des « religieux qui considèrent qu'ils sont les seuls habilités à parler des questions spirituelles² ». Mireille Estivalèzes identifie également les dangers d'un enseignement excessivement axé sur la question du « sens de la vie », qui équivaldrait à une imposition illégitime de croyances. Néanmoins, elle soutient que la « dimension spirituelle » n'a pas été suffisamment prise en compte jusqu'à présent.

Du côté laïc, on trouve au moins trois types d'oppositions. Pour certains « rationalistes », l'école française n'a jamais éludé l'enseignement du fait religieux, de sorte que les différentes actions visant à le promouvoir ne peuvent viser autre chose qu'une

¹ *Infra*.

² Estivalèzes, 2005b, p. 20.

éducation plus ou moins confessionnelle¹. Selon Guillaume Lecoindre, le rapport Debray a pour but de faire entrer le religieux à l'école, en confondant le culturel et le cultuel sur la base d'arguments inconséquents. Pourquoi ne pas privilégier l'étude des sciences, y compris celles qui se sont développées dans des aires cultures non occidentales, notamment arabes² ?

Une autre opposition est surnaturaliste, portée par le philosophe Roger Pouivet par exemple. Selon lui, les sciences sociales seraient coupables de « présenter, par principe, les croyances qu'elles prétendent expliquer comme des erreurs ou des illusions, ou au moins comme épistémologiquement déficientes ». Pour éviter cet écueil, il faudrait considérer sérieusement l'hypothèse selon laquelle « les croyances religieuses sont un don épistémique que Dieu fait aux croyants », notamment aux chrétiens³. Ce serait le prix à payer pour une explication non biaisée... L'absolutisme et le surnaturalisme chrétiens tentent ainsi de développer leur présence sur la scène académique, en développant une forte critique de la modernité séculière. L'objectif est en effet de justifier, comme au bon vieux temps, la vérité intégrale de dogmes concernant les intentions de Dieu, les valeurs chrétiennes ou la Trinité (Stavo-Debaugé, 2015). Le projet d'enseignement du fait religieux restant globalement adossé à une exigence scientifique et non-surnaturaliste, Pouivet le désapprouve en ce qu'il relèverait d'une attitude « anti-épistémologique » propre aux sciences humaines et sociales.

Mentionnons également une opposition nationaliste, c'est celle de Shmuel Trigano par exemple, professeur de sociologie à l'université Paris-Nanterre. Fervent partisan de la loi de 2004 interdisant les signes religieux ostensibles, Trigano fait une démarcation stricte entre « l'hôte » (la nation) et « l'invité » (l'immigrant) : « l'immigrant est un demandeur. Il frappe à la porte d'une société dont il sollicite l'hospitalité. Rien, absolument rien ne lui est dû au départ ». Mais ce modèle s'appliquerait surtout, en France, aux « Arabo-musulmans » : « il y a une exigence à manifester et à faire peser sur ceux qui entrent. Ils ne peuvent être admis d'office ! Ils n'ont aucun droit *sui generis* à être admis⁴ ». La tâche assignée aux Arabo-musulmans est de taille : ils doivent mener « une réforme complète de leur identité, de leur religion, mais aussi de leur psychologie⁵ », alors même que, pour la plupart, ils ne sont pas des immigrants... Cette conception non pluraliste de la nation n'est pas compatible avec le

¹ Mély, 2002.

² Lecoindre, 2015.

³ Pouivet, 2015, p. 143, 154.

⁴ Trigano, 2003, p. 88 et 122.

⁵ *Ibid.*, p. 91.

projet d'enseignement du fait religieux, qui court le risque, selon Trigano, d' « ouvrir la porte à un démembrement de l'identité nationale¹ ».

Quel pourrait être le point de vue du républicanisme critique ? Loin de vouloir faire plier les mémoires minoritaires sous le poids d'une supposée homogénéité nationale, Philip Pettit cherche à délimiter une forme de républicanisme qui puisse retenir l'attention des penseurs communautariens (Charles Taylor, Paul Ricœur...), d'où sa formule : *liberté, égalité, communauté*². Cette tentative est nécessaire, car si l'on essentialise la république en en faisant une question d'identité, il devient impossible de répondre à l'objection multiculturaliste selon laquelle l'individu a besoin d'une communauté d'appartenance. Autrement dit, comme l'écrit Cécile Laborde à propos des orientations de Pierre-André Taguieff ou Alain Finkielkraut, la stratégie républicaine de défense de l'identité nationale sape les fondements de l'objection républicaine au multiculturalisme³. Si la république est un projet historique qui s'est incarné dans des formes culturelles spécifiques, alors l'élaboration d'une identité collective plurielle est un objectif légitime, par exemple *via* la promotion de « minorités visibles » dans les médias, ou la possibilité donnée aux minoritaires (notamment d'origine postcoloniale) de contribuer à l'écriture et la narration du « récit national⁴ ».

L'enseignement du fait religieux s'inscrit dans cette préoccupation : il s'agit d'aider les élèves à découvrir les « héritages collectifs » dont ils sont comptables. Toutefois, la question des identités devrait être secondaire par rapport à l'exigence de non-domination : il ne s'agit pas de reconnaître les identités en tant que telles, mais plutôt de respecter le statut civique de ceux auxquelles elles sont imputées, car le souci de reconnaissance des identités peut conduire à une assignation identitaire – y compris par les pratiques enseignantes⁵. Par conséquent, développer un enseignement du fait religieux est légitime si l'objectif est de faire en sorte que les élèves soient capables d'autonomie, « en assurant leur droit au libre exercice du jugement⁶ ». Mais il n'est pas justifié s'il conduit à valoriser certaines appartenances, forcément au détriment d'autres. En effet, l'intérêt public à la neutralité religieuse de la sphère publique est déterminant dans le cas de l'école, lieu de formation du citoyen⁷.

¹ Trigano, 2003b.

² Pettit, 2004, p. 147.

³ Laborde, 2001, p. 722.

⁴ Laborde, 2010, p. 128.

⁵ Sayad, 2014.

⁶ Debray, 2002, p. 5.

⁷ Laborde, 2010.

D'où une vigilance nécessaire, présente chez les promoteurs de l'enseignement du fait religieux. Mireille Estivalèzes souligne que l'expression « culture religieuse », souvent employée dans les débats, est polysémique et peut créer des confusions avec l'instruction religieuse. Debray lui-même émet une légère réserve sur son emploi dans sa préface à un guide pédagogique écrit par le théologien René Nouailhat : « Sans doute le laïc de stricte observance que je suis pourra-t-il objecter à [...] la formule "développer la culture religieuse". Parle-t-on de culture "athée" ? La connaissance du religieux fait partie de la culture tout court, comme celle de l'athéisme¹ ». Mais les problèmes de ce type restent considérés par Debray et Estivalèzes comme de simples effets collatéraux d'un mouvement globalement positif.

Il convient pourtant de souligner plus avant les ambiguïtés du projet ministériel. Elles sont certes nécessaires : la pluralité des motivations suscite des mobilisations variées, permettant de donner forme aux idées et de favoriser un compromis entre des positions inévitablement différentes. Mais parfois, il est difficile d'évaluer exactement si l'objectif de certaines injonctions (ministérielles, pédagogiques...) est la transmission de connaissances ou la valorisation de croyances. De même que la République prend des accents confessionnels chez plusieurs tenants d'une laïcité d'intégration, la défense du « nouvel » enseignement n'est pas exempte d'orientations religieuses.

Ambiguïtés du projet ministériel

Si Régis Debray souligne l'importance d'une « bonne diplomatie » et déclare qu'il est peut-être nécessaire de se résoudre à un « mauvais compromis », on constate une ambiguïté dès le rapport Joutard de 1989 : « un enseignement d'histoire des religions répond à des exigences actuelles [...]. Il est souhaité par les laïques comme par les catholiques pratiquants et chacun, de fait, y trouvera avantage² ». Mais quelques paragraphes plus loin, on lit que l'expression « histoire des religions » n'est pas appropriée car elle « correspond à un savoir [...] hors de portée des élèves », et qu'il « s'agit plutôt de combler [l'] immense ignorance [des élèves] en matière religieuse » (*id.*). Puis une autre formulation apparaît, l'enseignement *des religions* : « À l'évidence cet enseignement des religions suppose des instituteurs et des professeurs formés et pourvus d'une solide culture ». Finalement, que s'agit-il d'enseigner ? L'équivalence posée entre enseignement des religions et enseignement d'histoire des religions

¹ Debray, 2004, p. 8.

² Joutard, 1989, p. 91.

trouve une explication dans le rapport lui-même : Joutard explique que l'expression « histoire des religions » est en fait « retenue par commodité afin d'éviter les polémiques initiales¹ ». Ce sont donc les nécessités stratégiques de l'argumentation qui mènent l'auteur à établir une équivalence entre enseignement des religions et enseignement d'histoire des religions. De même, en 1997, Joutard prône une « réflexion stratégique sur les moyens de faire tomber les réserves » des acteurs du monde éducatif². Il ajoute aussitôt : « Et c'est ici que notre colloque prend toute sa signification » (*id.*). En somme, l'indétermination du projet est non seulement nécessaire, mais également reconnue par ses principaux promoteurs.

Certaines déclarations de Dominique Borne, doyen de l'inspection générale d'histoire de 2002 à 2005, aujourd'hui président honoraire de l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR), sont également ambiguës : « À l'école laïque il ne saurait être question d'inviter à transmettre des "cultures religieuses". L'école joue naturellement un rôle dans la transmission de la culture – des cultures ? – mais elle ne distingue pas une culture dite religieuse, d'une culture qui serait laïque³ ». Pourtant, un paragraphe plus loin, il écrit : « Il reste, et c'est l'essentiel, à expliquer comment, aujourd'hui, l'école aborde la culture religieuse » (*id.*). Il est dès lors difficile de savoir si l'auteur accepte ou pas l'idée de culture religieuse. S'agit-il ici d'une simple négligence ? C'est peu probable, car le même texte est paru à l'identique en 2009⁴. Sur ce point, il vaut la peine de considérer l'hypothèse d'un double langage, pour reprendre une expression employée par Benoît Mély à propos de Régis Debray et Luc Ferry :

Coïncidence : le jour même (5 novembre 2002) où Régis Debray prétendait, devant le séminaire national sur l'enseignement du « fait religieux », qu'il n'était absolument pas question d'introduire une dimension de « culture religieuse » dans l'enseignement public : « Ce n'est pas même un enseignement de culture religieuse, si on entend par là une sensibilisation à la croyance qui lui conférerait le même statut qu'au savoir » (*Libération* du 12 novembre), le ministre de l'Éducation nationale Luc Ferry affirmait, à l'inverse, dans une interview à *La Croix* (sous le titre très clair : « Luc Ferry s'explique sur la religion à l'école ») : « Je soutiens le projet de Régis Debray qui vise notamment à aider les enseignants à pénétrer une culture religieuse qui fait souvent défaut ». Et tandis que Régis Debray proclamait qu'il entendait qu'on en restât à l'étude du fait, sans valorisation du croire, le ministre mettait les points sur les i pour les lecteurs du quotidien catholique : « Connaître peut s'entendre aussi au sens religieux, qui dévoile un lien profond entre

¹ *Ibid.*, p. 91-93.

² Joutard, 1997, p. 80.

³ Borne, 2007, p. 17.

⁴ Borne, 2009c.

connaissance et amour. » Rarement complices n'auront été plus ouvertement pris en flagrant délit de double langage¹.

Debray et Ferry partagent, du reste, une thèse originale, qui vaut la peine d'être mentionnée : celle de l'impossibilité d'échapper au religieux. Selon Ferry, « dès que l'on pose des valeurs qui sont supérieures à la vie matérielle, biologique, on entre dans la sphère du religieux² » ; de même, « l'absolu » renverrait forcément à « l'infini » et à « Dieu », puisque, selon lui, « si on parle d'absolu on est obligé de l'opposer au relatif, c'est-à-dire qu'on parle de l'infini opposé au fini, c'est-à-dire de Dieu opposé à l'homme ». Quant à Debray, il existerait d'après lui un « principe d'incomplétude » obligeant les membres de toute société à se mettre en rapport avec quelque chose de « religieux »³. La hardiesse de ces présupposés peut avoir des conséquences concrètes.

La question se pose en tout cas de savoir si les dérapages que repère Mireille Estivalèzes sont dus à de simples « difficultés de mise en œuvre⁴ » ou s'ils sont déjà présents dans l'idée même d'instituer un enseignement du fait religieux, et dans les premières actions ayant contribué à lui donner forme. Benoît Mély adopte exclusivement cette dernière hypothèse, qui le conduit à mettre en lumière des faits cruciaux, par exemple la participation de l'IUFM d'Auvergne à une formation d'enseignants organisée par l'Institut Théologique d'Auvergne, en étroite collaboration avec le rectorat⁵. De son côté, Mireille Estivalèzes l'élimine précipitamment, probablement parce que l'armature théorique de son travail est fortement inspirée d'auteurs qui par ailleurs militent pour l'enseignement du fait religieux, notamment le sociologue Jean-Paul Willaime, issu de la Faculté de théologie protestante de Strasbourg, puis directeur d'études à la Sorbonne et président de l'IESR durant plusieurs années. Or, dans un livre défendant un enseignement sur les religions à l'école, Willaime écrit, avec François Boespflug et Françoise Dunand :

Croire, au sens religieux du terme, c'est avant tout voir, ou plutôt faire naître un sens dans ce qui paraît en être dépourvu. La croyance devient alors une force qui permet de construire son existence et en même temps d'agir efficacement pour les autres. Qu'on attribue cette force à une entité

¹ Mély, 2002b.

² Ferry, 2004, p. 29.

³ Debray, 1996, 2001.

⁴ Estivalèzes, 2005a, p. 306.

⁵ Mély, 2003.

extérieure à soi est peut-être illusoire ; l'histoire des religions n'a pas à en décider ; mais l'important n'est-il pas de la découvrir en soi¹ ?

En d'autres termes, il serait important de découvrir une force résultant de la croyance religieuse : ne s'agit-il pas là d'une valorisation de la croyance religieuse ? Il n'est donc pas certain que les « confusions avec l'instruction religieuse » dont parle Mireille Estivalèzes soient de simples effets collatéraux d'une entreprise globalement souhaitable. Surtout, il n'est pas sûr que les principaux acteurs de cette entreprise, même ceux d'entre eux qui sont des sociologues reconnus parviennent toujours à promouvoir un enseignement du fait religieux sans valoriser en même temps la croyance religieuse. C'est ici que se font sentir les limites d'une étude qui, comme celle d'Estivalèzes, emprunte les catégories d'analyse de ceux-là même qui militent pour le projet ministériel. Ceci renvoie à la problématique du sociologue-expert : les activités scientifique et politique mettent en œuvre, à un moment donné, les mêmes catégories. D'où la nécessité de prendre pour objet ces catégories afin de préserver une autonomie à la sociologie². Il faudra donc analyser plus avant la posture des universitaires engagés dans la promotion de l'enseignement du fait religieux : en quoi contribuent-ils, parallèlement aux discours politiques et proprement pédagogiques, à l'indétermination du projet ministériel ?

Est-il possible d'échapper au fait religieux ?

À ce stade, considérons un aspect théorique supplémentaire inspiré de la pensée de Philip Pettit, qui cherche à articuler philosophie politique et sciences sociales³. On l'a dit, Pettit est méfiant à l'égard de l'individualisme libéral, car une simple collection d'individus ne peut pas définir le bien commun. D'où son attrait pour la démocratie représentative, qui permet de faire « raisonner » un agent collectif (un parlement, par exemple) indépendamment des groupes de pression. Cependant, les conclusions formulées par tout agent collectif doivent pouvoir être contestées par les *individus*. Pettit récuse ce qu'il appelle le « collectivisme » en sciences sociales, qui met l'accent sur des structures causales niant la capacité d'action individuelle. D'où son attrait pour les modèles de l'« intentionnalité collective », qui partent

¹ Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, p. 31.

² Boltanski, 2009.

³ Spitz, 2010.

non des entités sociales, mais des individus eux-mêmes, pour éclairer les procédures qui leur permettent de « faire collectif¹ ».

Le collectivisme est une forme de holisme, qui a bien sûr sa légitimité : il est sans doute vrai que l'existence des individus est subordonnée à celle de « collectifs anonymes d'ores et déjà institués [ayant] une profondeur historique et une puissance morale qui dépassent de loin le cercle de leurs sociétaires actuels² ». En clair, il est sans doute imprudent de penser que les individus peuvent exister indépendamment des collectivités qui leur préexistent. Cependant, il faut garder cette possibilité à l'esprit, dans la mesure où l'idéal politique moderne consiste à créditer les individus de la capacité de créer les règles qui régissent leur coexistence. Cela signifie que si l'individualisme a des limites ontologiques, « il n'en constitue pas moins, du *point de vue politique*, un geste fondamental : le geste, fondamentalement moderne, qui consiste à rendre aux individus leur pouvoir d'action » (*ibid.*). Dans cette perspective, considérer que les entités sociales existent *a priori*, sans que les individus aient délibéré pour décider d'en faire partie ou pas, peut revenir à nier à ces derniers toute possibilité d'émancipation. Porter excessivement l'attention sur elles peut conduire à les aborder selon une perspective impersonnelle et apolitique qui « efface la spécificité des “énonciateurs du sens”, singuliers [“Je”] ou pluriels [“Nous”], pour mieux souligner l'ordre de la loi commune³ ».

Or, le « fait religieux » est considéré par de nombreux promoteurs de son enseignement comme transcendant les consciences individuelles. Il serait un *fait social total* qui *déborde l'inclination individuelle*, et relevant d'une dimension *structurante, identitaire et collective* :

Parler de fait religieux consiste à envisager autre chose qu'une histoire des opinions, autre chose que le développement des techniques du bien-être personnel, et même quelque chose de plus qu'une intime espérance ou qu'une option spirituelle. En effet, le fait de conscience est un fait de société et un fait de culture, un *fait social total* qui *déborde le sentiment privé et l'inclination individuelle*. C'est cette dimension *structurante* (certains disent *identitaire* ou *collective*) qui lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public⁴.

Ce holisme peut avoir des résonances plus denses :

¹ Pettit, 2004b.

² Kaufmann, 2010, p. 345.

³ *Ibid.*, p. 346.

⁴ Debray, 2003, p. 18, je souligne.

Nos ancêtres du XVIII^e siècle [...] pensaient que le fait religieux, c'était des opinions. Et c'est ainsi que la tradition libérale continue de croire [...]. Avouons qu'opinion est un mot un peu anodin, un peu léger pour désigner la conviction religieuse. La conviction religieuse est chaude et collective, l'opinion est tiède ou froide [...]. Ce n'est pas simplement un fait de pensée, c'est une réalité existentielle, *communautaire et identifiante*, donc *crucifiante*, mais constitutive [...]. C'est cette dimension identitaire et collective du fait religieux [...] qui l'inscrit dans la *chair des sociétés* et lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public¹.

De même, dans une contribution pédagogique intitulée « Définir le ou les faits religieux », la sociologue Régine Azria dote la religion de grandes capacités d'action :

On voit là [...] comment LA religion intervient dans la vie des individus, des groupes, des sociétés, comment elle façonne leurs conceptions de l'univers [...], leurs rapports au monde, à soi, aux autres, comment *elle tisse* ou *répare* le lien social, comment *elle interpelle* ou au contraire *apaise et rassure*, et par conséquent comment *elle dicte ou oriente les actes, les comportements, les attitudes*, selon les principes de rationalité et les finalités qu'on lui prête².

Debray et Azria ne font pas qu'insister sur l'aspect essentiellement collectif du fait religieux. Ils tendent aussi à mettre de côté le niveau individuel : par exemple, pourquoi « le fait de conscience » serait-il obligatoirement un « fait social total, qui déborde l'inclination individuelle » ? Une conscience ne peut-elle pas être individuelle ? Et si la religion dicte les actes, alors les individus ne sont-ils que des réceptacles passifs ? Ceci renvoie au problème proprement politique que pose le holisme. Dès l'époque postrévolutionnaire, la mise en place du lien social républicain – fût-il démocratique et contractuel – nécessitait une réification des collectifs : c'est, par exemple, « l'âme de la République³. De même, la loi de 2004 sur les signes religieux ostensibles a été l'occasion d'affirmer une conception figée de la nation⁴. L'enseignement du fait religieux ayant pour objectif de consolider le lien social républicain, il est important de préciser le statut donné aux entités collectives dans sa mise en place.

Une forme de holisme est repérable chez Jean-Paul Willaime. Les raisons d'enseigner le fait religieux tiennent au fait que ce dernier serait l'élément d'une « stabilisation symbolique du croire » faisant actuellement défaut : dans cette perspective, « l'école, comme agent de socialisation, voit son rôle réinterrogé en matière de religion⁵ ». Par ailleurs, les religions sont

¹ Debray, 2006, je souligne.

² Azria, 2005, p. 63, je souligne.

³ Kaufmann, 2003.

⁴ Laborde, 2010.

⁵ Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, p. 94.

définies comme des « langages symboliques¹ ». La question est de savoir jusqu'à quel point le langage et la stabilisation symboliques englobent les individus. Par exemple, les valeurs sont-elles imputables aux individus ou à des entités qui les dépassent ? Boespflug, Dunand et Willaime penchent pour la seconde option. Après avoir affirmé qu'« un enseignement d'histoire des religions est *ipso facto* une formation aux langages symboliques », les auteurs écrivent : « À toutes les valeurs de la société [...], l'histoire des religions redonne leur préhistoire et fait toucher pour ainsi dire leurs racines en profondeur, tout en esquisant pour elles quelque chose comme une perspective d'avenir² ». Toutes les valeurs seraient donc ultimement des produits de la religion, aux racines desquelles il serait possible d'accéder par l'intermédiaire de ces langages symboliques que sont les religions.

De la même façon, les religions seraient des entités qui, dans le cadre de l'école laïque, auraient quelque chose à dire aux élèves :

[...] l'introduction de cours d'histoire des religions prend le risque, si l'on veut s'en tenir à une conception étroitement positiviste de cette discipline, de troquer un mutisme pour un autre [...]. [P]ar un amour immodéré et exclusif des faits, l'on déciderait alors de taire une part importante de ce que les religions, précisément, ont à dire³.

Selon Jacqueline Gaillard, membre en 2004 du groupe d'experts sur le programme d'éducation civique, juridique et sociale, les faits religieux « nous ont formés, nous ont constitués⁴ ». Selon Nicole Lemaître, professeur d'histoire à la Sorbonne et sollicitée pour participer, suite au rapport Debray, au premier séminaire ministériel sur l'enseignement du fait religieux, les images inspirées du christianisme nous cerneraient et ne seraient rien de moins que la porte ouverte vers l'éternité : « privilégier le christianisme [dans l'enseignement] [...] va de soi car l'image nous cerne en effet et son interprétation plonge directement dans les significations anciennes, qui font du cinéma comme du tableau (icône ou retable) la porte ouverte vers l'éternité⁵ ». Selon le même auteur, la conscience individuelle serait *exclusivement* l'effet d'un contenu précis d'une religion particulière : « La conscience individuelle enfin, si caractéristique de notre monde, doit tout à la notion théologique de vie

¹ Willaime, 2007b, p. 57.

² Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, p. 184.

³ *Idem.*

⁴ Gaillard, 2004, p. 15.

⁵ Lemaître, 2003, p. 311.

baptismale¹ ». Dès lors, un individu pourrait-il échapper à ce pouvoir totalisant du fait religieux et des religions elles-mêmes ?

Pour l'ancien grand rabbin de France René-Samuel Sirat, la réponse est négative ; en tout cas, elle l'est concernant les « jeunes des banlieues », qui semble-t-il ne peuvent échapper à l'islam : « Les jeunes des banlieues n'ont-ils pas le droit de connaître les valeurs fondamentales de leur religion : “Pas de contrainte dans le domaine religieux” (sourate 2, verset 257) ; et “Celui qui sauve une vie est aussi méritant que s'il avait sauvé l'univers entier” (sourate 5, verset 35)² ». Le pronom collectif « leur » est ici la manifestation d'un holisme consistant à associer des individus de tel âge et de tel espace géographique et social (les jeunes des banlieues) à un groupe religieux (les musulmans). Cette affirmation de Sirat prend place dans un ouvrage intitulé *L'enseignement des religions à l'école laïque* : l'expression fait religieux est donc mise de côté au profit des religions en tant que telles. Il s'agit d'un ouvrage préparé à l'initiative de Philippe Joutard, et mentionné comme « approche pédagogique » dans le très sérieux collectif *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?* coordonné par Borne et Willaime, avec une préface de Debray³. Par ailleurs, le rapport Debray recommande d'auditionner les représentants des religions (dont Sirat fait partie) afin « d'élaborer les outils pédagogiques adéquats [...] et de contribuer à une meilleure évaluation des publications existantes sur le marché scolaire⁴ », de même que le Conseil de l'Europe recommande aux pays membres de « consulter les confessions » pour « définir les programmes ». Il est question d'enseigner *les religions*, et l'école française est critiquée : « les systèmes scolaires – en particulier les écoles publiques dans les pays dits laïques – ne consacrent pas suffisamment de ressources à l'enseignement des religions⁵ ».

Ceci illustre la stratégie de compromis explicitement adoptée, qui permet de faire avancer le projet, au risque de le rendre très imprécis : le fait religieux est-il scolarisé en tant qu'objet à connaître – ainsi que le revendiquent assez clairement les rapports ministériels – ou en tant qu'objet auquel il faudrait adhérer ? Dans quelle mesure les élèves sont-ils libres d'adhérer ou pas à un fait qui, comme le dit Debray, transcende leur conscience individuelle ? Il ne s'agit pas ici de questionner le holisme comme méthode d'approche du fait religieux ; mais c'est parfois la religion elle-même, et non son enseignement, ni l'enseignement de son

¹ Lemaître, 1994, p. 306.

² Sirat *et al.*, 2003, p. 15.

³ Borne et Willaime, 2007, p. 222.

⁴ Debray, 2002, p. 33.

⁵ <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=17373&lang=FR>

histoire, qui entre à l'école : Willaime parle en effet du « retour de la religion à l'école¹ ». Mais si le ministère de l'Éducation nationale organisait un enseignement de criminologie (ou de connaissance du fait criminel), on ne parlerait probablement pas d'une entrée du crime à l'école. C'est donc que l'objet « fait religieux » est considéré par certains promoteurs de son enseignement comme étant d'un type spécifique. Quelle est cette spécificité² ?

Elle tient notamment au fait que personne ne peut vraiment échapper à l'éducation religieuse. En effet, selon Willaime, « en abordant les faits religieux à l'école, on intervient forcément, de façon indirecte, dans l'éducation religieuse des élèves, que ceux-ci reçoivent ou non par ailleurs une éducation religieuse ». Avoir ou refuser d'avoir une éducation religieuse ne relèverait donc pas tout à fait d'un choix que l'élève et ses parents pourraient effectuer ; au contraire, tout monde devrait être l'objet, à l'école, d'une éducation religieuse (qu'on en reçoive une « par ailleurs » ou pas). C'est que le thème à traiter requiert une posture spécifique de la part de celui qui l'aborde : il faut selon Willaime « reconnaître la profondeur symbolique du religieux », « prendre en compte la béance herméneutique [...] qui est au cœur des expressions religieuses », « explorer les sentiments religieux », les faits religieux étant « immergés dans les sociétés³ ».

La nécessité du « religieux »

Certes, le projet ministériel *dans son ensemble* ne consiste pas à valoriser la croyance religieuse ou l'éducation religieuse. Mais il est difficile de soutenir que de telles orientations en sont absentes. En 2005, Catherine Kintzler avait déjà repéré ce problème, en commentant des expressions collectivistes utilisées par Debray dans un article sur le sujet intitulé « L'école et l'intégration du religieux⁴ » :

L'idée principale en est simple : le phénomène religieux [...] peut et doit être abordé par l'enseignement laïc en tant que « fait social » qui habite toute collectivité [...]. [Mais] à célébrer

¹ Willaime, 2007b, p. 63.

² Baubérot mentionne une équivoque similaire dans l'expression *Retour de la religion dans la sphère publique* usitée par Willaime : « J.-P. Willaime mélange espace public et sphère publique. Cette confusion rend équivoque sa perspective de “retour de la religion dans la sphère publique”. Certes, il ne veut pas revenir sur “le processus d'autonomisation du politique et du religieux”, mais parle aussitôt “des relations entre ces deux pouvoirs”. Or, dans les sociétés laïques, si le politique appartient à l'ordre du pouvoir pouvant exercer, comme l'a montré Weber, une coercition physique et imposer des obligations, la religion, et de manière plus générale les familles de pensée, appartiennent à l'ordre de l'autorité, c'est-à-dire à l'intériorisation “volontaire” des normes », (Baubérot, 2009, p. 193-194).

³ Willaime, 2007b, respectivement p. 75, 56, 45 et 67.

⁴ *Libération*, 12 novembre 2002.

ainsi le fait religieux comme « fait social total » affectant « le socle lourd des mentalités », à accorder la primauté à cette dimension collective qui renvoie « à des communautés agissantes et pensantes », on invite et on accoutume chacun à s’y inscrire¹.

De même, dans *Dieu, un itinéraire*, livre à l’origine du rapport de 2002 commandé par Jack Lang, Debray admet notamment l’existence des entités suivantes : point exogène de cohésion, point d’accroche extérieur, clé de voûte, Référence dont Dieu est la figure superlative. Toutes ces entités serviraient, grâce à l’*inconscient des collectifs*², à clore un système social :

Aucun système ne pouvant se « clore » à l’aide des éléments intérieurs au système, la cristallisation d’un collectif supposerait alors la mise en rapport de ses membres avec une donnée jamais donnée dans l’expérience, objet d’un acte de foi, déposé en un mythe. C’est le clou auquel est suspendu le tableau. Il en faut un, sinon il tombe et se brise³.

Certes, Debray parle ici de « membres » d’un collectif, mais ceux-ci n’agissent pas. Grammaticalement, ils sont décrits au passif : ils sont « mis en rapport » avec « le clou ». Dès lors, les individus peuvent-ils refuser d’adhérer à telle clé de voûte, à telle Référence ou à tel clou ?

Il semble que non. En effet, Debray a préfacé en termes élogieux un guide pédagogique écrit par le théologien René Nouailhat qui, comme l’écrit Laurence Loeffel, pratique « la confusion entretenue des démarches, le refus de s’en tenir à l’objectivité historique, l’instrumentalisation de la “question du sens”, cheval de Troie d’ambitions néo-cléricales⁴ ». Dans le guide en question, on lit ceci :

Ces faits, en tant qu’ils sont religieux, renvoient à autre chose qu’à ce qu’ils donnent à voir, à lire ou à penser. C’est bien cette « autre chose » qui doit être pressenti [*sic*]. Il relève de ce que chacun est susceptible de ressentir à propos de l’infini, de l’absolu, du transcendant ou du plus intime, quelles que soient ses appartenances ou ses croyances⁵.

Il s’agit donc clairement d’éducation religieuse, consistant à pressentir « autre chose » que les faits religieux tels qu’ils se présentent, mais une « chose » à laquelle ceux-ci renvoient

¹ Kintzler, 2005, p. 54

² Debray, 2002, respectivement p. 370, 351, 374.

³ *Ibid.*, p. 371.

⁴ Loeffel, 2005, p. 156.

⁵ Nouailhat, 2004, p. 19.

tout de même. Il y a de bonnes raisons de penser que la caution de Debray à ces lignes n'est pas du tout accidentelle, car cette « autre chose » n'est apparemment rien d'autre que la « Référence dont Dieu est la figure superlative » avec laquelle tout membre d'un collectif est censé se mettre en rapport. Dans *Dieu, un itinéraire*, Debray pose la question suivante : « Sur quels universaux de la condition humaine le récit monothéiste donne-t-il vue, sinon prise ?¹ ». La réponse est donnée quelques pages plus loin : il s'agit de la « Référence dont Dieu est la figure superlative ». Donc, le fait religieux « récit monothéiste » renvoie à autre chose que lui-même : il renvoie à la Référence, que Debray invite à pressentir, et qui permet de clore un système social. C'est le même type d'entité que Nouailhat invite à pressentir : quelque « autre chose » que les faits religieux eux-mêmes, mais auxquels ceux-ci renvoient.

D'autres entités du même genre apparaissent dans le guide de Nouailhat. Par exemple, le sens : « Les questions religieuses ne laissent pas indifférent [...]. Elles portent sur le mystère de l'existence, elles engagent la recherche du sens² ». Le statut de cette entité n'est pas précisé, mais il est tout à fait clair que les élèves ne sauraient y échapper. En effet, il est prévu de les « aider à pressentir et même à ressentir l'expérience humaine qui habite le fait religieux dans ses espaces et ses temps sacrés³ ».

Ainsi, encore une fois, les incitations à croire engendrées par l'enseignement du fait religieux pourraient bien être plus que de simples accidents ; dans le cas présent, l'ambition néo-cléricale de Nouailhat est réclamée par la philosophie de l'histoire de Debray elle-même. Si Debray souligne qu'on ne peut identifier précisément l'élément qui permet de « cristalliser un collectif », il n'en reste pas moins qu'il lui donne le nom de Dieu, en tout cas d'Éternel. Son livre de 2001 est essentiellement, par-delà la quête de « clés de voûte », une quête de l'Éternel, comme l'indique le sous-titre : *Matériaux pour une histoire de l'Éternel en Occident*⁴. De là à inciter les élèves à trouver « le sens », ou « cette autre chose », ou « l'expérience humaine qui habite le fait religieux », il n'y a qu'un pas qui a été franchi par Nouailhat. Précisons que les propositions pédagogiques de ce dernier ont été prises au sérieux

¹ Debray, 2001, p. 370.

² Nouailhat, 2004, p. 19.

³ *Idem*. Dans un guide pédagogique antérieur, Nouailhat faisait feu de tout bois : « par évaporation du sens, les savoirs se sont desséchés dans une sorte de positivisme scientiste [...], la séparation des disciplines et des classes fait obstacle [...] aux irrigations du sens ». Ou encore : « Ce travail doit aider à éveiller la curiosité, unifier la recherche de sens, dilater le cœur » (Nouailhat, 2002b, p. 6, 102).

⁴ Comme le remarque Daniel Dennett, il est difficile de savoir si *Dieu, un itinéraire* est un livre sur le concept de Dieu et ses variations historiques ; ou sur l'histoire de Dieu lui-même, comme le suggère le sous-titre. Autrement dit, il est difficile de savoir si le livre porte sur Dieu en tant qu'objet intentionnel (Dieu lui-même pourrait alors ne pas exister) ou sur Dieu en tant qu'Éternel (Dennett, 2006, p. 215). D'où certains malentendus sur le projet d'enseignement du fait religieux.

par de nombreuses personnalités, notamment l'inspecteur général de l'Éducation nationale Jean Carpentier (2005).

Plus généralement, le « principe d'incomplétude » de Debray, selon lequel les individus doivent se mettre en rapport avec une Référence dont Dieu est la figure superlative, est une version quelque peu nuancée du principe « comme si Dieu existait » mis en avant par les autorités catholiques. Inviter à agir « comme si Dieu existait » fait partie de la stratégie politique du Vatican, particulièrement mise en œuvre par le cardinal Ratzinger pour rallier à lui des intellectuels agnostiques comme Habermas, qui légitiment dès lors le conservatisme religieux¹. De fait, Debray souligne son accord avec Ratzinger sur l'idée que « l'Enfer, c'est vivre dans l'absence de Dieu² », même s'il précise que Dieu peut être remplacé par une clé de voûte, un point d'accroche extérieur, etc.

Les orientations étudiées ici n'engagent que leurs auteurs : ni le ministère ni l'IESR ne sont évidemment responsables des déclarations de telle ou telle personnalité. Néanmoins, la pluralité des justifications, notamment celles qui suggèrent une universalité de la croyance religieuse, ne peut manquer de développer chez certains un sentiment de malaise. L'indétermination du projet ministériel pourrait alors devenir non plus un avantage, mais un inconvénient. Ainsi Jeanne Favret-Saada considère-t-elle que le compromis recherché par Debray ne tient pas :

La notion de « fait religieux » est à peu près aussi facile à saisir qu'une savonnette dans un hammam ou que l'expression de « nouvelle laïcité ». R. Debray prend des précautions infinies pour *ne pas dire* que l'expression renvoie à un supposé caractère universel de la croyance religieuse mais il ne cesse de flirter avec cette idée. Son ministre [Jack Lang], lui, ne prend aucune précaution³.

On peut très bien ne pas rejoindre Jeanne Favret-Saada dans son opposition virulente au projet ministériel, tout en concédant que ce dernier n'est pas d'une clarté limpide. Autrement dit, il faut éviter de s'engager dans une interrogation binaire du type : pour ou contre l'enseignement du fait religieux ? Le problème semble mieux posé de la façon suivante : quel est le degré d'indétermination nécessaire pour que l'enseignement du fait religieux puisse mobiliser, et quel est le degré de clarté nécessaire pour qu'il ne suscite pas trop d'oppositions ?

¹ Stavo-Debauge, 2012.

² Debray, 2001, p. 374.

³ Favret-Saada, 2003, p. 4.

Vérités religieuses

Explorons donc plus loin les visées du projet ministériel. Pour Dominique Borne, les élèves ont besoin d'une initiation au religieux comme « langage spécifique¹ ». De quoi s'agit-il ? Apparemment, de faire comprendre aux élèves que les textes religieux ne sont pas à prendre au pied de la lettre, qu'ils peuvent être lus de façon symbolique, à la manière d'un poème :

L'affirmation « La terre est bleue comme une orange » n'est pas une distraction de Paul Éluard, le deuxième vers du poème l'affirme superbement : « Jamais une erreur les mots ne mentent pas ». [...] [I]l y a difficulté quand un élève affirme spontanément qu'une croyance – « Dieu a créé le monde en six jours », par exemple – est à interpréter littéralement comme un savoir nécessairement supérieur à tout autre savoir. La réponse est la même que pour le poème d'Éluard : l'affirmation « Dieu a créé le monde en six jours » n'est pas une erreur, elle relève d'un ordre qui n'est pas celui du savoir².

Toutefois, dans un livret à destination des enseignants et des élèves, Borne ne promeut pas la lecture poétique des récits de création. Au contraire, il la déconseille car elle serait plus appropriée aux religions mortes :

Les récits [de création] égyptien et grec appartiennent à des civilisations qui ont durablement marqué le monde méditerranéen, mais les croyances qu'ils révèlent renvoient à des religions mortes. Face à eux notre curiosité est curiosité de poète qui se nourrit d'images ou d'historien qui restitue les mondes disparus [...]. *Toute autre est la place des textes de la Bible et du Coran [...]*. Ces textes [...] sont aujourd'hui encore livres de parole vivante pour les fidèles qui se réclament du judaïsme, du christianisme ou de l'islam, mais aussi pour tous ceux qui, face aux croyances, veulent affirmer la légitimité de la raison³.

Les richesses symboliques intrinsèques à la Bible et au Coran ne seraient donc pas seulement poétiques. Elles seraient surtout le résultat d'une relation, que les croyants et les non-croyants auraient en commun (ou devraient avoir en commun), à une « parole vivante ». Quelle que soit la signification exacte de l'expression « parole vivante » (dont la connotation religieuse, en tout cas, ne fait guère de doute), les croyants et les non-croyants sont ici incités

¹ Borne, 2004, p. 16.

² Borne, 2007b, p. 155.

³ Borne, 2009, p. 10, je souligne.

à lire ces textes de la même façon, et d'une façon qui s'oppose à la lecture poétique, réservée aux religions mortes ; tous les élèves étant censés croire que la Bible et le Coran sont, pour eux, livres de parole vivante. Il s'agit là sans doute de leur faire prendre conscience qu'ils ont une « mémoire collective » (pour reprendre l'expression du rapport Joutard), ou qu'ils ont en commun des « héritages collectifs » (rapport Debray). Mais est-il nécessaire de souligner à ce point l'aspect supposément religieux de ces entités ?

Il y aurait donc finalement trois ordres de vérité : la vérité scientifique, la vérité poétique (pour les récits égyptien et grec) et la vérité de la croyance religieuse (pour les récits de « parole vivante », biblique et coranique). Ceci tranche avec une publication précédente de Borne, dans laquelle la vérité des croyances est définie principalement comme une vérité poétique, ou relevant de la « littérature symbolique¹ ». Mais ce glissement terminologique n'est pas vraiment surprenant. L'auteur proclame en effet : « Notre modèle à nous, c'est de refuser les modèles² ». Le troisième type de vérité, c'est-à-dire la vérité de la croyance religieuse, est particulièrement important :

Pour certaines communautés humaines, ces textes [les récits de Création] témoignent de la vérité d'une croyance [...]. La démarche scientifique cherche et construit progressivement la vérité sans jamais l'atteindre absolument. La vérité de la croyance est vérité d'une autre nature. Elle explique par l'image et le symbole. On peut croire ou ne pas croire. La recherche raisonnable de la vérité s'impose à tous et à chacun³

Notons que les verbes caractérisant la vérité religieuse sont sémantiquement forts : celle-ci « est » et « explique ». Au contraire, la vérité scientifique est « cherchée » et « construite » ; par ailleurs, elle n'est « jamais atteinte ». On reconnaît ici l'influence de la vulgate kuhnienne – j'y viens. La distinction entre plusieurs ordres de vérité est une entreprise audacieuse ; toutefois, si l'on suit Pascal Engel, ce type de démarche est forcément voué à l'échec. Si l'on admet des vérités religieuses, alors pourquoi pas aussi des vérités industrielles, des vérités botaniques, des vérités opératives, des vérités philatéliques, des vérités piscicoles⁴ ?

¹ Borne, 2007b, p. 148.

² *Ibid.*, p. 154. Cependant, Borne ne va pas jusqu'à revendiquer la grande liberté d'Évelyne Martini, membre du comité de direction de l'IESR durant plusieurs années, qui se définit comme une nomade fidèle au chant improvisé des bergers poètes : « Nomade je reste, et fidèle au chant improvisé des bergers poètes » (Martini, 2011, p. 121).

³ Borne, 2009, p. 11.

⁴ Engel, 2007.

Sans adopter forcément le rationalisme d'Engel, on peut poser la question de savoir si accorder aux croyances religieuses le statut de vérité ne conduit pas à brouiller le problème. Par exemple, la vérité des « récits primordiaux » (dont l'Évangile et le Coran font partie) est-elle avérée à un tel point qu'il faille considérer sérieusement l'idée de leur intemporalité ? C'est en tout cas ce que semble faire Borne : « ces récits sont à la fois premiers et fondateurs, ils portent les mythes et les croyances dont les hommes se nourrissent *depuis toujours* ». De même, la vérité des récits de création hindous est-elle avérée à tel point qu'elle puisse amener à dire, comme le fait Borne, que « la rigoureuse répartition sociale qui régit le monde hindou est présente depuis la naissance du monde¹ » ? Il ne s'agit pas là, bien évidemment, d'une croyance partagée par l'auteur, qui prend soin, à d'autres endroits, de souligner la part d'« invention » et d'« imagination » propre aux récits de Création. Cependant, on peut se demander si donner un statut de vérité à certaines croyances religieuses conduit vraiment à clarifier les choses. Quelle place donner au rêve et à l'imagination² ?

La science, une affaire de croyance ?

Pour explorer ce point, mentionnons l'influence de la théorie de la connaissance de Thomas Kuhn, qui a fortement contribué au développement de la pensée multiculturaliste³. Comme le montre Michael Matthews, la délimitation savoir/croyance en éducation a été fortement modifiée sous l'influence de Kuhn, notamment avec sa notion de paradigme, devenue un « fonds de commerce pour beaucoup de chercheurs en éducation⁴ ».

L'enseignement relatif aux religions n'est pas en reste. Par exemple, les chercheurs québécois Gina Thésée et Paul Carr proposent une lecture tout à fait irrationaliste de la notion de paradigme, les scientifiques étant décrits comme des adeptes qui « forcent la nature à se couler dans la boîte préformée et inflexible que fournit le paradigme ». Dans cette optique, la vérité n'est qu'un « mythe fondateur du savoir scientifique » dont l'enjeu est la discrimination : selon ces auteurs, la science véhicule un « racisme épistémologique [qui] imprègne tous les espaces éducatifs dans toutes leurs dimensions et dans tous leurs éléments de structure et de contenu », sachant que les oppositions croyances/savoir ou religion/science

¹ Borne, 2009, p. 9.

² « N'hésitons pas à dire aux enfants : écoute ! Le monde commence dans la fraîcheur retrouvée de l'aube des temps. Laissons se déployer librement les ailes de l'imagination et du rêve [...]. Nous entrons dans un ordre d'intelligibilité qui n'est pas de l'ordre de la raison » (*ibid.*, p. 8).

³ Audard, 2009, p. 590-593.

⁴ Matthews, 2004, p. 95.

s'inscrivent elles-mêmes dans le cadre de ce racisme. D'où l'importance, d'après eux, d'enseigner une « science-mystère », c'est-à-dire « un discours où convergerait la diversité des perspectives et qui intégrerait la science de la vie et le mystère de la vie » – l'enseignement du créationnisme restant une « question ouverte¹ ». Bien évidemment, il s'agit là d'une orientation incompatible avec la laïcité (de quelque manière qu'on la conçoive) et sans doute dommageable à un enseignement scientifique de qualité.

En France, les débats sont moins marqués par la philosophie multiculturaliste, mais Kuhn a été utilisé au service d'orientations pédagogiques précises. Par exemple, dans un ouvrage intitulé *Laïcité et culture religieuse à l'école*, recensé de façon élogieuse par JeanPaul Willaime², Nicole Allieu écrit :

Nous savons aussi – et c'est l'un des mérites du travail de Thomas Kuhn sur la nature de la connaissance scientifique de l'avoir montré – qu'au cœur de toute théorie, au centre le plus dur du modèle élaboré, au niveau de ce qu'il nomme le *paradigme* de la connaissance, il y a quelque chose qui est de l'ordre de la croyance et qu'en cas de concurrence entre deux paradigmes, la persuasion est inutile car nous ne sommes pas dans le registre de la preuve mais “*dans une situation où toute preuve est impossible*”³.

Cette interprétation de Kuhn est douteuse. En effet, le paradigme ne se situe pas « au cœur » de toute théorie, et il n'y a pas « quelque chose de l'ordre de la croyance » au cœur de toute théorie. C'est exactement l'inverse : la théorie est encapsulée dans un paradigme plus vaste, qui caractérise la culture ayant cours dans une communauté scientifique ou plus largement une société. Par exemple, la théorie héliocentrique, permettant d'émettre de nombreuses propositions scientifiques vraies qui ne sont pas de l'ordre de la croyance⁴, est encapsulée dans un paradigme héliocentrique constitué de croyances incompatibles avec les croyances géocentriques qui permettaient de concevoir un univers centré sur la Terre et donc sur l'Homme, représenté en sommet de la Création divine.

Ainsi, ce qui est de l'ordre de la connaissance reste distinct de ce qui est de l'ordre de la croyance. Surtout, la notion de paradigme, métaphorique, est loin d'être suffisante pour rendre compte de la manière dont les sciences évoluent⁵. En outre, il importe de rappeler que Kuhn a été accusé d'avoir donné trop d'importance aux critères sociologiques pour définir les critères

¹ Thésée et Carr, p. 201-209.

² Willaime, 1998.

³ Allieu, 1996, p. 86.

⁴ Ce qu'on peut appeler aussi des « croyances vraies » (Bronner, 2003).

⁵ Wolfs, 2013, p. 253-254.

de rationalité. Un engagement collectif rigide de la part des scientifiques est-il toujours à l'œuvre et implique-t-il, en période de révolution scientifique, une « conversion » de la profession qui travaille alors dans le cadre d'un nouveau et *unique* paradigme¹ ? Des études conduisent à contester de point. Au sein d'une même école de pensée, les scientifiques ne sont pas forcément positionnés collectivement sur un paradigme donné : l'école de Copenhague en physique quantique était composée de membres moins engagés sur le plan ontologique qu'il n'y paraît, par exemple sur la question de l'indéterminisme ou de la causalité².

Il ne s'agit pas ici de donner la « bonne » interprétation de Kuhn, ni de décider s'il a raison ou tort, mais d'identifier son influence dans les positionnements sur l'enseignement du fait religieux. Selon Allieu, les travaux de Kuhn permettent de prendre conscience qu'« il peut exister plusieurs types de rapport à la connaissance, croyance et connaissance, foi et objectivité³ ». Ceci peut soulever plusieurs questions. Est-il logiquement possible que la *connaissance* soit un type de rapport à la *connaissance* ? La foi n'est-elle pas, par définition, en rapport avec ce qui ne peut être connu par l'homme⁴ ? L'insistance sur la pluralité des rapports à la connaissance amène ensuite l'auteur à assimiler le savoir à un point de vue : « Il devient alors possible, sur des cas appropriés, de travailler, dans le cadre de la culture religieuse, le problème de l'articulation foi/savoir. Il s'agit, en effet, de travailler l'articulation des points de vue⁵ ».

Ce relativisme conduit à questionner le modèle selon lequel « l'enseignant contrôle ce qui sera considéré comme le “vrai” et assoit, par son propos, l'autorité des savoirs comme la sienne », autrement dit, le modèle selon lequel « le maître, traitant des faits religieux passés ou présents, dit la “réalité” des pratiques, des croyances majoritaires, de l'organisation du clergé comme des lieux de culte⁶ ». Les guillemets utilisés pour le mot « vrai » ou « réalité » ne sont évidemment pas anodins (on les retrouvera plus bas pour le mot « savant »). Car l'important serait de s'engager dans « des pratiques pédagogiques ouvrant à une réflexion individuelle des élèves, *entre croyances et savoirs* ». Le discours de vérité du maître serait par ailleurs inapproprié car les faits religieux constitueraient un sujet « articulant “l'être au

¹ Kuhn, 1970, p. 152.

² Beller, 1999 ; Bouvier, 2004.

³ Allieu, 1996, p. 88.

⁴ En tout cas, contrairement à une position avancée notamment par l'Église catholique au début du XX^e siècle, selon laquelle Dieu peut être *connu* par les lumières naturelles de la raison humaine, les individus aujourd'hui semblent bien renoncer à justifier rationnellement leurs croyances en mettant en avant l'aspect subjectif de leur engagement. Voir Bouveresse, 2007.

⁵ *Ibid.*, p. 90.

⁶ Allieu, 2007, p. 109.

monde” et le “rapport cognitif au monde” ». L’être au monde ne tarde pas à prendre une dimension collective irréductible, à savoir les « racines » : selon Allieu, les « sujets-élèves [...] [veulent] être pris en compte dans leur singularité, leur histoire et leurs racines¹ ». Ces arguments ne sont pas isolés. À propos de l’être-au-monde, un inspecteur d’académie affirme : « il s’agit au fond de créer du lien ; non pas simplement de “renouer” des liens, mais bien de tisser du lien avec les faits religieux, cette dimension de l’être-au-monde qui continue à l’informer² ».

La vulgate kuhnienne, parce qu’elle véhicule une interprétation très orientée de l’histoire des sciences, conduit donc à atténuer la distinction entre croyances (religieuses) et savoirs. Ce qui n’est pas forcément un problème en soi, mais l’indétermination des objectifs ne peut qu’en être renforcée : s’agit-il seulement d’étudier le fait religieux à travers les disciplines ? Les objectifs semblent parfois bien plus ambitieux, et dès lors ne manquent pas de susciter des résistances.

Ainsi, lors d’une conférence au Centre régional de la documentation pédagogique (CRDP) du Limousin, la tentative de reconnaître un ordre de vérité spécifique aux croyances religieuses se heurte à une conception plus classique, défendue par un enseignant. Dans un premier temps la distinction entre croyance et savoir est atténuée, à la faveur d’une équivalence posée entre concept et paradigme : « le paradigme de Darwin – le concept, le paradigme, comme vous voudrez – sur l’évolution, reste efficace pour expliquer les phénomènes³ ». Dans un second temps, l’ordre de vérité de la croyance (religieuse) est mis en avant :

Dominique Borne (B) – On est encore sur un paradigme darwinien, mais on continue à travailler. Parce que si vous dites « on enseigne Darwin », vous opposez un dogme aux créationnistes, à un autre dogme [...]. L’école n’est pas dogmatique, par définition. C’est ce que j’ai dit tout à l’heure à propos de la laïcité, la laïcité n’est jamais un dogme [...].

Enseignant (E) – Nous, enseignants, on peut dire que le darwinisme n’est pas un dogme, mais par contre on est certains scientifiquement que le monde n’a pas été créé en sept jours.

Une voix dans la salle – Bien sûr.

B – Qu’en savez-vous ? Qu’en savez-vous, excusez-moi ! (rires dans la salle). Là vous faites erreur, excusez-moi ! Là vous faites erreur, vous n’en savez rien ! La science, non non non, la science ne dit pas ça ! Elle ne dit pas le contraire non plus mais elle ne dit pas ça. La science ne se pose pas la question, c’est pas pareil [...].

¹ *Ibid.*, p. 108-117.

² Koch, 2007, p. 21.

³ Borne, 2009b.

E – Si c’est une vérité scientifique incontestable aujourd’hui qu’il y a des fossiles qui ont des millions d’années, ça réfute bien certaines théories qui disent que le monde a été créé il y a cinq mille ans, et qu’avant il n’y avait rien sauf Dieu.

B – Non non non, attendez, non non, mais... travaillons un peu sur le créationnisme [...]. Ce sont des vérités d’un ordre différent. C’est important de dire ça. Les scientifiques ne s’intéressent pas à la création du monde [...]. On a des hypothèses sur l’essence de la vie, mais pas achevées, on continue à progresser, peut-être qu’on va en trouver un jour, je ne sais pas¹.

Le désaccord n’est pas résolu et tient au fait que les « ordres de vérité » sont difficiles à distinguer, ce que montre bien Pascal Engel dans une perspective plus générale. En effet, soit les propositions « le monde a été créé il y a cinq mille ans » et « le monde n’a pas été créé il y a cinq mille ans » sont vraies en même temps, ce qui revient à nier le principe de non-contradiction ; soit la distinction entre les ordres de vérité revient seulement à dire que pour la science, le monde n’a pas été créé il y a cinq mille ans, tandis que pour certains créationnistes, le monde a été créé il y a cinq mille ans – ce qui est l’expression d’un simple désaccord, et non une raison pour admettre plusieurs ordres de vérité². La position d’Engel n’est bien sûr pas la seule qui puisse être adoptée, mais elle fait bien voir la difficulté d’accorder un statut de vérité à certaines croyances religieuses³.

Prodiges et vertiges de l’analogie

Nous avons vu que Debray confère une grande importance à la dimension collective des religions, et des sociétés en général qui auraient besoin de religieux, c’est-à-dire d’une « Référence dont Dieu est la figure superlative », sur laquelle le récit monothéiste donne vue. Quelques années plus tôt, Jacques Bouveresse lui avait reproché de transposer le théorème de Gödel, valable en logique pour les systèmes entièrement formalisés, à la réalité des sociétés pour « démontrer » un supposé besoin de religion. Debray s’était défendu en affirmant que son usage du théorème était métaphorique. Toutefois, le propre d’une métaphore est de mieux

¹ *Idem.*

² Engel, 2007.

³ Ce problème avait été fort bien identifié par John Dewey : « Dans les églises, quelle est au juste la position du groupe moderniste (...) ? Quels sont pour eux la source et l’autorité ultime, le critère de la croyance ? Même en se rangeant avec la meilleure volonté du monde dans le camp des modernistes, contre les traditionalistes littéralistes, on peine à y trouver autre chose qu’une réponse nébuleuse (...) Quelle est la place de la croyance dans la religion et par quelles méthodes atteint-on et met-on à l’épreuve la croyance vraie ? (Dewey, 2015b, p. 51).

faire comprendre les phénomènes en utilisant une image simple, alors que le théorème de Gödel, inaccessible pour un non-spécialiste, empêche la compréhension. L'usage de ce théorème en sciences sociales relève donc d'un pur argument d'autorité¹. La pensée de Debray a ensuite évolué et dans *Dieu, un itinéraire* à l'origine du rapport que Jack Lang lui a commandé², il semble avoir renoncé aux analogies qu'il affectionnait jadis entre systèmes formels et systèmes sociaux. Toutefois, d'autres analogies sont convoquées :

La cosmologie, la physique, la médecine du temps de saint Augustin n'intéressent plus que les historiens des sciences, ses araires et ses meules, les historiens des techniques. Qui préférerait aujourd'hui aux antibiotiques les potions et tisanes du V^e siècle ? Mais *Sur l'utilité de croire* du même Augustin, écrit en l'an 392, n'a pas pris une ride. Il pourrait être lancé aujourd'hui dans le public [...]. Qu'indique cette différence d'écoute, sinon que croyance et savoir ne sont pas en concurrence³ ?

Comme pour le théorème de Gödel, il s'agit là d'une fausse analogie. En effet, quel sens y a-t-il à comparer des techniques et des savoirs anciens (potions, tisanes) à un livre sur la croyance ? On peut très bien comparer des croyances du IV^e siècle à des croyances contemporaines, des techniques du V^e à des techniques contemporaines, ou bien des livres entre eux. On pourrait alors formuler des questions intéressantes : les croyances de jadis sont-elles les mêmes qu'aujourd'hui ? Les livres d'autrefois sur l'utilité de savoir pourraient-ils avoir une audience similaire à ceux qui portent sur l'utilité de croire ? Bref, si la comparaison entre un *savoir* (d'une époque donnée) et un *livre* (sur la croyance) ne permet pas de conclure grand-chose, c'est parce qu'une analogie requiert que les éléments comparés comportent suffisamment de caractéristiques communes. Pour Debray cependant, les tisanes du V^e siècle et les écrits augustiniens ont assez de caractéristiques communes pour que l'on puisse tirer de leur comparaison une conclusion ferme : « croyance et savoir ne sont pas en concurrence⁴ ».

D'autres amateurs d'analogies ont pris la relève, notamment Jean Lambert, auteur en 1989 d'une *Note sur l'introduction d'un enseignement de connaissance et d'histoire des religions à l'École de la République* commandée par le ministre Jospin de l'Éducation nationale. Lambert mobilise ce qu'il appelle, à la suite de Michel Serres, le théorème de Gödel-Debray, selon lequel les systèmes logiques entièrement formalisés et les systèmes

¹ Bouveresse, 1999.

² Voir la postface de Lang à l'édition du rapport Debray chez Odile Jacob.

³ Debray, 2001, p. 367.

⁴ Cet extrait de *Dieu, un itinéraire* a été publié par l'hebdomadaire *Le Point* du 20 janvier 2007, sous le titre « Dieu n'est jamais mort ».

sociaux (non formalisés) se fondent sur autre chose qu'eux-mêmes. D'après Serres, « Régis Debray applique aux groupes sociaux ou retrouve en eux le théorème d'incomplétude valable pour les systèmes formels et montre que les sociétés ne s'organisent qu'à l'expresse condition de se fonder sur autre chose qu'elles, à l'extérieur de leur définition ou frontière [...]. Il appelle religieuse cette fondation¹ ». Le théorème de Gödel, valable en logique, étayerait donc la thèse de l'universalité et de la nécessité de la croyance religieuse. Une telle affirmation, est-il besoin de le préciser, est de la pure rhétorique².

Parallèlement, Lambert réifie de façon surprenante le « système des trois fonctions » de l'anthropologue Georges Dumézil. Ce dernier a montré que les mythes indo-européens représentent la société selon trois fonctions primordiales. Quirinus représente la fonction des producteurs, Mars celle des militaires, et Jupiter celle des prêtres et des juges. Toutefois, la valeur de ce schéma est essentiellement heuristique et ne saurait être confondue avec la réalité accordée par Dumézil aux trois fonctions³. Or, c'est précisément cette confusion que fait Lambert, pour qui « la division [en trois fonctions] de Georges Dumézil s'applique exactement aux trois monothéismes, dont le juif appartiendrait à Quirinus, le chrétien à Mars et l'islamique à Jupiter⁴ ». De surcroît, chaque monothéisme redéploierait en lui-même chacune des trois fonctions. Et c'est alors que l'on retrouve Gödel, revisité par Debray et Lambert :

Il conviendrait donc de distinguer en chaque monothéisme un sous-système trifonctionnel intégré, mais respectivement dominé par son aspect de troisième, de deuxième et de première fonction, et sa brèche réitérée par un opérateur d'extériorité [le prophétisme]. Alors conformément aux enseignements de Gödel, le système, et chaque sous-système, se clôt par ce qui l'ouvre⁵

Encore une fois, ce type de référence à Gödel ne peut même pas être considéré comme une métaphore, qui devrait mobiliser une analogie visant à simplifier pour faire comprendre. Au contraire, le recours à Gödel obscurcit à loisir le propos. On retrouve cette fausse analogie dans une contribution de Lambert au très sérieux colloque *Faits religieux et laïcité aujourd'hui* du Centre national de la documentation pédagogique (CNDP). Il s'agit d'une méthode destinée aux professeurs pour enseigner le fait religieux :

¹ Serres, 1989, p. 533.

² Bouveresse, 1999.

³ Dubuisson, 2008.

⁴ Lambert, 1995, p. 82.

⁵ *Idem*.

Nous sommes en présence d'un système idéologique stable qu'il [Dumézil] a appelé les trois fonctions [sans lesquelles] la société et le monde pris dans sa totalité ne peuvent vivre, durer et se reproduire [...]. [Chaque monothéisme] occupe un des niveaux de la construction indo-européenne [...]. Ce qui permet peut-être de répondre à la question : pourquoi trois, et trois seulement ? Effectivement, il n'y a pas de quatrième monothéisme. Je ne dis pas qu'il ne peut pas y en avoir [...] mais là nous sommes en présence d'un système saturé qui épuise toutes les possibilités logiques. C'est un cas de figure assez intéressant, vous savez. Platon avait montré comment un certain type de figures géométriques, on en connaissait n attestations et pas $n+1$, et il disait : on ne peut pas le démontrer mais personne n'en a trouvé une de plus [...]. On est devant un cas logique assez classique¹.

Les fonctions duméziliennes portées par chaque monothéisme formeraient donc non seulement un système, mais un système *logique, saturé*, qui par ailleurs serait *nécessaire* à la vie de la société. Comme chez Debray, les analogies avec la logique tendent à donner aux « grandes religions » une consistance collective à laquelle rien ni personne ne semble pouvoir échapper. Dévoiler le système logique sous-jacent aux trois monothéismes permettra peut-être, comme Lambert l'affirme, de traiter ces derniers sur un pied d'égalité ; cependant, il n'est pas sûr que tous les acteurs scolaires soient prêts à reconnaître la *nécessité*, ni la *saturation*, ni la *logique* de ce système. Par ailleurs, ceux qui pensent pour des raisons personnelles que les monothéismes ne sont pas nécessaires pourraient être surpris d'avoir à apprendre que ces derniers sont *logiquement* inévitables. En bref, pour certains, les objectifs de l'enseignement du fait religieux dépassent largement la perspective somme toute assez modeste mise en avant dans les rapports ministériels.

On voit donc que si Debray semble avoir partiellement renoncé aux analogies entre systèmes sociaux et systèmes formels, ce n'est pas le cas de tous les promoteurs de l'enseignement du fait religieux. C'est que le réseau intellectuel qui relie Debray, Serres et Lambert, tous admirateurs de Dumézil, est assez structuré : Debray et Lambert se citent mutuellement, et citent leur aîné Serres qui lui-même mobilise le principe de Gödel-Debray ainsi que la triade dumézilienne pour expliquer des événements historiques bien précis : « la Révolution et l'histoire, à Paris en 1800, se jouent d'abord dans le conflit de Jupiter contre soi-même² ». D'ailleurs, Serres et Lambert mobilisent également le travail de Kuhn : selon

¹ Lambert, 2006.

² Serres, 1989, p. 527.

eux, les « paradigmes » seraient une manifestation de la « clôture d'un système » religieux ou scientifique¹.

Finalement, le fait religieux serait une entité à ce point totalisante que la République elle-même devrait s'y intégrer : « réfléchir [...] à l'intégration de la République dans le fait religieux, c'est comprendre le lien entre la laïcité comme forme générale de la citoyenneté et la laïcité comme ouverture totale à la connaissance² ». D'ailleurs, cette « ouverture à la connaissance », bien que « totale », ne concerne pas la laïcité : « La laïcité n'est pas l'objet d'une science enseignable, ni même un objet académique d'étude³ ». Lambert veut-il dire par là que Baubérot et Kintzler, par exemple, devraient changer de métier ? En tout cas, comme l'a montré Bouveresse, un usage suffisamment orienté de la sociologie, de l'anthropologie ou de la logique est susceptible de fournir des « vérités d'essence » douteuses à de nombreux promoteurs d'une nouvelle laïcité :

On ne voit pas pourquoi on devrait admettre [...] que l'existence d'une théorie et d'une pratique de la laïcité qui réussit à rester fondamentalement distincte du laïcisme [...] serait inconcevable. Pour pouvoir rapporter les faits que l'on mentionne à une sorte de nécessité interne, et même de fatalité qui nous condamne de façon irrévocable à rester religieux, l'histoire et les exemples historiques, aussi nombreux et significatifs qu'ils puissent être, ne suffisent évidemment pas. Il faut pouvoir invoquer, en plus de cela, des vérités d'essence déductibles, croit-on, de disciplines comme la sociologie et l'anthropologie (qui se révèlent, pour une fois, bien utiles) ou, mieux encore, comme l'a découvert Debray, de la logique elle-même⁴.

Cette analyse se révèle pertinente pour comprendre la façon dont certaines orientations du projet d'enseignement du fait religieux s'inscrivent effectivement dans le cadre d'une nouvelle laïcité : les références à Kuhn, Dumézil et Gödel tendent à conférer au « fait religieux » un caractère totalisant, loin de la perspective individualiste défendue par les partisans d'une laïcité classique, qui redoutent « une acceptation non critique du moment coalisant et de l'universalité des appartenances comme données sociales incontournables⁵ ».

Toutefois, les propositions pédagogiques valorisant les identités collectives restent isolées : elles ne sont pas élaborées directement par le ministère, ni l'IESR, ni le Centre national de la documentation pédagogique en tant que tels, mais par des individus qui

¹ Serres, 1989 ; Lambert, 1995.

² Lambert, 2006b.

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ Bouveresse, 2007, p. 197.

⁵ Kintzler, 2007, p. 64-65.

expriment leur opinion propre. On ne saurait donc rejoindre tout à fait le jugement de Kintzler, qui suggère une orientation « collectiviste » dans l'ensemble du projet d'enseignement du fait religieux. Pour nuancer, revenons au paradoxe identifié par Foray : pourquoi l'enseignement du fait religieux est-il parfois présenté comme une grande nouveauté, alors que les objectifs officiels n'ont apparemment rien de très nouveau ? Une réponse se dessine progressivement. L'objectif d'apporter des connaissances à travers les disciplines existantes constitue la façade du projet ministériel, mais donne lieu néanmoins à des tentatives résolument novatrices en termes de pédagogie : reconnaître un ordre de vérité spécifique à certaines croyances religieuses, faire travailler les élèves « entre croyances et savoirs », enseigner la culture religieuse, etc.

L'hypothèse d'un « double langage¹ » n'est donc pas la plus plausible, et ne justifie pas une opposition de principe à l'égard de l'enseignement du fait religieux. Ce qui frappe en effet, c'est d'abord la grande diversité des positionnements individuels. Si on a parfois le sentiment de ne plus savoir ce dont il est question dans ce mouvement éducatif, c'est sans doute parce ce qu'il se caractérise par une grande polyphonie, qui est une procédure argumentative efficace². Mais ne court-elle pas aussi le risque d'obscurcir le propos global ?

La nécessité de la croyance religieuse est parfois affirmée de façon bien plus abrupte. En 2012, l'un des « mercredis de l'IESR consacrés à la présentation d'ouvrages en sciences religieuses³ » fut dédié à l'ouvrage *Notre école a-t-elle un cœur ?*, d'Évelyne Martini, inspectrice d'académie en lettres et membre du conseil de direction de l'IESR jusqu'en 2013. Cette initiative renforce l'indétermination de l'enseignement du fait religieux, puisque l'ouvrage présenté est un pamphlet néo-confessionnel. Avant de le montrer, faisons un détour par un autre pamphlet, écrit par le théologien Bertrand Vergely dans le sillage duquel Martini se situe, et auquel elle rend un hommage appuyé. À première vue, Vergely défend la République « de la raison et du savoir ». Dans *Pour une école du savoir*, il écrit :

Aussi nous qui enseignons, sommes-nous des montreurs. Nous nous efforçons de faire voir [...].
La République s'est battue et se bat encore pour que cette école de l'extraordinaire vive et vive pour tous. Et nous qui avons la chance de pouvoir enseigner, nous avons au fond du cœur une

¹ Mély, 2002b.

² Bouvier, 1995.

³ <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6651.html>

gratitude infinie pour cet immense effort qui a demandé un courage inouï depuis des dizaines d'années de la part de la nation toute entière [...] pour que l'esprit soit protégé¹.

Parallèlement, ceux ayant un point de vue critique sur « l'école républicaine » sont caricaturés et vilipendés. Les arguments de Dubet sont présentés comme suit : « Relisons [...] François Dubet et d'autres. Que disent-ils ? [...] [Que] se perfectionner en vue d'une élévation aurait du sens si Dieu existait, mais Dieu n'existe pas ». C'est alors qu'est présenté « l'enjeu profond de l'école », dans un paragraphe par ailleurs cité par Martini :

[...] l'enjeu profond de l'école est proprement théologique et met en présence d'un côté ceux qui pensent que l'école doit servir l'élévation de soi-même vers l'esprit, dans le cadre d'une existence envisagée comme étant fondamentalement traversée par le souffle de l'esprit, et de l'autre ceux qui pensent que tout cela n'est qu'illusion [...], la réalité se trouvant dans l'individu aux prises avec lui-même sous un ciel vide².

Selon cette lecture, Dubet combattrait l'idée que l'école sert l'élévation de soi-même, tandis que Vergely et Martini la défendraient, dans la mesure où ils envisagent l'existence « comme étant fondamentalement traversée par le souffle de l'esprit ». Ceci n'est pas très clair, mais l'explication suivante l'est tout à fait : « Dans un respect de l'esprit et de sa transcendance, tout le monde pourrait s'entendre, ceux qui ont trouvé Dieu et ceux qui ne l'ont pas encore trouvé³ ». Ainsi, ceux qui n'ont pas l'intention de trouver Dieu sont mis de côté : il n'est pas nécessaire de s'entendre avec eux. Finalement, de la même manière que Sarkozy réduit le spirituel à la religion⁴, Vergely réduit la foi à la religion :

[...] l'idée qu'on n'a pas besoin de religion pour avoir la foi [...] est absurde. Car la religion, qui nous enseigne que nous sommes reliés à un immense courant spirituel, nous donne ainsi les moyens de vivre la foi en acte [...]. Dire, dans ces conditions, que l'on n'a pas besoin de religion pour avoir la foi, c'est comme dire que l'on n'a pas besoin d'avoir la foi pour avoir la foi⁵.

À première vue, cette proposition, bien que très contestable, ne semble pas poser vraiment problème. Mais le problème survient lorsque Vergely affirme dans la foulée : « pour vouloir savoir, il faut avoir la foi ». En effet, ceci équivaut à dire que ceux qui n'ont pas de

¹ Vergely, 2000, p. 215-216.

² Vergely cité par Martini, 2011, p. 48.

³ Vergely, 2000, p. 76-78.

⁴ Baubérot, 2008, p. 125.

⁵ Vergely, 2000, p. 34 et 40.

religion ne peuvent pas vouloir savoir, puisqu'on a par ailleurs « besoin de religion pour avoir la foi ». En somme, il s'agit là d'une insulte à tous ceux qui n'ont pas de religion et qui ne pensent pas être « reliés à un immense courant spirituel ».

C'est dans ce cadre intellectuel que se situe Évelyne Martini. Selon elle, les « représentants de l'institution scolaire [...] sont des matérialistes avant tout », qui ne se préoccupent pas de « former d'abord les âmes », alors que « nous souffrons d'un [...] manque de l'âme¹ ». Elle déplore : « psychologie des profondeurs, psychanalyse [...], questionnement religieux ou spirituel, sens de la transcendance [...] : de ce complexe d'humanité, il faut dire que l'institution n'a pas grand-chose à faire » (p. 40). Le véritable objectif de l'école est de donner aux élèves « le sens du Mystère » (p. 106) et le goût de l'incompréhensible : « de l'incompréhensible, nous devrions susciter le goût » (p. 111). Ceci pourrait sembler incompréhensible et mystérieux. Le diagnostic suivant est plus clair : « le sacré nous manque dans l'École. Et l'adoration. Et la prière. Nous ne les avons pas remplacés. Si j'osais, je dirais que l'école manque de Dieu » (p. 105). Le but de l'école est alors de donner aux enfants un paysage intérieur peuplé de saints, comme celui de l'enfance de cette auteure :

Dans la maison des grands-parents maternels, il y avait ces grands portraits de saintes et de saints, alignés sur les murs des chambres au premier étage [...]. Les saintes et les saints sont restés dans mon paysage intérieur, et c'est mon privilège. Les adolescents de nos cours laïques sont la plupart du temps sans compagnons sanctifiants. Ils s'en donnent d'autres, dont l'influence est moins lumineuse. Ces sollicitations du cœur dans l'enfance et l'empreinte laissée me conduisent à vouloir pour eux, pour ces enfants de la Raison, un cortège de sages et de saints qui les feraient entrer dans une autre dimension de la vie².

La perspective confessionnelle est ici évidente. Elle n'est pas représentative du projet global d'enseignement du fait religieux, mais est-il prudent de la prendre au sérieux en la considérant comme une contribution en sciences religieuses ? Le danger est de desservir, en brouillant les pistes, les objectifs tout à fait justifiés du projet ministériel, en tout cas du point de vue d'un républicanisme critique : transmission de connaissances, reconnaissance du statut civique de ceux qui portent des mémoires minoritaires.

Prendre le fait religieux pour objet ou s'y

¹ Martini, 2011, p. 49, 72.

² *Ibid.*, p. 107.

adapter ?

On a beaucoup parlé de laïcité ouverte, d'école ouverte : l'ouverture est un lieu commun largement partagé aujourd'hui. Joutard plaide pour un enseignement « vraiment laïque, ouvert, respectueux de la pluralité¹ », Debray pour « un enseignement ouvert à la complexité et à la tolérance² », Willaime pour une « raison ouverte³ » – à la suite d'Edgar Morin, ce qui le conduit à plaider, tout comme ce dernier, pour un nouveau paradigme : « un changement de paradigme est nécessaire, un changement de paradigme qui devrait permettre à l'école publique d'intégrer la question du sens et les réponses diverses qu'y apportent les cultures religieuses⁴ ».

Les disciplines scolaires sont également invitées à s'ouvrir. Le directeur adjoint de l'IESR trouve regrettable que « les disciplines existantes veulent à la fois s'appropriier la nouveauté tout en la refusant ». Il s'agit en effet non seulement d'aborder le fait religieux grâce à l'histoire (notamment), mais aussi de « nourrir l'histoire⁵ » pour approcher finalement la totalité du fait religieux. Plus encore, une entrée dans le religieux serait requise pour pouvoir effectuer une mise à distance critique, qui « passe entre une expérience croyance et une approche savante mais toujours au sein du religieux⁶ ».

On peut ainsi comprendre la volonté de questionner le principe de stricte séparation sciences/religions promu notamment par Stephen J. Gould⁷. Dans le volume *Théorie de l'évolution et religions*, issu d'un colloque organisé par l'Inspection générale et l'IESR, Jean-Paul Willaime propose d'« interroger » ce principe, qui serait devenu moins pertinent à l'ère de l'ultramodernité. En revanche, selon lui, le modèle de « la complémentarité, voire du support mutuel entre science et religion [...] est éminemment significatif de ce que nous appelons l'ultramodernité » qui caractérise nos sociétés. Ce modèle correspond-il à une position « nuancée et ouverte [...] caractéristique de la situation de la science en régime

¹ Joutard, 2005, p. 82.

² Debray, 2002c.

³ Boespflug, Dunand et Willaime, 1996, p. 189.

⁴ Willaime, 1998, p. 151. Une question importante est évidemment de savoir *jusqu'où* la raison doit s'ouvrir. Ainsi Edgar Morin croit-il en l'action à distance entre deux êtres qui s'aiment, et étaye sa croyance par le phénomène d'intrication des particules en physique quantique. Le prédicateur et théologien Tariq Ramadan, qui pourtant est loin d'être rationaliste, se voit obligé de lui faire remarquer qu'il y a un « saut » à ne pas franchir entre le niveau subatomique et le niveau humain (Morin et Ramadan, 2014, p. 99). Heureusement, on peut concevoir une interprétation plus « fermée » de la notion de raison ouverte !

⁵ Gaudin, 2014, p. 103, 115.

⁶ *Ibid.*, p. 96.

⁷ Selon Gould (2000), le magistère de la science concerne le domaine empirique, celui de la religion concerne les significations ultimes et les valeurs morales ; ces deux magistères n'empiètent pas l'un sur l'autre. C'est un principe largement accepté par une diversité d'auteurs, y compris religieux, mais il reste discuté.

d'ultramodernité » ? Si chacun devrait être prêt à concéder, à quelques nuances près, que la « croyance en l'athéisme n'a pas plus de validité scientifique que la croyance en Dieu¹ », il est sans doute moins facile d'admettre que « la sélection naturelle [comme] strict produit du hasard est une croyance au même titre que la croyance en un dessein intelligent », et que « ce sont là deux positions également dogmatiques² ».

Le caractère totalisant du religieux peut d'ailleurs être pris en compte à l'intérieur des disciplines elles-mêmes. Nicole Lemaître, historienne sollicitée au niveau ministériel pour formuler des propositions concernant la mise en place du nouvel enseignement, écrit dans un livre portant sur les relations entre foi et histoire :

Aujourd'hui, le dogme de la Création tend à être expliqué comme un processus non contradictoire avec l'évolution de la connaissance scientifique. Dieu en effet ne fabrique pas le monde, il le crée *ex nihilo*, à partir de rien, mais non dans une vaste fresque initiale [...]. Il crée le temps, c'est-à-dire qu'il continue à chaque seconde à arracher toute chose au néant [...]. De même que pour le mathématicien la résolution de l'équation suppose qu'on ait admis des théorèmes, pour l'historien l'hypothèse de Dieu en vaut d'autres³.

« Dieu » est ici pris en compte non en tant qu'option personnelle guidant éventuellement la démarche scientifique, mais en tant que proposition scientifique au sens strict (serait-elle une hypothèse). L'histoire aurait alors comme terrain non seulement un espace et un temps donnés, mais aussi un au-delà du temps. Une idée similaire est soutenue, dans un guide pédagogique cette fois, par François Boespflug : « Je ne crois pas qu'il soit raisonnable, en tant qu'historien, de considérer qu'un au-delà de l'histoire n'existe pas⁴ ». Ce n'est donc pas un hasard si Lemaître a soutenu, en 2002 au colloque de la Direction de l'Enseignement scolaire (DESCO), que la théologie devrait avoir sa place à l'école publique⁵. Boespflug n'a rien soutenu de tel, mais le rapport, publié sous sa direction, de la Mission académique de Formation permanente des Personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) de Créteil dédiée aux religions, contient une idée similaire. Jean-Pierre Hédouin, chef de ladite MAFPEN, mentionne la théologie comme pouvant être propice à une approche scolaire pluridisciplinaire

¹ Willaime, 2011, p. 195-196 et p. 202.

² *Idem.* En tout cas, le principe de parcimonie (ne pas multiplier les hypothèses inutiles) trouve des applications non seulement en sciences, mais dans la vie de tous les jours. Loin d'être un indice de dogmatisme, il est nécessaire dans la mise en œuvre d'une pensée rationnelle (Bronner, 2013).

³ Lemaître, 1996, p. 165.

⁴ Boespflug, 1999, p. 35.

⁵ Lemaître, 2003.

des religions¹. L'ouverture des disciplines à la spécificité totalisante du « religieux » conduit donc à ouvrir l'école à une discipline spécifiquement religieuse. Dans une publication du CRDP de Nantes sur les « pratiques que l'enseignement du fait religieux a développées », la religion est même considérée comme l'œuvre de Dieu : « L'essence de la religion n'est pas culturelle et sociale, mais supranaturelle. La foi est alors ce qui unit les religions quelles que diverses que soient leurs formes culturelles, au sens où elle est en l'homme la marque que Dieu a laissé de Soi, pour citer Pascal² ».

Par ailleurs, le fait religieux serait essentiellement transversal et globalisant ; au vu de ces spécificités, les disciplines existantes sont invitées à collaborer entre elles : Joutard recommande une « collaboration entre les disciplines sur une question essentiellement transversale³ ». Pour Debray, « le fait religieux [...] est un fait social total [qui] appelle à relier les unes aux autres les disciplines, qui appelle à globaliser les aspects biologique, psychique, physique, physiologique, sociologique des cultures⁴ ». Le religieux ne concernerait pas spécifiquement certaines disciplines (l'histoire-géographie, la philosophie, le français, les arts plastiques...), mais *toutes* les disciplines :

- le langage religieux est assez proche du langage de l'art, langage sur lequel toutes les disciplines ont à réfléchir⁵ ;
- il [le fait religieux] n'appartient à aucune discipline, mais les mobilise toutes à des titres divers⁶ ;
- il faudrait s'interroger [...] sur ce que le positionnement des littéraires peut apporter à la réflexion sur la bonne manière de prendre en compte le fait religieux [...] dans toutes les disciplines⁷ ;
- prendre en compte le fait religieux dans l'ensemble des champs scientifiques⁸ ; Mais le travail interdisciplinaire ne s'arrête pas à l'histoire. Les faits religieux vont bien au-delà : les sciences, les mathématiques, etc.⁹ ;
- [le fait religieux] conduit à sortir du champ des professeurs d'histoire et géographie et à rejoindre l'ensemble du corps professoral¹⁰ ;
- alors bien sûr, il y a encore des problèmes [...]. D'abord, convaincre l'ensemble des disciplines¹ ;

¹ Hédouin, 1999, p. 238.

² Patillon, 2006, p. 8.

³ Joutard, 1997.

⁴ Debray, 2006.

⁵ Borne, 2004b, p. 2.

⁶ Lambert, 2006b, p. 9.

⁷ Martini, 2006, p. 62.

⁸ Rioux, 2003, p. 47. Jean-Pierre Rioux est inspecteur général de l'Éducation nationale et directeur de *Vingtième siècle, revue d'histoire*.

⁹ de Beudrap, 2010, p. 152. Anne Raymonde de Beudrap est maître de conférences HDR à l'IUFM de Nantes, aujourd'hui en retraite.

¹⁰ Carpentier, 2004. Jean Carpentier est inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire.

- les manuels ne devraient-ils pas favoriser ces correspondances [entre les disciplines] qui ont pour effet l'ouverture à la dimension spirituelle dans toutes les démarches du savoir² ?

Entre ces diverses personnalités, les positionnements de fond sont différents. Par exemple, très peu de promoteurs de l'enseignement du fait religieux rejoindraient Nouailhat quand il compare l'École française à un régime stalinien : « L'école aborde peu les origines du christianisme [...]. Cette situation fait un peu songer à l'époque où les régimes staliniens (ou maoïstes) retouchaient les photographies officielles pour faire "disparaître" les personnalités considérées comme opposantes³ ». Il reste qu'un accord de surface se dessine ici sur la question de la transversalité du fait religieux.

Par contraste, l'inspecteur général Guy Mandon défend une posture disciplinaire classique : « Nous enseignons une discipline. Nous n'avons pas à nous préoccuper artificiellement d'y ajouter quoi que ce soit. Lorsque la dimension religieuse est nécessaire à la compréhension des objets (historiques, philosophiques, etc.) que nous présentons, nous devons l'utiliser. Mais le fait religieux n'a pas de statut en dehors de cette nécessité – sinon on s'expose à une grave confusion⁴ ». Ou encore : « On a parlé d'une question de culture des professeurs [...], je préfère parler d'une question de savoir-faire et de métier [...]. Un historien qui fait bien son métier utilise des outils de sa discipline et a un discours de raison⁵ ». Toutefois, ce point de vue est minoritaire parmi les promoteurs de l'enseignement du fait religieux, et certains le combattent explicitement : « il faut surmonter des conservatismes tenaces. Celui des inspecteurs pédagogiques régionaux, par exemple. Ils se tiennent en gardiens du temple des programmes et des disciplines, dont ils tiennent à préserver l'autonomie⁶ ». Dans cette perspective, l'enseignement du fait religieux est une entreprise ambitieuse qui vise à réorganiser toutes les disciplines scolaires pour les adapter à la spécificité du fait religieux.

Mais la tâche est évidemment difficile, ce qui conduit plusieurs personnalités à proposer une nouvelle étape, celle de la mise en place d'une discipline spécifique. C'est le cas des sénateurs Esther Benbassa et Jean-René Lecerf, rédacteurs d'un rapport sénatorial à ce sujet

¹ Debray, 2011.

² Nouailhat, 2000, p. 131.

³ Ibid., p. 126.

⁴ Mandon, 2004, p. 313.

⁵ Mandon, 2005.

⁶ Lambert, 2004, p. 49.

en 2014¹. C'est aussi la position de Jean-Paul Willaime et de Philippe Gaudin, directeur adjoint de l'IESR. Finalement, les disciplines ne rendraient pas justice à la « dimension religieuse », occultée par ses déterminations sociales². Il est certain que si l'objectif n'est pas seulement d'apprendre *sur* les religions, mais également d'« apprendre *des* religions³ », alors la forme scolaire existante peut constituer un obstacle.

¹ <http://www.senat.fr/rap/r14-094/r14-0941.pdf>

² Gaudin, 2014, p. 116.

³ *Ibid.*, p. 190.

Chapitre 3

L'emprise du religieux

Toutes les religions qui se distinguent par une haute teneur morale se sont appuyées sur le pouvoir qu'elles possèdent pour donner une perspective à nos existences fragmentées et mouvantes. Ici aussi, nous devons poser le problème à l'envers : au lieu de considérer que la religion est quelque chose qui introduit cette perspective, posons que tout ce qui introduit une véritable perspective dans nos vies est religieux¹

Comme le montre Cécile Laborde, le républicanisme à la française tend parfois à valoriser des entités collectives dont de nombreux citoyens ne sont pas prêts à être les sujets, comme cela fut perceptible durant les débats sur les signes religieux ostensibles : notre identité judéo-chrétienne, notre manière de vivre, etc. Ces entités peuvent être clairement religieuses, comme chez Nicolas Sarkozy, pour qui « le spirituel et le sacré sont déclarés éternels et source de toutes les civilisations, ce qui est une manière de dire que ce sont les religions qui forment le cœur des cultures² ».

D'après Jeanne Favret-Saada, cette idée selon laquelle les religions formeraient le cœur des cultures est devenue une sorte d'évidence dans le domaine des relations internationales, avec des répercussions potentielles sur l'enseignement :

Voilà donc que l'UNESCO, organisation séculière car relevant du système de l'ONU, croyait pouvoir parer [la thèse du « clash des civilisations »] par le lancement d'un programme de rencontres interreligieuses, *Convergences spirituelles et dialogue interculturel* [...]. Des personnalités [...] pourraient ainsi démontrer [que] les religions sont « une composante essentielle » des « cultures » et des « civilisations » [...]. Ces rencontres exploreraient « l'héritage commun » et les « valeurs partagées » de l'humanité, et les diffuseraient afin qu'une paix universelle soit enfin possible. À cet effet, l'UNESCO allait financer, partout dans le monde, des

¹ John Dewey, 2011, p. 110.

² Gaudin, 2014, p. 214.

chaires universitaires vouées à faire ressortir cette convergence fondamentale des religions [...]. Cette vision [...] serait répercutée dans les programmes d'enseignement nationaux¹.

Les religions ou le religieux ?

En France, l'enseignement du fait religieux n'a pas ces objectifs, mais une ambiguïté reste présente. Considérons les expressions « le religieux » et « les religions ». La première renvoie généralement à un phénomène diffus et pas toujours institutionnalisé ; mais dans certains cas, les deux termes sont utilisés indifféremment. Ce procédé peut être source d'ambiguïté². En effet, si l'on pose une équivalence entre « le religieux » et « les religions », le sens de « le religieux » devient polysémique et surtout ambigu, car le récepteur peut hésiter à choisir entre les différents sens : s'agit-il uniquement du religieux ou également des religions ? Inversement, le terme « les religions » peut être compris comme renvoyant au religieux, alors même que « le religieux » n'est pas forcément lié directement aux religions instituées³.

Cette indétermination est sans doute inévitable car elle renvoie à une difficulté actuelle des sciences sociales des religions qui sont traversées par deux paradigmes majeurs : celui de la sécularisation et celui de la recomposition du religieux. Ian Hacking a bien montré comment l'avancement de la science peut être générateur d'ambiguïté. Par exemple, les scientifiques contemporains utilisent le mot « acide » dans un sens différent de celui de Lavoisier. On distingue aujourd'hui les acides de type « Lewis », qui contiennent des protons et les acides de type « Bronsted-Lowry », qui n'en contiennent pas. Lavoisier ne faisait pas cette distinction. Par conséquent, il ne parlait pas d'acides au sens de Lewis, ni au sens de Bronsted-Lowry : il parlait d'autre chose. Toutefois, explique Hacking, il existe des éléments communs aux différentes définitions, de sorte que Lavoisier et les scientifiques contemporains réfèrent globalement à la même entité : aujourd'hui comme hier, les acides sont définis comme ayant un goût aigre une fois mélangés à de l'eau, comme changeant la couleur d'indicateurs tels le papier tournesol, etc. Ce noyau de sens stable est un « stéréotype⁴ ».

Le modèle de Hacking s'applique également hors des sciences dites dures. En philosophie par exemple, Descartes utilise le mot âme au sens religieux, mais également au

¹ Favret-Saada, 2010, p. 22-23.

² Bouvier, 1995, p. 148.

³ Cette analyse a été initialement publiée dans la *Revue des sciences sociales*, n° 149 (2013).

⁴ Hacking, 1983, p. 85 et 80.

sens d' « un esprit, un entendement ou une raison¹ ». L'innovation conceptuelle de Descartes porte sur le second sens : c'est bien l'immortalité de l'esprit et non l'immortalité de l'âme qu'il cherche à démontrer. Toutefois, le philosophe tient à conserver le mot « âme », qui « permet de manifester une continuité dans la croyance [...] [et] préserve, du même coup, l'unité de la communauté religieuse ». Le texte cartésien en devient ambigu, mais il peut dès lors viser un auditoire large. Ceci est possible dans la mesure où « âme » et « esprit » partagent un noyau stéréotypique commun, et réfèrent donc à un certain nombre d'objets identiques. Le savoir reste alors cumulatif malgré les changements de paradigme².

Revenons à l'enseignement du fait religieux. À l'école publique française, le choix officiel est d'enseigner non l'histoire des religions, ni les religions, mais le fait religieux : « il est sûr que l'adjectif “religieux”, plus large et plus souple, était préférable au substantif ». Les faits religieux sont considérés comme « immergés dans les sociétés³ » : il s'agirait donc de phénomènes assez consistants, mais diffus. Dans ce cadre, ils n'appartiennent pas uniquement à telle institution, telle Église, ou telle communauté croyante aisément discernable. C'est la thèse de la sécularisation qui a tendance à identifier tout ce qui est religieux à telle institution, le déclin des institutions religieuses étant dès lors corrélé au déclin de la religion.

Mais cette thèse fait place depuis une trentaine d'années à celle de la recomposition du religieux : ce dernier échapperait aux religions instituées et serait réinvesti sous la forme, par exemple, de ces rassemblements estampillés religieux mais ouverts en droit et en fait à « des participants à l'identité religieuse incertaine, flottante ou même inexistante ». En somme, le religieux est parfois cristallisé dans les religions mais ne s'y réduit pas⁴.

En raison du lien entre l'avènement de la modernité et la thèse de la sécularisation, de nombreux sociologues des religions parlent du « paradigme » – et non simplement de la thèse – de la sécularisation⁵. La thèse de la recomposition du religieux est quant à elle fortement dépendante de l'idée selon laquelle la modernité aurait causé de nombreuses désillusions (d'où, éventuellement, un passage à une seconde modernité). Elle pourrait donc aussi être un élément d'un paradigme spécifique. Bien que fortement incompatibles, les deux thèses ont plutôt tendance à coexister et à se rapporter l'une à l'autre, la seconde ayant souvent recours à la première dans la mesure où, pour se recomposer, le religieux doit d'abord se trouver hors

¹ Cité par Bouvier, 1995, p. 153.

² Bouvier, 1995, p. 155 et 141.

³ Willaime, 2007, p. 39 et 67.

⁴ Hervieu-Léger, 1999, p. 114 et 19.

⁵ Piette, 1997.

de contrôle des institutions religieuses. Comme l'explique Albert Piette, le paradigme de la recomposition nuance celui de la sécularisation, mais n'en sort jamais vraiment¹.

Cette cohabitation entre deux paradigmes est perceptible dans certaines orientations du projet d'enseignement du fait religieux. Dans une publication de la Direction de l'Enseignement scolaire (DESCO), Jean-Paul Willaime recourt à la thèse de la sécularisation pour défendre, à l'échelle européenne, une laïcité d'ouverture :

Il ne s'agit plus tellement, pour la société, de s'émanciper du pouvoir des Églises : c'est fait, la sécularisation a réussi et les Églises n'ont effectivement plus grand pouvoir dans et sur la société. Cette « fin des religions » dans leur pouvoir sur la société et les individus qui caractérise les pays d'Europe peut [...] être la condition de possibilité de nouvelles formes de reconnaissance du rôle public des religions².

Mais cette thèse de la sécularisation ne serait plus valable pour analyser « le religieux » : « Si la sécularisation [...] s'est traduite par une baisse [...] sensible de diverses pratiques religieuses [...], reste que la modernité contemporaine, ce n'est pas moins de religieux, mais du religieux autrement ». Ainsi, selon Willaime, les institutions religieuses sont déjà sécularisées ; la laïcité est en train de se séculariser (en devenant plus ouverte) ; et le religieux se recompose, de moins en moins encadré par les institutions religieuses.

Cette approche théorique, qui articule des thèses inspirées de plusieurs paradigmes, a des conséquences concrètes. Par exemple, un « enseignement biblique et interreligieux » est qualifié par Willaime de « non confessionnel³ ». C'est que, comme on vient de le voir, les institutions religieuses seraient déjà sécularisées – c'est la laïcité qui ne le serait pas encore, du moins en France. *A contrario*, du point de vue de la thèse classique de la sécularisation, un enseignement biblique et interreligieux serait qualifié de pluriconfessionnel (le religieux étant encadré par plusieurs confessions) plutôt que de non-confessionnel. D'autant que, puisque la focale est mise sur la Bible, les confessions en jeu ne sont pas difficiles à identifier. De même, Bérengère Massignon et Virginie Riva parlent d'un modèle d'enseignement « multi-religieux », qualifié par elles de « non confessionnel »... et non de multi-confessionnel⁴. De façon plus générale, Jean Baubérot suggère que l'usage du terme « sécularisation » manifeste souvent une certaine duplicité :

¹ Piette, 1999, p. 25. C'est pourquoi Piette privilégie l'expression « paradigme de la mutation » pour désigner à la fois le paradigme de la sécularisation et celui de la recomposition.

² Willaime, 2004b, p. 95.

³ Willaime, 2007b, p. 56 et 37.

⁴ Massignon et Riva, 2010, p. 229.

Si on porte un regard tant soit peu distancié sur la tribu des sociologues de la religion, il est fascinant d'observer à quel point, depuis un demi-siècle, elle estime l'usage du terme « sécularisation » peu opératoire, équivoque, trop multidimensionnel, etc., tout en continuant souvent, sans sourciller, à l'utiliser comme une référence centrale¹.

Récapitulons. Le mot « religion » renvoie à un stéréotype commun au paradigme de la sécularisation et au paradigme de la recomposition, bien que dans le premier, la religion soit un phénomène plus encadré par des institutions religieuses que dans le second. Du point de vue de la sécularisation, la religion tend à se confondre avec les religions ; du point de vue de la recomposition, la religion tend à se confondre avec le religieux². En fait, comme le soutient Daniel Dubuisson, le mot « religion » pourrait même ne plus référer à rien, en tout cas à rien de plus qu'à la science des religions elle-même et à ses « modèles [...] d'analyse [...] qui empruntèrent au mythe, à la métaphysique ou à la théologie leurs formes caractéristiques et idéales³ ». Il reste que le stéréotype « religion » existe et qu'il est possible de communiquer et de s'entendre à son propos⁴.

Les différents sens du mot religion et de ses dérivés sont aisément perceptibles dans les propositions et directives pédagogiques : les promoteurs du nouvel enseignement utilisent tantôt l'expression « les religions », tantôt l'expression « le religieux ». Par l'utilisation des termes « religieux » et « fait religieux » les rapports ministériels optent pour l'enseignement de ces phénomènes larges et diffus, qui semblent avoir une emprise jusque sur ceux qui ne s'identifient à aucune religion :

- Un examen détaillé des diverses religions dans l'histoire et le monde actuel serait fastidieux et inutile. Il conviendrait de montrer l'importance du *fait religieux* dans l'histoire, sa permanence dans le monde contemporain [...], en soulignant [...] l'insertion du *religieux* dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien, à travers des exemples concrets qui différencient la vie courante des hommes : le calendrier, les fêtes, les prénoms, l'architecture et les signes [...], les grandes étapes de la vie, la famille, etc.⁵ ;

¹ Baubérot, 2009, p. 184.

² Même si l'on ne peut pas encore savoir précisément si la thèse de la recomposition est propre à un paradigme indépendant. Certes, les thèses d'un « nouvel âge de la modernité » où « rien n'est sacré » (*supra*, introduction), d'un nouveau monde « investi et géré par le mouvement », ou d'une « révolution copernicienne » (Michel, 2003), nécessitent un changement de regard radical, condition nécessaire au développement d'un nouveau paradigme (Bouvier, 2006). Reste à savoir si ce changement de regard peut avoir lieu à grande échelle.

³ Dubuisson, 1998, p. 227.

⁴ La thèse de Dubuisson est radicale, mais elle montre bien les différents niveaux linguistiques auxquels est susceptible d'appartenir le mot « religion » et ses dérivés.

⁵ Joutard, 1989, p. 92, je souligne.

- Il y a, pour nous occidentaux [...], un *fait judéo-chrétien* partagé entre croyants et non-croyants qu'on ne peut vouloir effacer de notre champ pratique¹.

L'inspecteur général Jean-Pierre Rioux est plus abrupt. Dans sa définition des propriétés du fait religieux, il écrit : « Il y a du religieux qui circule dans le monde. Point² ». Le fait religieux circulerait jusque dans nos agendas : « [Le fait religieux] c'est quelque chose que l'on constate et qui s'impose à tous. C'est comme un fait en sciences exactes [...], pourquoi acceptons-nous encore des agendas avec un nom de saint chaque jour ? » (*id.*). L'ambiguïté est cependant de taille : contrairement à ce que suggère Rioux, les noms de saints dans les agendas n'ont, pour l'écrasante majorité des Français, absolument rien de religieux. Pour les mêmes raisons, il n'est pas sûr que la réflexion suivante de Debray réfère à quoi que ce soit de religieux : « Pouvons-nous nous boucher les oreilles et fermer les yeux devant le monde tel qu'il est ? Pouvons-nous refuser d'écrire sur notre agenda, sous prétexte que nous n'avons aucune raison objective de prendre pour l'an zéro la date probablement erronée de la naissance de Jésus³ ? »

En tout cas, selon de nombreux promoteurs du nouvel enseignement, le *religieux* est « inséré » dans la civilisation du quotidien, dans la vie courante des hommes, le calendrier (Joutard) ; tel fait *religieux* est « partagé » par tous (Debray) ; le *religieux* « circule » dans le monde (Rioux). Selon Dominique Borne, afin d'identifier un fait religieux, il faut repérer ses « signes », « analyser avec toutes les armes de la critique raisonnée des documents et des œuvres et [...] y repérer les signes du *religieux* », ce qui constituerait une « entrée dans le fait religieux⁴ ». Mais en même temps, le religieux semble l'apanage des religions : « l'on peut être français et se réclamer de *religions* différentes ou au contraire rejeter le *religieux*⁵ ». Il serait donc impossible, du moins difficile, d'être religieux sans se réclamer d'une religion. Ainsi, d'un côté, les faits religieux, du moins certains d'entre eux, seraient partagés par tous ; mais d'un autre côté, point de religieux en dehors des religions ?

Pour bien faire apparaître l'enjeu, mentionnons la possibilité d'une approche alternative. Des auteurs aussi différents que Jacques Bouveresse, John Dewey, Bertrand Russell ou Charles Taylor tiennent à distinguer les « religions » de ce qui est « religieux ». Selon Bouveresse, une posture religieuse est dépendante de la notion de vérité. Or, les religions ont

¹ Debray, 2002a, p. 11, je souligne.

² Rioux, 2003, p. 51.

³ Debray, 2003, p. 15.

⁴ Borne, 2005, p. 3, je souligne.

⁵ Borne, 2007b, p. 118, je souligne.

tendance aujourd'hui à se passer de cette notion, au profit d'une valorisation de l'expérience subjective. La science, au contraire, ne peut s'en passer : elle ne peut pas se « post-moderniser ». De ce point de vue, la posture qui encourage l'adhésion à de nombreuses religions actuelles, qui mettent la notion de vérité au second plan, n'est pas forcément plus religieuse que la posture scientifique¹. De fait, Charles Taylor crédite Bertrand Russell d'avoir circonscrit une forme de « religieux hors religions ». Comme l'écrit Bouveresse :

Dans *A Secular Age*, Charles Taylor cite un passage de *The Essence of Religion* [de Russell] pour illustrer la façon dont la raison peut être considérée comme capable, sans le secours du dogme, de conduire à une expérience morale qui comporte quelque chose de véritablement religieux : « Le désengagement lui-même, [écrit Taylor] en nous libérant de la masse confuse, perturbée des désirs personnels, des appétits insatiables, de l'envie, libère en nous une bienveillance universelle. Bertrand Russell a donné une expression à cela dans notre siècle »

L'auteur précise : cette attitude impersonnelle et impartiale, qui rend possible une forme de bienveillance universelle à l'égard du monde et des autres hommes, « est évidemment, aux yeux de Russell, beaucoup plus conforme à l'esprit de la science qu'elle ne l'est à l'esprit de la religion, au sens usuel² ». C'est pourquoi Russell, en dépit de son athéisme et de son rationalisme, n'avait pas de réticence majeure à l'égard de l'idée « d'être considéré lui-même comme un homme que l'on pourrait se sentir autorisé à qualifier, dans un sens convenablement étendu, de “religieux”³ ».

Il ne s'agit pas ici de défendre la position de Bouveresse, Dewey ou Russell, mais de montrer que le « religieux » peut être considéré comme tout à fait indépendant des religions, voire *contraire* au positionnement de la majorité des religions actuelles. On peut alors mieux faire apparaître, par contraste, une orientation du projet ministériel qui consiste à distinguer le « religieux » des « religions », tout en posant, à certaines occasions, une équivalence entre ces termes. Cette ambiguïté, à laquelle il est certes difficile d'échapper⁴, renforce l'indétermination du projet ministériel.

Une réduction du religieux aux seules

¹ Bouveresse, 2007.

² Bouveresse, 2011, p. 97 et 99.

³ Bouveresse, 2007, p. 187. Voir la position similaire de Dewey dans la citation en exergue du présent chapitre.

⁴ Sur l'ambiguïté comme ressource dans la communication, voir Sperber et Wilson (1989).

religions

Voici un exemple d'équivalence posée entre religieux et religions, dans une publication visant à mettre en œuvre le projet ministériel : « En choisissant [...] de parler de “faits religieux” et non de “religions”, il s’agissait de souligner que les *religions* sont plus que des opinions. Il y eut en France la tendance à réduire le *religieux* au statut d’une opinion privée et individuelle¹ ». De même :

En Europe, on peut dire que c’est une laïcité de reconnaissance du *religieux* qui prévaut, c’est-à-dire une laïcité qui [...] reconnaît les apports sociaux, éducatifs et civiques des *religions*, la majorité des pays d’Europe ayant mis en place divers systèmes de reconnaissance des *cultes* [...]. [G]lobalement, la différence la plus sensible avec la France est sans aucun doute l’absence dans de nombreux pays de prévention particulière face au *religieux* en tant que tel².

L’ambiguïté de la « religion », corrélatrice à la perte de pertinence du paradigme de la sécularisation, semble donc nécessiter une distinction entre les religions et le religieux ; mais cette distinction est tout de suite abandonnée car les termes religions et religieux tendent à devenir équivalents. Peut-être la « stabilisation symbolique du croire³ » est-elle à ce point urgente qu’il faille réduire le religieux aux seules religions ? Le religieux prend une consistance encore plus forte lorsqu’il est assimilé à un *pouvoir* : « si le processus d’autonomisation du politique par rapport au religieux est une conquête importante des sociétés démocratiques, cela ne signifie aucunement la fin des relations entre ces deux pouvoirs⁴ ». Parallèlement, des phénomènes à première vue non religieux sont englobés dans la religion ou le religieux. La sociologue Régine Azria écrit dans un guide pédagogique :

Au fur et à mesure que la religion n’a plus le monopole des valeurs [...], ce sont ses dimensions culturelles et patrimoniales qui tendent à s’affirmer et qui prennent le relais. Chacun sait, par exemple, qu’aujourd’hui les Français se rendent plus souvent à l’église pour participer à un concert que pour participer à un service religieux [...]. Les édifices religieux sont plus souvent visités ou évoqués en raison de leur valeur esthétique ou historique, autrement dit patrimoniale et culturelle, qu’en tant que lieux de culte, habités par le sacré⁵.

¹ Willaime, 2007b, p. 68, je souligne.

² Willaime, 2007b, p. 80, je souligne.

³ Voir *supra*, chapitre 2.

⁴ Willaime, 2008, p. 14.

⁵ Azria, 2005, p. 64.

Ainsi, même quand les raisons d'un comportement sont d'ordre culturel et non cultuel, on aurait encore affaire à « la religion » (à une dimension de celle-ci) – probablement parce que les édifices en question en relèvent. C'est parfois non la religion, mais les religions qui seraient forcément impliquées dans toute culture : selon Mohamed Arkoun, « lorsque nous parlons de cultures, nous impliquons *ipso facto* les religions¹ ». Cette orientation rejoint celle de l'UNESCO rapportée plus haut.

De façon semblable, Wojtek Kalinowski, dans un rapport au Commissariat au Plan, parle de « formes de présence “non religieuses” (sociales, économiques, culturelles voire communautaires) du religieux² ». Cette dernière expression, en particulier, pourrait paraître un oxymoron : comment des formes de présence « non religieuses » pourraient-elles être « religieuses » ? Le religieux est-il encore du religieux après avoir pris des formes de présence non religieuses ? À ce propos, Daniel Dubuisson a sans doute raison de considérer que les variations autour du mot religion relèvent souvent de la prestidigitacion :

Quelle est la nature ultime de cette *religion* [...], de ce noyau adamantin qui serait incrusté au cœur de toutes les formations sociales ? Apporter à ces questions des réponses nettes sans [...] succomber aux illusions d'un trop adroit tour de prestidigitacion (remplacer, par exemple, le mot *religion* par l'expression « phénomènes religieux », tout en conservant à ces derniers les attributs impénétrables du premier) n'est guère possible selon nous, puisque ces questions révèlent à leur manière l'existence d'une aporie³.

La définition de la religion et du religieux reste un problème scientifique délicat, qui mobilise de nombreux chercheurs, et Kalinowski est bien conscient de la difficulté. À propos des formes d'engagement public des « acteurs religieux », il écrit : « On peut certes rétorquer que [...] il ne s'agit plus du “religieux à proprement parler”. Effectivement, dans la modernité religieuse il devient de plus en plus difficile de dire ce qui relève encore du religieux et ce qui n'en relève plus ».

Ce problème de la frontière entre ce qui est religieux et ce qui ne l'est pas (ou ce qui ne l'est plus) est abordé de très diverses façons parmi les promoteurs du nouvel enseignement. On pourrait comparer à ce titre Willaime et Nouailhat. Le premier, dans un guide pédagogique, suggère l'ampleur et la difficulté de la tâche : « ne pas réduire les religions au

¹ Arkoun, 2003, p. 13. Professeur d'islamologie et président du conseil scientifique du CCEFR (Centre civique d'Étude du fait religieux, collaborant avec l'IESR), jusqu'à sa mort en 2010.

² Kalinowski, 2002, p. 43.

³ Dubuisson, 1998, p. 235-236.

religieux, tout en insistant bien sur le fait qu'il s'agit de religieux¹ ». Le second n'hésite pas à s'orienter vers une résolution catégorique du problème : « Je dirais que le phénomène religieux, c'est le phénomène humain² ». L'historien Pierre Lévêque est également catégorique : dans un article intitulé « Enseigner la religion ? », il parle de « la présence universelle en filigrane du fait religieux³ ». Donc, le religieux déborderait les religions : c'est ainsi qu'il concernerait tout le monde, même les athées. D'un autre côté, l'équivalence posée entre religions et religieux suggère que le religieux est du domaine des religions.

En somme, l'enseignement du fait religieux suit deux versants : d'un côté, il s'agit de montrer que le religieux fait partie de l'expérience de ceux qui ne s'identifient à aucune religion (il y aurait des formes non religieuses du religieux ; le phénomène religieux serait le phénomène humain, etc.) ; de l'autre, il s'agit de montrer que le religieux est du domaine des religions (les termes « religieux » et « religions » sont posés comme équivalents). Cette duplicité est due, entre autres, aux paradigmes en présence en sciences sociales des religions : d'un côté, elles prennent leurs distances avec le paradigme de la sécularisation (car le religieux ne se réduit pas aux religions instituées) ; de l'autre, un nouveau paradigme qui dissocierait clairement le religieux des religions ne semble pas encore praticable⁴. Mais si ceux qui se disent sans religion sont encore soumis au religieux (ou à quelque chose de « religieux »), et si ce religieux est rabattu aux seules religions, est-il possible de se dire sans religion ? Un élément de réponse peut être trouvé dans des propositions pédagogiques concrètes.

Un fait culturel peut-il être religieux ?

Anne-Raymonde de Beudrap, maître de conférences à l'université de Nantes, pose d'abord la question suivante : « peut-on étudier les faits religieux comme des données du culturel sans leur faire perdre quelque chose de leur identité⁵ ? » Sa réponse est négative :

¹ Willaime, 1998b, p. 23.

² Nouailhat, 2004b, p. 550.

³ Lévêque, 2001, p. 215.

⁴ À l'époque de son rapport, Debray proposait une définition du fait religieux comme n'appartenant pas spécialement aux religions : « Indécises et variables, chacun le sait bien, sont les frontières du religieux proprement dit et du sacré social [...]. N'avons-nous pas connu nous-mêmes, Français laïques et rationalistes, dans les temps du danger et de la revanche, la religion républicaine de la sainte-patrie (1871-1968) ? » (Debray, 2002b, p. 178). Mais cette orientation est loin d'être privilégiée.

⁵ Beudrap, 2010, p. 96.

Certes, une religion n'existe qu'incarnée dans une culture mais quelle connaissance en donne-t-on avec des informations dispersées au hasard des textes, informations en outre colorées par la personnalité de l'auteur ? On va rencontrer la religion selon Voltaire, selon Victor Hugo, selon Bernardin de Saint-Pierre, selon Albert Cohen. Il s'agit bien du fait religieux, c'est-à-dire de la manifestation concrète du religieux dans un contexte donné et sous une forme donnée, mais parfois d'un fait religieux tellement inculturé qu'il est à la limite d'y perdre son identité religieuse.

Ce problème de l'identité religieuse du fait religieux se pose également pour un texte comme la Bible, à étudier – conformément aux programmes ministériels de 1996 – en tant que « texte fondateur » en classe de français. Anne-Raymonde de Beudrap relate ainsi les propos de deux professeurs qui n'hésitent pas à traiter la Bible comme un objet, non pas religieux, mais culturel :

- Le caractère « sacré » de certains textes pose effectivement le problème de la laïcité, à mon sens. J'enseigne [...] le « fait religieux » comme *référence culturelle* ou interculturelle. C'est pourquoi je ne dissocie pas les textes sacrés des textes mythologiques (professeur cité par de Beudrap) ;
- *Je ne dissocie pas les textes bibliques des autres textes* au contenu épique, légendaire, poétique que l'Antiquité nous a légués : chacun reflète une vision du monde et une cosmogonie qui sont propres aux *cultures* où ces textes ont vu le jour¹.

D'une manière générale, A.-R. de Beudrap montre que les enseignants de collège et lycée sont réticents à traiter la Bible comme un texte d'une nature spéciale. Mais l'auteur est réservée vis-à-vis de cette posture des enseignants : elle invite, à la suite de l'inspectrice générale Katherine Weinland, à ne pas « désacraliser les contenus », à ne pas « laïciser les enjeux d'un texte sacré² ». Dans ce cadre, elle recommande de prendre garde à ne pas banaliser les textes religieux, à ne pas les considérer comme des textes strictement littéraires : « la présentation même d'un texte biblique dans un manuel scolaire le banalise parmi les autres textes et en fait un objet d'étude et non un objet de foi. Mais alors, il s'agit de traiter le texte comme n'importe quel texte. Ce changement de statut est malgré tout problématique ».

Ainsi, A.-R. de Beudrap considère que l'étude du fait religieux à travers la littérature tend à lui faire perdre son identité religieuse. Mais elle n'arrive pas à la même conclusion concernant l'étude, en classe, du calendrier occidental contemporain. Tout au contraire, un élément culturel aussi banal que le calendrier permettrait de faire prendre conscience de l'importance de *la religion* dans le quotidien des élèves :

¹ Professeur cité par Beudrap, 2010, p. 169, je souligne.

² Weinland, citée par Beudrap, 2010, p. 167-170.

Les élèves ont été invités à s'interroger sur les fêtes religieuses qui y étaient mentionnées [dans le calendrier]. À travers cette première étape (première séance de la séquence sur la Bible), les élèves pouvaient prendre conscience de l'importance de *la religion* dans *leur* quotidien.

Cette « religion présente dans leur quotidien » ne comprend pas seulement le calendrier, elle comprend aussi les pré noms : hébreux, grecs, musulmans...¹. En somme, pour cet auteur, le fait religieux tend à perdre son identité religieuse quand on l'aborde à travers la littérature ou quand on banalise un texte religieux en l'introduisant dans un manuel scolaire. En revanche, le fait religieux ne semble pas perdre son identité religieuse quand on l'aborde à travers le calendrier ou les pré noms, qui montrent aux élèves l'importance de la religion dans leur quotidien – ce dont ils sont censés prendre conscience.

Mais encore une fois, si la religion (ou le religieux) fait partie de l'expérience, le quotidien, la vie sociale de tous les élèves, et si la religion (ou le religieux) n'est pas réductible à ses manifestations culturelles, alors les élèves peuvent-ils, dans le cadre de cette pratique pédagogique, échapper à la religion (ou au religieux) en tant qu'objet auquel il faudrait adhérer ? Sont-ils irrémédiablement soumis à une dimension de la religion alors même que les raisons de leurs actions seraient culturelles et non culturelles (Azria) ? Ont-ils *ipso facto* affaire aux religions dès qu'ils abordent les cultures (Arkoun) ? Sont-ils soumis au religieux qui serait *in fine* le phénomène humain (Nouailhat) ?

Trois éléments vont dans le sens de réponses positives. Premièrement, on apprend que le principe de laïcité ne doit pas forcément tenir compte de ceux qui ne s'identifient à aucune religion : « Tous les pays européens proposent des cours de religion en respectant à leur façon le principe de laïcité (à savoir une autonomie du politique et du religieux et le respect de la liberté religieuse de chacun sans discrimination liée à l'appartenance individuelle)² ». Donc, point de liberté de conscience : la liberté religieuse serait suffisante, et la discrimination n'aurait pour objet que l'appartenance, pas la non-appartenance. Deuxièmement, A.-R. de Beudrap reconnaît que les objectifs de l'enseignement du fait religieux sont similaires aux objectifs d'un cours de religion :

[...] il [le professeur] fait l'expérience de la diversité [...]. Il résulte de cela un inconfort pour le professeur mais aussi une grande richesse. Inconfort parce qu'on a un sentiment de fragmentation

¹ Beudrap, 2010, p. 91.

² Beudrap, 2010, p. 55.

des connaissances [...], mais aussi richesse parce que ce qui émerge alors touche souvent plus profondément que ne le ferait un cours de religion préconstruit.

Troisièmement, elle ignore que des enfants peuvent ne pas avoir de religion d'origine : « parce qu'il [l'enseignement du fait religieux] ouvre, par le biais du symbolique, aux interrogations sur le monde et sur la condition humaine, il peut toucher n'importe quel enfant ou adolescent, quelle que soit sa religion d'origine¹ ».

La religion est-elle partout ?

Tout comme A.-R. de Beudrap tient pour évident que tout enfant a une religion d'origine, René Nouailhat et Jean Joncheray, respectivement théologien et prêtre², tiennent pour évident que chaque élève a des représentations religieuses. Dans un recueil de séquences pédagogiques recommandé par l'IESR, publié par le Centre régional de la documentation pédagogique de Franche-Comté, ils écrivent qu'il faut « partir des représentations religieuses de chacun³ ». Le paradigme de la recombinaison du religieux est aisément perceptible dans leur propos : « chacun a son caddie de bric-à-brac religieux ». Et encore une fois, ce religieux est rabattu aux seules religions. En effet, les auteurs proposent d' « aborder les questions religieuses de l'extérieur et de l'intérieur ». Pour cela, il serait possible d'inviter en classe le représentant d'une religion, avec certes quelques précautions :

Pour une telle approche « de l'intérieur », l'enseignant peut être tenté d'inviter dans sa classe le représentant d'une religion. Mais l'appel à témoins n'est jamais une solution de facilité. Il suppose un gros travail. En amont, pour le situer, et en aval, pour l'interpréter. Il ne saurait de toute façon se substituer au rôle de l'enseignant.

La pratique pédagogique consiste donc à partir de ce *religieux* diffus auquel chacun adhérerait pour arriver au discours des représentants des *religions*. Ainsi, les auteurs se placent d'abord du point de vue du paradigme de la recombinaison du religieux (selon lequel le religieux déborde les religions), puis passent à l'équivalence religieux/religions caractéristique du paradigme de la sécularisation (selon lequel le religieux est l'affaire des religions). Ce qui a pour conséquence la promotion d'une éducation religieuse : les élèves

¹ *Ibid.*, p. 233-238.

² Le premier a été directeur de l'IFER jusqu'en 2013, un institut catholique de formation que le rapport Debray invite à mobiliser.

³ Nouailhat et Joncheray, 1999, p. 123, 140.

doivent écouter, en classe, ce que dit le prêtre, l'imam, le rabbin, etc. L'enseignant ne fait que « situer » et « interpréter » le discours de ces derniers.

On peut illustrer plus concrètement ce type de pratique pédagogique. Première étape : il s'agit de montrer aux élèves que des éléments religieux « fourmillent dans la vie » :

La vie fourmille d'éléments religieux d'origine et de sens divers. À partir d'expressions ou de mots du langage courant, des enquêtes peuvent conduire les élèves à retrouver les origines grecques du « musée », de « l'érotique », ou de « l'hermétique », les origines romaines du « calendrier » ou des « céréales », les origines juives du « jubilé », chrétiennes du « dimanche » ou musulmanes de « l'almanach » [...]. Tous ces éléments religieux circulent librement, plus ou moins désancrés de leurs attaches institutionnelles¹.

Comme dans les directives pédagogiques d'A.-R. de Beudrap, les éléments quotidiens tels les mots du langage courant (« calendrier », « céréales », « érotique », etc.) ne sont pas qualifiés de culturels, mais de *religieux*.

Seconde étape : l'éducation religieuse. Une « fiche élève » propose, lors de la visite de la cathédrale de Besançon, de « découvrir cinq épisodes de la vie de saint Jean » : « Au pied de la croix », « Le martyr à Rome », « La révélation à Patmos », « La vision de la Jérusalem nouvelle », « L'écriture de l'Apocalypse ». Il s'agit donc de la tradition chrétienne, selon laquelle le même « Jean » aurait été auprès de Jésus et à Patmos. Mais les auteurs passent constamment de ce qui relève de la tradition à ce qui relève de l'histoire, et vice-versa. Par exemple, dans l'épisode du martyr à Rome, le conditionnel est parfois utilisé mais disparaît aussitôt :

Jean *aurait* été emmené à Rome, capitale de l'Empire romain et condamné à mort. On le voit ici [sur un tableau] dans un chaudron d'huile bouillante, où, selon une tradition, on l'a plongé pour le faire mourir. Mais, grâce à Dieu, Jean sortit saint et sauf du chaudron. *Cela se passait à Rome, devant la Porte latine. On a construit une église à cet endroit* ².

Quelques lignes plus loin, une ligne vide est destinée à l'élève, dans laquelle il doit commenter ce que fait Jean dans un tableau représentant « La révélation à Patmos ». Juste après, les auteurs de la fiche écrivent : « Pour raconter cela, Jean écrit grâce à l'Esprit Saint le

¹ Nouailhat et Joncheray, 1999, p. 147.

² *Ibid.*, p. 138, je souligne. Les « fiches élève » dont il est question ici ne sont pas toutes rédigées par Nouailhat et Joncheray, mais elles ont été « sélectionnées, et parfois abrégées ou complétées par René Nouailhat, qui, pour la plupart d'entre elles, a suivi leur élaboration et leur application. Les autres ont été directement rédigées par René Nouailhat » (*ibid.*, p. 6).

livre de l'Apocalypse ». L'élève doit donc admettre l'existence de cette entité surnaturelle qu'est l'Esprit Saint. De même, à la page sur la Cène, il est écrit que Dieu a sauvé les juifs lors de la sortie d'Égypte :

Pour faire le lien avec la Pâque juive, on peut lire les pages 16 et 17 de *Pierres vivantes* (l'ouvrage de référence de la catéchèse de l'Église de France), le passage de l'Exode 12, 1-13, 25-27 et la note sur la fête de la Pâque ; les chrétiens y voient l'annonce du passage de Jésus de la mort à la vie. Chaque année, les juifs rendent grâce à Dieu qui les a sauvés lors de la sortie d'Égypte.

L'insistance sur les traditions religieuses conduit ainsi à un enseignement de faits surnaturels. À vrai dire, cela n'est pas très étonnant : si chacun est soumis au « religieux » (présent dans le quotidien) lui-même rabattu aux religions, alors il n'y a qu'un pas à franchir pour que l'enseignement du fait religieux soit aussi un enseignement de faits surnaturels reconnus par les représentants de telle ou telle religion. Jean Joncheray affirme par ailleurs : « Il faut pouvoir faire sentir à la personne l'inspiration religieuse, la mener au seuil de l' "expérience" religieuse, et lui en faire mesurer l'enjeu¹ ». Peut-être est-ce « au seuil de l'expérience religieuse » que se trouvent les faits surnaturels à enseigner ?

Avant d'aborder plus en détail ce problème des entités surnaturelles, notons que Nouailhat et Joncheray défendent une pratique hardie de l'interdisciplinarité. Le cours de sciences physiques devrait selon eux être « relié » au cours de français. En fait, il semble plutôt soumis au cours de français :

Le professeur de Physique propose un associogramme aux élèves à partir du mot « lumière ». Cette entrée en matière comprend deux séances d'une heure. Il intitule sa séance « propos libre » en lançant la question suivante : « Lorsque vous entendez le mot "lumière", qu'est ce que cela évoque pour vous ? En vous² ? »

Les auteurs de la séquence déplorent que les élèves soient parfois choqués par cette pratique pédagogique ; mais une ou deux séances sont prévues pour que ces derniers comprennent bien l'importance de ce type de « décloisonnement des matières » :

Les élèves ont été surpris de voir Physique et Français ainsi associés. Certains ont même été « choqués » que ce soit le professeur de Physique qui propose l'associogramme. « C'est du temps perdu en Physique ». De telles réactions ont permis un échange intéressant sur l'importance du

¹ Cité par de Gaulmyn, 2002.

² Nouailhat et Joncheray, 1999, p. 168.

décloisonnement des matières scolaires. Pour signifier l'importance de ce décloisonnement, il faudrait prévoir une ou deux séances avec les deux professeurs devant le groupe, par exemple la séance de lecture de textes (*ibid.*, 170).

Donc, afin de « signifier l'importance de ce décloisonnement », le professeur de physique devrait (avec son collègue de français) apprendre aux élèves la lecture de textes, dont la Bible (la séance de lecture de textes comprend en effet les premiers versets de la Genèse). Il s'agit par conséquent d'une interdisciplinarité fortement littéariste¹. En outre, enseigner ce qu'est la « lumière » ne nécessiterait pas seulement que le professeur de physique se plie aux normes littéraires : c'est, plus globalement, une « pédagogie de l'imagination » qui est promue. Dans son ouvrage préfacé par Debray, Nouailhat écrit : « c'est bien l'urgence d'une pédagogie de l'imagination qui est ici requise [...], pour faire d'un citoyen éclairé une personne non seulement savante mais capable de se référer à la lumière² ». Le recueil de Nouailhat et Joncheray, recommandé par l'IESR mais aussi par Willaime (2003), semble corroborer l'hypothèse de Mély : l'enseignement du fait religieux serait une entreprise néo-cléricale. Je n'irai pas jusque-là, mais la volonté de Debray de trouver un compromis – en mobilisant les instituts de théologie ou les représentants religieux – contribue de fait à obscurcir encore les objectifs du projet ministériel³.

Cette difficulté est d'autant plus aigüe que les problèmes de définition des « religions » et du « religieux » ne sont pas isolés : les propositions pédagogiques mentionnées ici suggèrent que « la religion est partout », et c'est effectivement un constat partagé en sciences sociales des religions, en raison de la dissémination contemporaine des croyances hors des institutions religieuses (ce qu'on appelle « le religieux »). Mais les approches sérieuses soulignent en même temps que la formule « la religion est partout » est trompeuse, car l'enjeu est de dépasser l'opposition entre cette conception et celle qui définit la religion comme concentrée dans une « sphère spécialisée⁴ ». Autrement dit, la coexistence de deux paradigmes, celui de la sécularisation et de la recomposition, rendent difficile l'identification de ce qu'est le « religieux » dans son rapport aux religions, d'où une véritable difficulté pour mettre en œuvre un enseignement du fait religieux.

¹ Jacques Bouveresse appelle « littéarisme » la tendance à croire que ce que dit la science ne devient intéressant et profond qu'une fois retranscrit dans un langage littéraire (Bouveresse, 1999). René Nouailhat reprend d'ailleurs à son compte la conception de la laïcité de cet auteur éminemment littéariste qu'est Michel Serres : « le miracle laïque [c'est] apprendre à se placer du point de vue de l'autre, dans un savoir de l'autre côté » (Serres, cité par Nouailhat, 1996, p. 29).

² Nouailhat, 2004, p. 118.

³ Sur les conséquences négatives d'une interdisciplinarité débridée, voir Bernstein, 1997.

⁴ Hervieu-Léger, 1999, p. 22-25.

Inconscient collectif, questions existentielles

En classe de français, le problème se pose de savoir si les récits de création sont à lire comme de la poésie ou comme une « parole vivante » (selon l'expression de Dominique Borne). Pour Martine Marsat, formatrice d'enseignants, il s'agit bien de parole vivante, car l'homme d'aujourd'hui serait encore acteur de la Genèse, et héritier de « l'humain originel ». Dans une publication du CRDP du Limousin, elle explique :

Contrairement au conte, le récit [de la Genèse] ne progresse vers aucune fin, c'est une histoire sans situation finale, sans dénouement, au schéma narratif incomplet. Nous habitons donc aujourd'hui cette même temporalité, celle de la première terre et du premier ciel, et ces textes disent à l'homme qu'il vient de là et qu'il est toujours au même endroit [...]. L'homme est encore acteur de cette histoire-là (personnage, dirait le conte), héritier l'humain originel, celui du commencement, ce qui lui donne une légitimité d'homme¹.

Dans un tel cadre, il n'est pas étonnant que les interactions avec les élèves donnent lieu à des réflexions métaphysiques très poussées :

La situation d'énonciation ne répond pas non plus aux lois traditionnelles du conte : pas de localisation narrative [...] mais un état : le vide, l'abîme, le chaos, le tohu-bohu. Autrement dit le RIEN. Les enfants demandent alors : « Madame, avant il n'y avait rien du tout ? » Si, il y avait un état de manque qui rendait nécessaire la création comme un appel urgent. Et c'est en effet de ce « rien » que va surgir l'univers, le cosmos [...]. Cette notion d'état, les enfants la connaissent déjà puisqu'ils savent ce qu'est un verbe d'état : être. Eh bien voilà, la vie vient d'une absence d'être. Où ? Nulle part, c'est-à-dire partout. Les hommes sont accidentellement de quelque part. Pourquoi? Par nécessité d'être sur un manque (*id.*).

Précisons qu'il s'agit d'élèves de sixième. Ils sont invités à endosser des croyances spécifiquement reconnues par certaines religions : humain originel, nécessité d'un manque, histoire de la Genèse dont l'homme est encore acteur, temporalité de la Genèse que nous habitons encore. En situant l'homme d'aujourd'hui dans la continuité de l'humain originel, la réflexion de Marsat est bien d'ordre théologique.

L'inspectrice académique de lettres Évelyne Martini, membre du conseil de direction de l'IESR jusqu'en 2013, développe également une pratique pédagogique qui ne relève pas

¹ Marsat, 2005, p. 87.

vraiment des objectifs officiels de l'enseignement du fait religieux. En se situant dans un registre résolument interdisciplinaire, elle soutient que, pour étudier « l'effet civilisateur d'une tradition religieuse en ses plus hauts aspects », il faut pratiquer « la mise en commun didactique et pédagogique entre le professeur de lettres et ses collègues d'histoire, de philosophie et de sciences ». C'est que, selon elle, « la dimension religieuse travaille tel ou tel champ du savoir », y compris les sciences : « il me semblerait important de s'atteler, dans les années qui viennent, à [...] l'impulsion de travaux interdisciplinaires (IDD [Itinéraires de Découverte], TPE [Travaux Personnels Encadrés]) faisant sa place à la dimension religieuse (expression artistique, littérature, sciences, philosophie...) ». Dans le cadre de l'enseignement du français, il s'agit d'ouvrir les textes non spécifiquement religieux aux « visions du monde dont les religions sont dépositaires¹ ».

Par exemple, « le motif de la fraternité et de la différence, symboliquement actif dans notre imaginaire collectif », nécessite que *Pierre et Jean* de Maupassant soit lu en référence à l'histoire d'Abel et Caïn dans la Genèse : cela permettrait de parvenir « au point où le motif est compris en profondeur ». Les textes religieux semblent donc avoir un statut spécial : ils permettraient ici une compréhension plus profonde de ce qu'est la rivalité entre frères. Mais ils permettraient également d'aller au cœur des « interrogations les plus radicales » et d'« entrevoir des réponses possibles » :

Lire Beckett sans ouvrir le livre de Job est dommageable et mutilant, et pourtant fréquent. Ouvrir l'interprétation du texte à ce type de références, c'est permettre aux adolescents d'aller au cœur de leurs interrogations les plus radicales et leur laisser simplement entrevoir des réponses possibles, ou l'impossibilité de toute réponse définitive².

Cela est envisageable précisément parce que les références en question sont d'un type spécial : des références religieuses. Les « interrogations les plus radicales » et les « réponses possibles » seraient donc, plus ou moins, celles des religions, ces dernières étant par ailleurs « dépositaires » des « visions du monde » auxquelles l'élève est censé s'ouvrir.

On retrouve la même idée dans ce qu'A.-R. de Beudrap appelle une « perspective d'intertextualité » : « La Bible reste vivante pour un homme d'aujourd'hui, non seulement pour certains croyants pour qui elle est parole inspirée par Dieu [...] mais aussi pour tout un chacun, parce qu'elle parle à l'inconscient collectif en apportant certaines réponses à des

¹ Martini, 2006, p. 57-63.

² *Idem*.

questions existentielles¹ ». La Bible serait-elle donc vivante non pas pour des raisons strictement culturelles, mais *pour des raisons existentielles*, par l'intermédiaire de l'inconscient collectif auquel « tout un chacun » serait assujéti ? On retrouve ici encore un « collectivisme », pour reprendre l'expression de Philip Pettit.

Par contraste, Colette Briffard, formatrice à la lecture des textes bibliques au CRDP de Créteil, préfère situer l'homme dans l'histoire : « Les lectures initiées et pratiquées par l'école ne peuvent être ni confessionnelles ni confessantes : elles ressortissent à une approche strictement textuelle, située historiquement ». Elle soutient d'ailleurs, au contraire de Boespflug, Dunand et Willaime (*supra*, chapitre 2), que prendre en compte le « message des religions » relève d'une lecture confessionnelle :

Une première lecture confessionnelle pourra considérer ce premier chapitre de la Genèse comme vérité sur l'origine du monde [...]. Une autre lecture confessionnelle, libre par rapport à la littéralité du texte, dira que, si ce texte ne décrit pas l'origine du monde, il annonce un message à son lecteur pour l'instruire sur la vision du monde qu'il considère comme vraie, selon les valeurs qu'il met en avant².

L'enseignement des faits surnaturels

De fortes divergences sont donc présentes au sein même du mouvement éducatif considéré ici. Cela conduit à nuancer les oppositions de principe à l'égard du projet ministériel, mais pas pour autant de réfuter l'hypothèse d'un glissement confessionnel. Dans une conférence co-organisée avec le député Jean-Pierre Brard qui eut l'initiative d'inscrire l'enseignement du fait religieux dans la loi, le professeur Mohamed Arkoun plaide pour une sorte de retour aux origines :

On ne parle presque plus de surnaturel, du ciel et des cieux avec les charges émotionnelles que nourrissait en chacun la présence des dieux ou de Dieu en ces lieux de l'univers qui nous obligent à lever le regard pour admirer ou implorer. Les satellites sont venus repeupler cet espace pour diffuser une information, des formes de culture qui accélèrent la désintégration des codages traditionnels de l'existence humaine. Les émotions qu'ils suscitent lors de leur lancement sont éphémères et n'atteignent jamais les profondeurs de ce que les religions et les métaphysiques

¹ de Beaudrap, 2010, p. 107-108

² Briffard, 2006, p. 17-18.

anciennes nous ont appris à nommer l'âme, la partie immortelle de la personne où s'épandent les palpitations les plus fines et les plus vibrantes de notre existence¹.

Autrement dit, il s'agit de repeupler les cieux avec des éléments surnaturels, et des propositions pédagogiques concrètes vont en ce sens. Dans une publication des CRDP de Normandie et de Franche-Comté (recommandée par l'IESR), le théologien Michel Quesnel cherche à étayer, à partir des Évangiles, la conception virginale de Jésus :

L'affirmation chrétienne que Jésus n'est pas fils de Joseph, connue sous le nom de « conception virginale », ne peut pas [...] être l'objet d'une vérification par les historiens. Il existe pourtant, pour l'étayer, une certaine convergence d'indices. Dans l'évangile de Marc, par exemple, qui ignore les récits d'annonciation, lorsque Jésus revient à Nazareth [...], les villageois s'interrogent en disant : « N'est-ce pas le charpentier, le fils de Marie ? » [Marc 6, 3]².

La lecture symbolique, prônée par de nombreux promoteurs de l'enseignement du fait religieux, n'est donc pas privilégiée ici. Or, à part peut-être pour certains élèves chrétiens ou musulmans, à quoi sert-il de se poser la question de savoir si Marie était réellement vierge ou pas ? Par ailleurs, il n'est pas sûr que les Évangiles puissent ne serait-ce qu' « étayer » cette « affirmation chrétienne », dans la mesure où ils en sont eux-mêmes une expression, choisie par les exégètes³. On pourra objecter que Quesnel est théologien et que par conséquent, cette remarque ne le concerne pas vraiment. Mais l'ouvrage dans lequel se situe son propos est intitulé *Histoire des religions. Pour enseigner les origines de la chrétienté*. Ce titre est d'ailleurs surprenant dans la mesure où, parmi les principaux auteurs, il y a quatre théologiens, un prêtre et... aucun historien.

Quant aux miracles de Jésus, une approche historique classique pourrait conduire à penser que ceux-ci ont été surévalués en raison de la posture croyante des évangélistes. Pour Quesnel cependant, c'est exactement l'inverse. Selon lui, tout témoin « neutre » contemporain pouvait constater les résultats des miracles :

¹ Arkoun, 2003, p. 25.

² Quesnel, 1996, p. 97.

³ Dans une version de l'évangile de Matthieu, on lit « Joseph, auquel fut mariée la Vierge Marie, engendra Jésus », de sorte que la contradiction avec la virginité de Marie et la descendance divine de Jésus par le Saint-Esprit est flagrante. Mais dans une autre copie, qui a été choisie par les exégètes pour être intégrée dans le texte canonique du Nouveau Testament, il est écrit : « Jacob engendra Joseph, l'époux de Marie, de laquelle est né Jésus » (Matth., 1, 16). Les deux copies expriment une croyance collective, mais la seconde est plus cohérente puisque c'est Marie et non Joseph qui est explicitement dite avoir engendré Jésus. Il reste que ce surcroît de cohérence a été produit par les exégètes : il a certes permis une rationalisation de la croyance chrétienne, mais il n'est pas un critère permettant d'étayer la virginité de Marie (Bouvier, 2016, p. 188).

Jésus a accompli un certain nombre de gestes, gestes de guérison notamment, qu'on appelle « miracles ». On peut s'interroger sur leur nature miraculeuse, mais ils étaient tels que tout témoin neutre contemporain put en constater les résultats : tel homme était paralysé, il se mit à marcher, l'événement fut public de bout en bout¹.

On perçoit bien ici, malgré le titre *Histoire des religions*, le point de vue théologique qui s'estime en mesure de juger qui était « neutre » et qui ne l'était pas, un jugement auquel peu d'historiens se risqueraient. Cette orientation est également perceptible dans une séquence de classe pour élèves de sixième, mise à disposition par le CRDP de Versailles :

Il faut donner du sens : le problème de nos origines, le problème de la mort. Que se passe-t-il après la mort ? Comment les civilisations ont-elles répondu à ces questions ? [...] Pour les Grecs, l'homme est mesure de toutes choses. Ce n'est pas un hasard si le droit, la démocratie sont nés en Grèce. Mais petit problème avec la mort. C'est bien, l'homme, mais après l'homme ? Et là, franchement, la religion grecque n'a pas de réponse tout à fait satisfaisante [...]. Avec les Romains c'est presque pire ; peuple de bâtisseurs, évidemment, leur sensibilité religieuse n'est pas extrêmement riche [...]. Arrive un certain Paul de Tarse qui nous parle d'un dénommé Jésus en même temps homme et fils d'un dieu unique qui nous offre le royaume de Dieu si l'on suit sa parole, ses enseignements : comment résister ? On est sauvés, le salut est là ! Je crois que c'est comme ça qu'on peut enseigner la laïcité².

Mais quels critères permettent de dire que les croyances chrétiennes sont plus satisfaisantes que d'autres pour « répondre » à la question de la mort ? Par ailleurs, l'utilisation du « nous » est équivoque : il semble dénoter le groupe de ceux qui sont prêts à adhérer à la conception chrétienne de la mort (« Jésus... qui nous offre le royaume de Dieu »). Les élèves peuvent-ils être considérés partie prenante de ce « nous »³ ?

De façon similaire, l'académie d'Aix-Marseille recommande une séquence pédagogique sur la Résurrection dans le cadre de l'enseignement du fait religieux, dont voici un extrait :

Après un patient travail de recherche et de lecture des textes évangéliques, les objectifs cognitifs furent élaborés autour d'un axe essentiel : la Résurrection est un acte de foi ; *elle se manifeste de manière surnaturelle* (les christophanies) *auprès des croyants* et ce qui compte, c'est moins d'en

¹ Quesnel, *op.cit.*

² Legris, 2006.

³ Sur l'usage de la première personne du pluriel dans son rapport aux croyances collectives, voir Gilbert (2003). Petit cherche également à comprendre comment se constitue un « nous » et propose des critères pour satisfaire l'idéal de non-domination (*supra*, chapitre 1 et début du chapitre 2).

donner la preuve concrète que d'en comprendre la symbolique et l'importance dans le christianisme¹.

Plus loin, l'auteur insiste sur le fait que les christophanies sont des faits surnaturels : il affirme que la christophanie est une « manifestation de la divinité du Christ » (*id.*), alors qu'on pourrait penser, dans une perspective plus laïque, qu'il s'agit d'une *représentation* de la divinité du Christ, ou l'élément d'une *croissance* en la divinité du Christ.

Une autre pratique pédagogique recommandée par l'Académie d'Aix-Marseille va plus loin. Elle ne considère pas la résurrection comme un acte de foi, ni comme une « christophanie », mais comme un événement historique qui aurait bien pu avoir lieu et dont on pourrait chercher une confirmation :

[...] aucun texte du Nouveau Testament ne raconte l'événement de la résurrection proprement dit. Matthieu s'en rapproche le plus lorsqu'il évoque un tremblement de terre et un ange qui roule la pierre. L'aspect des linges funèbres laissent deviner à Jean que Jésus est passé comme au travers d'eux [...]. Certains ont voulu tirer appui des divergences entre les différents récits bibliques contre l'historicité des événements. Il semble bien au contraire que la sobriété des récits va plutôt dans le sens d'une plus grande crédibilité des témoignages².

Certes, il n'est pas dit que la résurrection a eu lieu. Mais chercher des indices historiques de cet événement, c'est soit supposer que ressusciter est quelque chose de possible pour un être humain, soit supposer que Jésus n'était pas (seulement) un être humain³.

Ainsi, pour reprendre les termes de Pettit, certaines propositions sont susceptibles d'interférer arbitrairement avec les croyances personnelles des élèves et/ou de leurs parents. De façon similaire, un livret destiné aux élèves, intitulé *Récits de création*, publié sous la direction de Dominique Borne avec le concours de l'IESR, recommande des pratiques pédagogiques qu'il serait difficile de ne pas qualifier de religieuses. Par exemple, en Éducation Physique et Sportive, afin d'approfondir leur compréhension du texte de la Genèse,

¹ Parodi, 2005, je souligne.

² Martinaud, 2005.

³ Ces propositions pédagogiques sont élaborées dans le cadre des Rencontres de la Durance (Rectorat d'Aix-Marseille et Inspection pédagogique régionale d'histoire et géographie) qui ont mobilisé des représentants de religions, comme l'a remarqué l'Union rationaliste dès 2002 : « La qualité des participants, explicitement mentionnée dans leurs rapports au judaïsme, au protestantisme et à la théologie catholique, montre que cette table ronde est un tremplin pour que "la religion à l'école" devienne réalité [...]. L'Union rationaliste, rappelons-le, ne conteste pas aux tenants des différentes religions le droit de confronter leurs valeurs et de tenter d'en dégager des références culturelles. Mais il est inadmissible que les religions prennent place en tant que telles dans l'Éducation nationale » (communiqué de l'Union rationaliste, 10 février 2003).

les élèves sont invités à pratiquer une « expression corporelle sur les séparations : lumière/ténèbres, eaux d'en haut/eaux d'en bas, mers/continents¹ ». Peut-être cet exercice est-il destiné à faire voir la dimension spirituelle (Estivalèzes), ou la profondeur symbolique (Willaime) du fait religieux ? Il est possible, cependant, de se demander si le « libre déploiement des ailes de l'imagination et du rêve », pour parler comme D. Borne, n'est pas ici un peu abrupt.

Même les banals exercices de grammaire, en classe de français, se trouvent dotés d'une profondeur symbolique, voire religieuse : « exercice d'écriture sur le thème : “Si le premier jour, Dieu n'avait pas créé la lumière..., si le deuxième jour, Dieu n'avait pas séparé les eaux...”, etc. ». En Sciences de la Vie et de la Terre, l'élève doit mettre en rapport le cycle de l'eau avec « les eaux d'en haut et les eaux d'en bas, 2^e jour [de la création du monde] ». C'est que, comme nous l'avons vu, *toutes* les disciplines sont mobilisées par l'enseignement du fait religieux.

L'approche disciplinaire elle-même semble remise en cause. Par exemple, la page 92 comprend, entre autres, les questions suivantes : « Quel est le rôle des anges ? » ; « Quel est le rôle du Diable ? » ; « Pourquoi les êtres humains ne sont-ils pas des anges ? » ; « Pourquoi l'être humain a-t-il cédé à la tentation ? » Ceci semble relever, à première vue, de l'explication de texte mais ce n'est pas ainsi que les auteurs abordent le problème. Certes, ils rangent les deux premières questions dans la rubrique « Travail sur le texte du récit », et la sous-rubrique « Recherche de précisions sur les éléments du récit ». Mais les deux autres sont classées dans la rubrique « Atelier philo ». Ainsi, les questions « Pourquoi les êtres humains ne sont-ils pas des anges ? » et « Pourquoi l'être humain a-t-il cédé à la tentation ? » seraient des questions philosophiques – alors qu'elles sont théologiques².

Un autre problème concerne le positionnement hybride, entre enseignement public et privé, de certains promoteurs du projet ministériel. Mireille Estivalèzes défend une approche distanciée : « L'enseignement du fait religieux [...] demande d'être très vigilant vis-à-vis du discours utilisé ; ainsi, certains manuels pratiquent, probablement involontairement, la confusion des genres en utilisant des formulations croyantes pour présenter historiquement certains faits³ ». Cependant, avec un formateur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais (de 1993 à 2001), l'auteur propose des cahiers de travaux pratiques destinés principalement à l'école

¹ Borne *et al.*, 2009, p. 90.

² Par contraste, page 93, un autre « Atelier philo » propose de travailler sur des thèmes un peu plus laïques : la « Lutte constante et éternelle entre le bien et le mal », « L'impatience est-elle bonne conseillère ? »

³ Estivalèzes, 2002.

privée catholique. L'un d'entre eux s'intitule *Sagesses et religions du monde*. Dès les toutes premières lignes, on comprend qu'il s'agit surtout d' « invisible », de « force supérieure » et de « divin ». Ces deux dernières entités semblent d'ailleurs exister. La force supérieure, notamment, dépasserait et habiterait l'homme : « Le philosophe Bergson disait que l'homme ne peut pas vivre sans être "relié". Par la religion [...], l'homme relie le visible à l'invisible. Il lie son existence humaine et le monde qui l'entoure à une force supérieure, qui le dépasse et l'habite tout à la fois ». On pourrait se demander si l'expression « force supérieure qui le dépasse » ne devrait pas être précédée d'une formule du type « certaines personnes croient que... ».

Plus loin, les auteurs expliquent ce qu'est un chaman : « Le chaman est un homme qui est capable de voyager dans le monde des esprits. Il bénéficie de certains pouvoirs, par exemple celui de guérir les maladies, celui de prédire l'avenir¹ ». Afin que l'élève comprenne bien, quelques lignes sont à sa disposition pour répondre à la question : « Qu'est-ce qu'un chaman ? » Dans un autre cahier de travaux pratiques, les auteurs écrivent : « En Afrique noire, en Sibérie, en Océanie ou en Amérique, les animistes transmettent des traditions orales lors de cérémonies qui relient les hommes aux esprits qui les entourent² ». Le fait présenté ici est-il un fait de croyance (la croyance des animistes selon laquelle les hommes sont reliés aux esprits) ou un fait surnaturel reliant les hommes aux esprits ? La réponse est malaisée. Considérons le passage suivant : « Lorsqu'il passe devant le tabernacle, le catholique pratiquant s'incline ou fait une gémulation par respect pour le corps du Christ, présent dans ces hosties consacrées ». Le fait à enseigner n'est-il pas plutôt que le catholique *croit* que le Christ est présent dans les hosties ? Enfin, pour prendre un dernier exemple : « Jérusalem est une ville sainte pour les chrétiens car Jésus y a vécu ses derniers jours, y a célébré la Cène, y est mort et ressuscité³ ». Mais Jérusalem n'est-elle pas plutôt une ville sainte parce que les chrétiens *croient* que Jésus y est ressuscité ?

Certes, les cahiers en question sont destinés principalement à l'enseignement privé, mais ils connaissent une audience plus large. Par exemple, *Sagesses et religions du monde* est recommandé dans une publication du CRDP de Bretagne⁴ ; une bibliographie du CRDP de Lille recommande les trois cahiers mentionnés⁵. Par ailleurs, les auteurs sont engagés dans la

¹ Defebvre et Estivalèzes, 2001, p. 1-3.

² Defebvre et Estivalèzes, 2010, p. 30.

³ Defebvre et Estivalèzes, 2010b, p. 13 et 23.

⁴ Gestin et Monsellier, 2003.

⁵ http://www.cndp.fr/crdp-lille/IMG/pdf/biblio_le_fait_religieux.pdf

promotion de l'enseignement du fait religieux à l'école *laïque*¹, dont les objectifs sont présentés par Defebvre de façon assez ambiguë : « Actuellement, nous sommes plutôt dans le registre de la transmission des connaissances ». Autrement dit, il ne s'agit pas tout à fait de transmission des connaissances, et peut-être qu'il s'agira d'autre chose plus tard. L'auteur se prononce également pour une « pédagogie de l'émerveillement² ». Mais émerveiller les élèves implique-t-il de leur enseigner des faits surnaturels ?

Plus récemment, le projet ministériel est résumé comme suit : « Être informé du calendrier des fêtes religieuses, considérer la question de la formation scientifique aux religions et envisager un temps pour le sens de l'existence à l'école³ ». L'auteur rejoint donc Xavier Darcos pour qui l'enseignement du fait religieux est destiné à donner du sens à la vie : « Il appartient plus que jamais à l'école de donner du sens à la vie. Comme vous le savez peut-être, j'ai ouvert, la semaine dernière, un séminaire national consacré à l'enseignement du fait religieux qui a réuni des formateurs et des cadres pédagogiques de toute la France⁴ ».

¹ Estivalèzes, 2005.

² Defebvre, 2003, p. 32 et 26.

³ Defebvre, 2011.

⁴ Darcos, 2002, p. 3. Le député UMP Henri Plagnol est également très clair sur ce point : « 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 [...]. 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 » (Plagnol, 2003, p. 65). Les fondements de « notre » culture sont donc destinés à tracer aux élèves un chemin vers une croyance.

Chapitre 4

Spécificité française ou laïcité européenne ?

Ce qui manque au républicanisme classique est une théorie sociale, qui mette à nu les imperfections de la république « réelle » par rapport à la république « idéale ». De son côté, le républicanisme tolérant pêche par excès de pragmatisme (...). Le républicanisme critique, de son côté, pose directement la question de l'articulation entre faits et normes, entre réalité sociale et idéaux philosophiques. S'il est indéniable que la république française ne réalise que très imparfaitement les idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité, il n'en déduit pas que ces idéaux sont trop utopiques, ou inévitablement oppressifs, et que la république devrait « s'adapter à l'air du temps »¹

Les pages précédentes ont voulu suggérer que si les objectifs du projet ministériel ne sont pas toujours clairs, ils sont en tout cas nombreux : transmission de connaissances, reconnaissance d'héritages collectifs, acquisition du sens de la vie, sensibilisation existentielle, intégration de la République dans le fait religieux, approche théologique... Que faire de cette profusion ? Elle est certes un indicateur de vitalité. Si l'intention est de mettre en œuvre à tout prix un enseignement du fait religieux, par exemple pour éviter une « guerre civile » comme le dit Régis Debray², alors la pluralité des justifications est un problème secondaire.

¹ Cécile Laborde, 2010, p. 13.

² 2002b.

Mais l'intention pourrait être tout autre : par exemple, donner corps aux principes d'un républicanisme critique. Dans ce cas, la pluralité des justifications peut devenir un problème. D'abord parce que les objectifs théologiques et existentiels ne semblent pas compatibles avec le principe de neutralité de la sphère publique, auquel le républicanisme critique est attaché – rejoignant l'idée d'une laïcité classique, pratiquée à bien des égards en France¹. Mais aussi parce que le manque de clarté pourrait susciter une méfiance à l'égard du projet ministériel *en général*. D'ailleurs, c'est déjà ce qui se passe : les critiques de Jeanne Favret-Saada, Catherine Kintzler ou Guillaume Lecoindre déplorent un manque de précision, qui véhiculerait l'idée d'une universalité de la croyance religieuse (Favret-Saada), un collectivisme (Kintzler), une confusion entre le cultuel et le culturel (Lecoindre). Le sentiment de ces auteurs est fondé, mais il faut aller plus loin dans l'analyse.

Pour le républicanisme critique, l'enseignement du fait religieux est légitime dans la mesure où il permet de satisfaire deux objectifs : transmission de connaissances, reconnaissance du statut civique de ceux qui portent des mémoires minoritaires. Dès lors, la question se déplace et concerne la mise en œuvre effective du projet ministériel : la pluralité des justifications est-elle un obstacle ou un avantage ? Les enjeux sont-ils clairs pour les enseignants ? Quelles sont *leurs* justifications de l'enseignement du fait religieux ? S'approprient-ils les argumentaires officiels ou restent-ils méfiants ? De nombreux travaux montrent que l'articulation entre débats publics, directives ministérielles et pratiques enseignantes n'a rien d'évident. Les acteurs scolaires se réapproprient les termes des controverses et disposent de solides compétences critiques pour justifier ou questionner les diverses conceptions du bien commun². Par ailleurs, les réalités du terrain nécessitent un processus de traduction des injonctions ministérielles, notamment en raison de doutes à propos de ce qu'il faut faire, ou bien pour éviter l'intensification du travail³.

La démarche suivie ici se situe à l'opposé de celle de certains promoteurs de l'enseignement du fait religieux, qui croient nécessaire d'adopter une rhétorique autoritaire. Ainsi, l'inspecteur général de l'Éducation nationale Jean Carpentier affirme que les enseignants doivent *assimiler* et *digérer* des savoirs et des comportements : « jusqu'à quel point les esprits ont-ils suffisamment assimilé, "digéré" ces savoirs et aussi ces comportements pour que puisse se donner un enseignement serein, riche et respectueux de la

¹ Laborde, 2010, p. 86-97.

² Derouet, 1998.

³ Lantheaume, 2014.

liberté des consciences¹ ?». Le directeur adjoint de l'IESR va plus loin. En rappel à la loi, il déplore

un comportement de méfiance, voire de suspicion exagérée des intellectuels et du monde enseignant en particulier, qui redoutent toujours d'être manipulés par un « pouvoir » mauvais par nature et oubliant qu'ils sont pour la plupart fonctionnaires et que l'obéissance à la loi – quand elle est l'expression de la volonté générale – est toujours liberté, quelle que soit la majorité en place².

Mais cette méfiance peut être compréhensible : on peut la rapporter à une difficulté d'identifier les objectifs de l'enseignement du fait religieux, notamment dans ce qu'ils auraient de véritablement nouveau. S'il s'agit de transmettre des connaissances disciplinaires sur les religions, alors cet objectif est déjà pris en compte, même s'il n'est peut-être pas atteint dans la mesure où l'on peut toujours enseigner plus et mieux. Le malentendu est d'autant plus possible qu'une stratégie parallèle revient à éviter l'opposition des enseignants par une « méthode, pragmatique et parfois dissimulée, des “petits pas” » car « le choix politique risque de heurter l'ethos d'un secteur d'activité et de provoquer donc sa protestation³ ».

L'approche que nous défendons consiste à souligner que certaines oppositions au projet ministériel sont saines, car elles permettent d'en clarifier les enjeux. Les oppositions des enseignants, y compris celles qui sont enracinées dans un « ethos », peuvent être finalement un levier pour une mise en œuvre exigeante de l'enseignement du fait religieux dont on aura saisi précisément les enjeux. Et les témoignages de ceux qui approuvent le projet ministériel n'en sont pas moins intéressants.

Qu'en pensent les enseignants ?

Une première étape est donc de mieux identifier les positionnements. Pour cela, j'ai choisi de soumettre à des enseignants deux extraits de textes officiels⁴. Le premier est rédigé par Dominique Borne, le second est de Régis Debray. Il s'agit de documents importants, publiés respectivement par la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) et le CRDP

¹ Carpentier, 2004, p. 90.

² Gaudin, 2014, p. 212.

³ Portier, 2014, p. 9.

⁴ Ces deux textes sont aisément accessibles sur <http://eduscol.education.fr/cid46651/introduction.html> et http://www.liberation.fr/tribune/2002/11/12/1-ecole-et-l-integration-du-religieux_421299. L'enquête a été présentée initialement dans *Recherches en éducation*, n° 21 (2015).

Versailles. Un critère de choix des textes était leur originalité et l'audace des thèses qui y sont présentées.

Avant la lecture de ces documents, les interviewés répondaient à des questions d'ordre général : depuis quand enseignez-vous ? Que pensez-vous du projet ministériel d'enseignement du fait religieux : y êtes-vous favorable, défavorable, ou sans opinion ? Êtes-vous pour ou contre le financement des écoles privées par l'État ? Quelles facultés tenez-vous à développer en priorité chez vos élèves ? Après lecture de chaque texte, ils étaient invités à émettre un commentaire libre. Les propos constituaient ainsi une réaction – certes partielle – au projet ministériel, même s'ils déviaient parfois vers des considérations plus générales, mais tout aussi importantes, par exemple à propos de la laïcité, de l'identité ou des besoins des élèves. Mes interventions consistaient, lorsque nécessaire, à recentrer la parole sur le commentaire de texte (« Pourriez-vous commenter la page suivante / le paragraphe suivant ? »). La suite de l'entretien était non directive et comportait des relances classiques. La question finale était : si je puis me permettre, quel est votre rapport personnel à la religion ? Êtes-vous croyant(e), non croyant(e), un peu croyant(e) ?

L'enquête s'est déroulée en 2013 dans 3 collèges d'une ville moyenne des Bouches-du-Rhône, hors Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), mais pas spécialement privilégiés non plus, qui accueillent une mixité sociale et culturelle comme c'est assez souvent le cas dans ce département. Sur un total de 33 professeurs d'histoire-géographie et de français, 28 ont été rencontrés, et 2 ont refusé. La population étudiée est donc représentative de ces trois établissements. Après avoir demandé l'accès à la salle des professeurs, mon objectif était de rencontrer le maximum de personnes possible, qu'elles soient pour ou contre le projet ministériel. De ce point de vue, l'étude se différencie de celle d'A.-R. de Beudrap (2010) qui avait contacté des enseignants par voie administrative, ce qui l'a amenée à étudier plutôt des individus favorables au projet d'enseignement du fait religieux.

Le but était d'éclaircir la façon dont les prescriptions sont susceptibles d'être interprétées, mises en œuvre ou évitées par les enseignants. J'ai émis l'hypothèse que certaines variables classiques (âge, sexe, croyance religieuse...) pourraient être corrélées avec différentes prises de position vis-à-vis du projet ministériel. Il va sans dire que le nombre de collèges visités ne permet pas de faire une analyse statistique représentative au niveau national, notamment parce qu'il faudrait prendre en compte d'autres types d'établissement (zones rurales, périphériques...). Mais une approche quantitative modeste reste possible, si l'on prend soin de préciser qu'elle n'est pas forcément valable hors du cadre des trois collèges

visités. On présentera ainsi certaines corrélations à l'aide d'un test statistique pouvant convenir à de petites populations (test exact de Fisher¹). Puis une analyse thématique des entretiens éclaire plus en détail la perception de la proto-réforme curriculaire en question. La démarche emprunte donc une voie médiane entre traitement qualitatif et quantitatif².

Il apparaît d'abord que 12 répondants sont favorables au projet d'enseignement du fait religieux, tandis qu'un quart environ (7) y sont défavorables, et un quart également (7) sont mitigés ; 12 répondants sont non-croyants, 9 sont croyants et 5 sont « un peu croyants ». La population est homogène du point de vue de l'ancienneté : 8 enquêtés ont moins de 13 ans de carrière, 9 entre 13 et 26 ans, 9 entre 27 et 40 ans. De même du point de vue de la discipline : 13 enseignants d'histoire-géographie et 13 enseignants de français ont été interrogés. L'échantillon compte plus de femmes professeurs de français que d'hommes, ce qui semble refléter les statistiques nationales³. Enfin, la répartition globale des sexes n'est pas homogène : 38% d'hommes pour 62% de femmes, mais ceci semble encore correspondre aux statistiques nationales⁴. L'appartenance disciplinaire n'est pas corrélée à l'avis (favorable, défavorable, mitigé) émis sur le projet d'enseignement du fait religieux. En revanche, les femmes y sont davantage « favorables » (63%) que les hommes (20%). On peut ici poser l'hypothèse d'une variable cachée. En effet, dans l'échantillon, les femmes sont plus croyantes que les hommes⁵ : 56% d'entre elles se déclarent « croyantes » pour 44% de « non croyantes » ou « un peu croyantes », alors que 70% des hommes se déclarent non croyants, et 30% « croyants » ou « un peu croyants ». Or, la croyance semble influencer sur l'avis à l'égard de l'enseignement du fait religieux : 64% des « croyants » et « un peu croyants » y sont favorables, contre 25% de non croyants, le reste étant « défavorable » ou « mitigé »⁶. En somme, si les femmes sont plus favorables au projet, c'est peut-être parce que, dans l'échantillon du moins, elles sont plus croyantes.

On observe également une corrélation entre l'ancienneté et la perception du financement des écoles privées par l'État. Dans les collèges visités, ceux qui sont opposés à ce

¹ Il s'agit d'un équivalent au test du Khi-deux, souvent utilisé pour les enquêtes qualitatives dont on veut néanmoins exploiter certains résultats sous forme quantitative.

² De Meur et Rihoux, 2002.

³ L'échantillon compte 69% de femmes professeurs de français, la proportion nationale étant de 79% ; et 54% de femmes professeurs d'histoire-géographie, la proportion nationale étant de 51% (pour le second degré). Voir <http://www.data.gouv.fr/DataSet/573402>

⁴ $(79+51)/2 = 65\%$ de femmes au niveau national pour les deux disciplines (voir note précédente).

⁵ C'est également le cas au niveau national (voir par ex. le sondage IFOP du 27/04/2011, www.ifop.fr). Mais il n'existe pas d'étude d'ampleur sur les croyances religieuses des enseignants.

⁶ $p = 6,2\%$ au test exact de Fisher, ce qui est assez significatif, mais ce résultat n'est pas valable au-delà de la population enseignante de ces trois collèges.

financement n'ont jamais moins de 13 ans de carrière, 29% ont entre 13 et 26 ans de carrière, et 71% plus de 26 ans¹. Or, ceux qui y sont opposés sont également souvent défavorables au projet d'enseignement du fait religieux ; et ceux qui sont « pour » ce financement sont souvent favorables au projet (89%). L'effet direct de l'ancienneté sur l'avis à l'égard de l'enseignement du fait religieux est plus difficile à cerner, mais notons que dans l'échantillon, aucun des interviewés ayant moins de 13 ans de carrière n'est opposé au projet, alors que 70% de ceux qui ont plus de 26 ans de carrière le sont.

Enfin, la pédagogie défendue semble avoir un lien avec l'avis porté sur le projet d'enseignement du fait religieux. À la question : « Quelles facultés tenez-vous à développer en priorité chez vos élèves ? », les interviewés avaient le choix entre « raison », « libre-arbitre », « curiosité », et « sensibilité ». Tous ceux qui ont répondu « sensibilité » sont favorables au projet². Ce n'est peut-être pas un hasard : on a vu que plusieurs réflexions pédagogiques légitimées par l'IESR associent très clairement enseignement du fait religieux et développement de la sensibilité.

L'analyse quantitative permet donc de faire émerger trois hypothèses : l'avis des enseignants à l'égard du projet d'enseignement du fait religieux dépendrait de la croyance, de l'ancienneté, et de l'approche pédagogique défendue. Mais l'on ne peut savoir si les corrélations identifiées sont valables au-delà des trois collèges visités. Passons à l'analyse qualitative des entretiens.

Divergences parmi les enseignants

Comme nous l'avons vu, A.-R. de Beudrap critique ceux qui considèrent le fait religieux comme strictement culturel. En suivant la doctrine ministérielle, elle invite à « ne pas désacraliser les contenus » et note que le fait religieux tel qu'il est enseigné est parfois « tellement inculturé qu'il est à la limite d'y perdre son identité religieuse³ ». L'argument de l'identité strictement culturelle du fait religieux est souvent invoqué par les enseignants, notamment non croyants : dans l'échantillon, 50% des non-croyants l'invoquent (6 sur 12) :

¹ p = 4,2%. Les répondants avaient le choix entre « favorable » (au financement des écoles privées par l'État), « défavorable », et « ça ne me dérange pas ».

² Tous ceux qui ont répondu « raison » y sont défavorables ; ceux qui ont répondu « curiosité » sont soit « mitigés », soit « favorables ».

³ de Beudrap, 2010, p. 96.

Une inspectrice pédagogique nous a dit de considérer les textes comme des textes littéraires et de pas commenter la croyance. Avant, on mettait l'accent sur les mythes, on traite ça [le Déluge] comme un système qui permet d'expliquer le monde, et on ne met pas l'accent sur le fait que ça s'est passé pour punir les hommes, par exemple [français, un peu croyante].

C'est hallucinant, il faut arrêter de dire « faut enseigner, faut enseigner », stop, on en met trop ! [...] De toute façon, on insiste sur des sociétés religieuses.

– *Donc pour vous, il n'y a pas besoin de propositions pédagogiques ?*

– Pour moi la priorité c'est simplifier nos programmes [...]. Histoire du christianisme c'est bien, mais approfondir progressivement la complexité du fait culturel, on ne le fait pas. Parce que là, on est dans le fait culturel, dans les mentalités, les mentalités, c'est du fait culturel, le fait religieux c'est bien du culturel, le culturel, de la mentalité [histoire-géographie, non-croyant].

D'autres enseignants ont un avis bien différent. Quatre d'entre eux semblent percevoir une spécificité radicale dans le fait religieux et tiennent à dépasser sa dimension culturelle :

Ça dépend de ce que fait l'enseignant, ça dépend de son niveau de conscience : est-ce que je vais enseigner la religion de manière basique en m'en tenant au texte, ou est-ce que je vais élever les choses à un certain niveau de conscience, par exemple dire qu'on est tous interconnectés ? Ça, c'est monter à un certain niveau de conscience, et là, ce que je vais dire n'est pas du tout naïf de ma part, c'est que s'il y a un dieu ou plusieurs, peu importe, eh bien, c'est que Dieu est amour et ça, je crois que ça peut passer, et que ça touche [français, croyante].

Il s'agit donc ici de *ne pas* s'en tenir au texte, afin d'accéder à un niveau de réalité spécifique. Une autre enseignante suggère que le fait religieux est tellement spécifique que les non-croyants seraient moins aptes à l'enseigner :

Un enseignant a sa sensibilité, il a son passé, il a son opinion sur la religion, s'il n'y croit pas du tout, enfin s'il est prof d'histoire et complètement athée et qu'il y croit pas du tout, il est quand même obligé de l'enseigner. Mais vous voyez ce que je veux dire, il va porter un regard aussi... peut-être qu'il aura une connaissance qui n'est pas une connaissance de l'intérieur, comme je disais tout à l'heure.

– *Et donc une connaissance un peu amputée du coup ?*

– Voilà. Mais comme je dis, c'est absolument impossible de jouer sur ce fait-là qui remonte à l'éducation de l'enseignant, on va dans des endroits très risqués [français, croyante].

Enfin, on rencontre l'idée selon laquelle l'enseignement du fait religieux permettrait de contribuer à construire l'identité religieuse des élèves, et à rectifier l'éducation religieuse familiale :

Si on l'enseigne correctement, l'élève sera à même de voir le pour et le contre, et s'il ne connaît pas sa religion correctement, sa dimension identitaire est faussée quelque part [...]. Les parents, ils transmettent oralement et en transmettant oralement, ils transmettent ce qu'à eux on leur a transmis, et transmission, transmission, ça se liquéfie un peu.

– *Et c'est là qu'il y a éventuellement des erreurs, vous voulez dire ?*

– Et là, il peut y avoir des erreurs et à partir de là, on croit maîtriser mais on ne maîtrise rien. *Et l'enseignant peut corriger cela ?* L'enseignant, ce qu'il va faire c'est mettre au clair le fait religieux sur les trois religions monothéistes déjà, leur donner une base... juste, voilà, et après chacun va se reconnaître là-dedans [français, croyante].

Réduire le fait religieux à un fait strictement culturel est peut-être « problématique¹ », mais le considérer comme radicalement spécifique l'est beaucoup plus. Le danger est ici d'enseigner ce qui est strictement *religieux* dans le fait religieux, par exemple en considérant que l'école doit contribuer à construire l'identité religieuse des élèves, que les non-croyants sont moins aptes à l'enseigner (« de l'intérieur² »), ou en disant aux élèves que « Dieu est amour » (voir extraits précédents). En somme, le projet ministériel permettra peut-être de mieux identifier le fait religieux parmi la multitude des phénomènes culturels, mais il risque aussi de légitimer, notamment chez certains enseignants croyants, une posture qu'on a du mal à ne pas qualifier de religieuse. Plus généralement, on peut se demander si l'objectif d'éveil à la « sensibilité religieuse » est compatible avec la laïcité³.

Un autre désaccord avec les textes soumis concerne leur « holisme ». Ils sont en effet assez souvent perçus (10 cas sur 26) comme accordant une trop grande place à la religion en tant que phénomène collectif au détriment des libertés individuelles. Cet avis est partagé par des non-croyants aussi bien que par des croyants, mais sur la base d'arguments différents. Si les non-croyants soulignent souvent que l'on peut ne pas adhérer à une religion, et/ou ne pas croire, aucun d'entre eux n'insiste sur la liberté au sein des religions elles-mêmes. Or ce dernier élément est mis en avant par plusieurs croyants et « un peu croyants ». Par exemple, réagissant à une phrase selon laquelle c'est la « dimension identitaire et collective du fait religieux, opposée à l'option spirituelle, qui l'inscrit dans la chair des sociétés et lui donne sa

¹ « La présentation même d'un texte biblique dans un manuel scolaire le banalise parmi les autres textes et en fait un objet d'étude et non un objet de foi. Mais alors, il s'agit de traiter le texte comme n'importe quel texte. Ce changement de statut est malgré tout problématique » (de Beudrap, 2010, p. 170).

² Sur l'approche « de l'intérieur » défendue parfois au niveau institutionnel, voir les remarques critiques de Foray (2008).

³ Gautherin, 1992.

place comme objet d'étude dans l'enseignement public¹ », une catholique pratiquante favorable à l'enseignement du fait religieux déclare :

Oui, cette dimension collective peut être étudiée dans les écoles, mais l'option spirituelle a aussi sa place parce que les penseurs des différentes religions ont fait avancer aussi, des gens dans l'histoire des religions qui sont engagés dans leur religion, et ils ont fait avancer les idées à leur façon avec des thèses qui peuvent être refusées. Les penseurs chrétiens, par exemple, ont aussi leur option spirituelle propre [français].

De façon similaire, une enseignante se déclarant « un peu croyante », cette fois défavorable à l'enseignement du fait religieux, déclare au sujet du même texte :

Pour moi, il ne faut pas mettre en avant ce côté collectif, moi, je ne vis pas ça comme quelque chose de collectif, et les élèves doivent comprendre qu'il y a des conflits dans les religions elles-mêmes, entre croyants de la même religion, et c'est même les plus gros conflits en fait, et il faut montrer aux élèves qu'ils peuvent avoir leur option spirituelle, justement, ils ne doivent pas suivre le mouvement [français].

Par contraste, les non-croyants insistent plutôt sur la possibilité de se soustraire à la religion en général, par exemple :

Je ne sais pas si la dimension identitaire est si importante. C'est une illusion d'optique, à mon avis. On n'est pas obligé. Il faut replacer les élèves dans toute leur liberté à ne pas croire. Ou croire, évidemment, mais ils ont le choix, je veux dire... si on insiste sur l'importance de l'identité, ça ne va pas les aider [femme, histoire-géographie].

Le fait religieux, c'est comme le fait politique, ça peut être une opinion, ou quelque chose de plus collectif aussi, mais encore une fois je ne vois pas pourquoi le fait religieux aurait un statut spécial. Tu peux changer de parti, voter pour un autre gougusse, comme tu peux changer de religion, te prosterner devant un autre gougusse, ou ne pas te prosterner. Là, ça donne trop d'importance au fait religieux [homme, français].

La croyance religieuse semble donc influencer sur l'argumentation développée : certains croyants, sceptiques face au collectivisme exprimé dans les textes soumis (notamment celui de Régis Debray), envisagent la liberté individuelle comme intra-religieuse, tandis que les non-croyants l'envisagent plutôt comme extra-religieuse. De façon plus générale, on l'a vu, si

¹ Texte de Debray.

une philosophe comme Catherine Kintzler est opposée à l'enseignement du fait religieux, c'est précisément en raison de l'aspect « holiste » de certaines déclarations. Une question émerge alors : peut-on imaginer un projet d'enseignement du fait religieux débarrassé de tels aspects holistes ?

Identité et tolérance

Dans le texte de Dominique Borne, la phrase suivante a suscité des commentaires d'une majorité d'enseignants (77%) : « Dans la société française qui est la nôtre, dire à des élèves que nous sommes tous fils d'Abraham ou d'Ibrahim est important et fort. » Des croyants comme des non-croyants expriment leur accord :

Je suis évidemment d'accord avec lui. [...] Je me sers souvent du personnage d'Abraham comme personnage commun à toutes les religions. Dès qu'on aborde le fait religieux et qu'il commence en classe à y avoir des tensions entre élèves qui disent moi ceci moi cela [...], je rappelle la présence de ce personnage commun qui est présent partout à chaque fois, qui amène à chaque prophète la parole [histoire-géographie, non-croyant].

Oui, moi, je me reconnais là-dedans, c'est comme ça qu'on devrait travailler, on met en évidence les différences entre les religions mais aussi les points communs, et à partir de là je pense qu'on arrive à la tolérance, on arrive au côté morale, éducation civique [français, croyante]

Mais, une grande partie de l'échantillon (58%) exprime son désaccord. Cinq enseignants, croyants comme non croyants, manifestent même un certain agacement :

Ce serait ne pas respecter le droit de l'élève. Ça voudrait dire que les Asiatiques n'ont pas droit de cité [...]. Les personnes qui ont lu aurait dû dire : attention, tu as passé une frontière, l'éditeur aurait dû dire : « on ne peut pas », le relecteur aurait dû dire non, et cela pose la question du statut, car ç'aurait été moi qui aurais dit ça, je me serais fait brûler sur la place publique [...]. Les gens sont tellement haut placés qu'ils pensent être toujours dans la vérité. Donc, quel fait religieux ? Celui que vous voulez nous faire dire, ou celui qui est dans la vérité ? [histoire-géographie, homme, croyant]

Je pense franchement que ce n'est pas bien, de vouloir manipuler les enfants de cette façon-là, et puis là quand je vois ça, je trouve que c'est une façon de revenir en arrière et de voir les enfants comme d'abord affiliés à une religion, alors qu'ils le sont pas du tout pour la plupart, et même pour ceux qui le disent, ça ne prouve rien, et donc je trouve que [le religieux] c'est un fait mineur

[...]. Le religieux, c'est important avec l'histoire de l'art à une certaine période, et avec l'histoire politique pour certaines [périodes] [histoire-géographie, homme, non-croyant].

Cela renvoie au problème de l'identité collective : dans quelle mesure le personnage d'Abraham peut-il fédérer un « nous », un groupe commun ? Le pronom « nous », lié à une thématique identitaire, émerge régulièrement dans les entretiens. Il est parfois utilisé pour valoriser un modèle laïque spécifiquement français. Parmi les cinq enseignants non croyants défavorables au projet ministériel, trois ont spontanément exprimé cet argument qu'enseigner le fait religieux ne correspond pas à « la France »¹ :

La conscience nationale s'est forgée dans la nation française. C'est [l'enseignement du fait religieux] une tentative avortée de réinstaurer un enseignement comme quoi la religion chrétienne est celle de la France. Pour l'Église, la France est un danger public, ils veulent démolir la conscience nationale [...]. C'est une destruction intime de l'enseignement de l'histoire. Ils essaient de créer une nouvelle mentalité d'en haut. Mais ça ne rencontre pas le sentiment d'en bas. *Nous* sommes organiquement des républicains [homme, histoire-géographie] (je souligne).

Je privilégie les valeurs républicaines qui rassemblent dans *notre* pays, je ne parle pas du monde entier, mais en France... Pour moi, on n'est pas dans un pays où il faut mettre en avant ce fait religieux, il faut mettre en avant la laïcité, qui *nous* a donné une grande liberté, bon ça vient sûrement de notre histoire car l'Église *nous* a tenus très fort, très longtemps [...]. Ça [l'enseignement du fait religieux], c'est vouloir transformer *notre* pays en pays « ah non mais y'a plein de religions » : mais non ! On a jamais eu spécialement à en parler, ça s'est toujours assez bien passé et il n'y avait pas de problème, et en plus avec cette radicalisation de l'islam à l'étranger, qui viennent chez *nous*, et en plus c'est les mêmes moyens techniques que Hitler ou l'extrême-droite » [femme, histoire-géographie] (je souligne).

Parmi les enseignants favorables au projet ministériel, la première personne du pluriel peut référer à « notre » identité civilisationnelle, distincte de « leur » civilisation arabe ou musulmane, ce qui justifie alors les tentatives de rapprochement par le fait religieux :

Tolérance, tolérance, mais quand-même, on n'est pas pareils. On est différents des musulmans. C'est comme quand je vais en Chine : je ne comprends pas. Je comprends bien, je les connais bien, je suis née au Maroc. Mais la poésie arabe, ce n'est pas moi. *Nous*, c'est vraiment les racines celtiques, c'est la souche. Et pour les populations qui viennent après, c'est délicat. *Notre* culture

¹ Ces trois enseignants ont plus de 26 ans de carrière.

est plus gréco-romaine évidemment, puis chrétienne. Mais voilà, il faut des ponts [français, un peu croyante] (je souligne).

Par le biais de l'enseignement du fait religieux, on peut aider les enfants à mieux s'intégrer, parce que Molière, c'est difficile pour certains élèves musulmans qui arrivent. Je vais le dire un peu fort mais c'est un peu ce que je ressens : ce n'est pas *leur* identité profonde [français, croyante] (je souligne).

En somme, si le projet ministériel semble diviser les enseignants rencontrés en fonction de leur croyance ou de leur ancienneté, il suscite également parfois des thématiques identitaires : en l'occurrence, ceux qui expriment une identité « française-républicaine » sont défavorables au nouvel enseignement, contrairement à d'autres qui évoquent un clivage identitaire « civilisationnel » qu'il s'agit de combler.

Enfin, une autre divergence concerne l'objectif de tolérance. En prenant pour exemple l'enseignement du fait colonial, Françoise Lantheaume montre que l'éducation à la tolérance se fait parfois aux dépens de la démarche historique, « qui n'a pas de but d'édification morale¹ ». Précisément, cinq enseignants tiennent à distinguer, d'une part l'enseignement des faits, qu'ils acceptent éventuellement d'aborder dans le cadre de leur discipline, d'autre part l'éducation civique, qui pourrait quant à elle prendre en charge l'objectif de tolérance. C'est que les « faits » seraient plutôt du côté de la division et du conflit :

En tant que prof d'histoire, je vois ça plutôt comme un vecteur de séparation.

– *Dans l'enseignement, vous insistez plutôt sur la séparation ?*

– Dans l'enseignement des faits, oui, après, le côté éducation civique [...] c'est plus le côté Abraham, il y a des points communs, chacun a le droit d'avoir sa religion et chacun peut vivre ensemble etc [histoire-géographie, non-croyant].

Même une enseignante qui n'entend pas spécialement différencier enseignement factuel et éducation à la tolérance fait une distinction entre ce qui est et ce qui « devrait » être. En réaction à une phrase de Dominique Borne invitant à « mettre en évidence ce qui, dans le religieux, rassemble », elle déclare : « Je leur montre qu'Abraham et Moïse se retrouvent dans les textes d'autres religions, et les élèves se sentent concernés car ils en ont entendu parler, et je leur dis que la religion normalement devrait rassembler » [français, croyante]. On sent bien la perception d'un hiatus entre les faits et l'idéal de tolérance. D'autres enseignants, moins

¹ Lantheaume, 2013.

favorables au projet d'enseignement du fait religieux, sont plus explicites sur ce point, et prônent finalement une démarche disciplinaire :

Si le ministère recommande ça [...] c'est qu'il espère peut-être, voilà : les enseignants peuvent apaiser, car c'est très apaisant ce qu'on lit là dans le discours [référence au texte de Borne], ça veut se placer un petit peu au-dessus, regarder ça d'en haut et être extrêmement tolérant dans la présentation [...] en classe, je ne suis pas sûre qu'on arrive à se placer aussi calmement au-dessus.

– *Le côté apaisé vous gêne ?*

– Oui, quand même, il y a un côté... j'espère qu'on aborde aussi le thème de la mort au nom de Dieu, la guerre au nom de Dieu, et le problème des sectes [...]. Je m'en tiendrai à ce qu'on nous propose dans les manuels. Non, moi, je vais vraiment aborder ça comme un texte littéraire [français, un peu croyante].

Il faut revenir à l'histoire. Maintenant, ils veulent qu'on fasse des commémorations pour expliquer la guerre de 14 ! Vous vous rendez compte, une commémoration pour expliquer ! [...] La méthode historique, elle est où ? La notion de fait religieux est une roublardise sémantique ! [histoire-géographie, non-croyant].

L'objectif de favoriser le vivre-ensemble (rassemblement, tolérance, etc.) est donc perçu ici comme contradictoire avec un enseignement plus factuel. Ceci va souvent de pair, on le voit ici, avec une prise de distance avec la hiérarchie institutionnelle. Mais la hiérarchie est parfois questionnée d'une façon plus radicale, certes chez une minorité d'enseignants (quatre) :

Je suis contre le vade-mecum du bon Français républicain. Je refuse d'être l'instrument au profit d'un État voulant fabriquer des Français. Je n'enseigne pas pour fabriquer des Français et mon but n'est pas de donner plus de place au fait religieux, ce n'est pas comme ça qu'on va permettre l'épanouissement de nos élèves [histoire-géographie, non-croyante].

Je regrette fondamentalement que le système scolaire fonctionne comme il fonctionne aujourd'hui [...], avec une hiérarchie qui est quelquefois largement déconnectée de la réalité. Or, ils font des missions pour ça et après ils font les programmes, depuis toujours, dans les programmes il y a toujours eu des faits religieux qui ont été abordés, maintenant on a un peu le truc : toutes les religions se ressemblent (*moue*), les points communs plutôt que les différences, on sent l'idée de vouloir faire vivre les gens ensemble, mais c'est une mode [...] Je pense que l'école ne peut pas résoudre à elle seule tous les problèmes d'une société [histoire-géographie, non-croyant].

La résistance à l'enseignement du fait religieux rejoint donc parfois une attitude critique plus globale à l'égard d'une hiérarchie dont les injonctions sont perçues comme déconnectées (« d'en haut »), ce qui contribue à un processus d'évitement empêchant la mise en œuvre des prescriptions.

L'importance d'une clarification

Quelles conclusions tirer de cette enquête ? En premier lieu, elle permet d'identifier une influence possible de la croyance religieuse des enseignants sur leur avis à l'égard du projet ministériel. Les croyants y semblent plus favorables que les non-croyants, et l'ancienneté pourrait également jouer un rôle (ceux ayant plus de 26 ans de carrière étant particulièrement opposés au projet). Cette partie quantitative devrait être développée sur un échantillon plus large et plus diversifié.

On relève également : une résistance à l'égard d'une approche trop holiste du fait religieux ; une volonté de distinguer enseignement factuel et éducation civique ; un certain mécontentement vis-à-vis de la hiérarchie et de certaines formulations ; ou au contraire, une prise en charge d'objectifs de connaissance, de rassemblement, voire de dialogue civilisationnel et d'éducation à la sensibilité religieuse.

Enfin, il importe de souligner les limites de l'étude : outre des établissements trop homogènes (non situés en ZEP, par exemple), les textes soumis aux enquêtés relèvent d'un choix forcément assez arbitraire – même s'ils peuvent être considérés comme « officiels ». Mais insistons néanmoins sur le caractère méthodique de l'enquête : l'objectif était de restituer au mieux la variété des positionnements, en rencontrant *tous* les enseignants d'histoire-géographie et de français de ces trois collèges.

Cette variété dans l'interprétation des objectifs – déjà multiples – explique sans doute, pour une part, l'accord relatif qui existe autour de ce projet : on sait que les réformes scolaires reposent souvent sur des compromis mobilisant des notions floues¹. L'enseignement du fait religieux, assez indéterminé et susceptible de recevoir une pluralité de justifications, pourrait ainsi être réellement mis en œuvre à grande échelle. Régis Debray lui-même affirme que l'expression « fait religieux » est « de bonne diplomatie », et qu'il faut peut-être se résoudre à un « mauvais compromis ». Mais on peut également penser que « la pluralité des justifications condui[t] surtout à brouiller le problème : l'enseignement des faits religieux apparaît comme

¹ Rayou, 2000 ; Lantheaume, 2011.

une réponse censée être consensuelle à des questions que l'on ne parvient pas à distinguer clairement¹ ». Dans ce cas, loin de favoriser un compromis, l'indétermination serait un inconvénient. L'enquête confirme en partie ce point ; du moins, elle souligne la possibilité d'un clivage important entre les enseignants favorables au projet ministériel, et ceux qui y sont défavorables. L'opposition véhémement de certains enseignants dans les trois collèges visités ou le clivage entre croyants et non-croyants sont-ils un obstacle ? En tout cas, la controverse subsiste. Peut-on alors parler de « consensus social sur la nécessité de développer l'enseignement du fait religieux² » ?

Plutôt que d'accuser les acteurs scolaires de conservatisme, de leur demander de « digérer » des comportements ou de procéder à un rappel à la loi, il semble plus réaliste d'admettre que les enseignants sont globalement soumis à des injonctions multiples et potentiellement contradictoires (transmission d'un patrimoine, inculcation de normes sociales, valorisation de performances...), ce qui ne facilite pas toujours la mise en œuvre du curriculum. Dans ce contexte, les prescriptions – souvent assez floues et interprétées de façons diverses – peuvent entraîner une auto-prescription de la part des enseignants, ou bien au contraire un refus face à des normes dont on ne perçoit pas le sens³. L'enquête confirme cette difficulté d'articulation entre injonctions ministérielles et curriculum réel : si des enseignants déclarent prendre en charge des objectifs très ambitieux, parfois à la limite de l'éducation religieuse (qui pourtant n'est pas un objectif ministériel officiel), d'autres ont tendance à rester sur des positions classiques (objectif historique de compréhension des sociétés, par exemple) ou refusent ouvertement le prescrit. Le curriculum réel a des difficultés à trouver une définition collective.

Autrement dit, soit les enseignants refusent les injonctions (telles qu'ils les interprètent), soit ils en font trop et se déportent alors à la limite de l'éducation religieuse. Les positions modérées, favorables au projet sans trop dévier de son objectif principal – à savoir la transmission de connaissances disciplinaires – semblent assez minoritaires (moins de la moitié dans le présent échantillon). Dès lors, comment avancer ? Une solution efficace serait de clarifier le plus possible les visées de l'enseignement du fait religieux, en insistant particulièrement sur les connaissances disciplinaires, qui elles-mêmes pourraient satisfaire l'objectif de tolérance. Une telle orientation n'est pas susceptible de heurter l'*ethos* d'un

¹ Foray, 2008, p. 154.

² Estivalèzes, 2005, p. 301.

³ Lantheaume, 2014.

secteur d'activité. La méfiance des uns pourrait alors être tempérée, et le risque de légitimer des pratiques quelque peu « catéchistiques » pourrait être atténué.

On pourra objecter que la transmission de connaissances disciplinaires est *déjà* le souci principal de l'enseignement du fait religieux : pourquoi faudrait-il clarifier les choses ? La réponse est double : oui, il s'agit bien là de l'orientation officielle, mais la profusion des initiatives rend également la situation plus floue (en légitimant alors des positions opposées par principe au projet ministériel). C'est que *certain*s promoteurs du projet ministériel veulent uniquement traiter le fait religieux par les disciplines, et que *d'autres* veulent enseigner quelque chose de plus. J'insiste ici sur les seconds car mon but est d'identifier ce qui est censé être « nouveau » dans ce mouvement éducatif, et rendre compte de ce qui est représentatif d'une nouvelle forme de laïcité – la laïcité d'intégration. Seule la clarification la plus complète possible des objectifs de l'enseignement du fait religieux est susceptible de s'inscrire dans un républicanisme critique : respecter le statut civique de ceux qui n'ont pas eu l'occasion, de par leur histoire, de participer à la construction de la nation, sans pour autant accorder une importance aux identités *en tant que telles*.

Les élèves, les religions et l'histoire

Les résistances à l'enseignement du fait religieux existent donc bel et bien, même si elles ne semblent pas majoritaires. Au-delà des facteurs mentionnés plus haut, il est possible qu'une posture spécifiquement française à l'égard des religions, remarquée par des auteurs aussi différents que Philip Pettit (2008), François Dubet (2012) ou Catherine Kintzler (2014), conduise à une méfiance de la part des acteurs scolaires. Cette méfiance est en partie justifiée : on peut ne pas partager les arguments de tel ou tel enseignant évoqué plus haut, ni ceux de Favret-Saada, Kintzler ou Lecointre, tout en reconnaissant que le désaccord, s'il est argumenté, peut conduire à une clarification des enjeux. Mais qu'en est-il des élèves ? Partagent-ils cette méfiance française à l'égard des religions ?

Une large enquête permet d'en savoir plus. Elle a porté sur près de 6 000 élèves de différentes académies, scolarisés notamment en classe de sixième et de seconde, et leur demandait : « Sentez-vous libres d'écrire tout ce à quoi vous pensez quand on vous dit *histoire de France*. » Le temps d'écriture pouvait aller de 15 à 45 minutes, sans aucune contrainte. Les répondants devaient également expliciter les sources du récit produit (cours, manuels, discussions avec la famille, lectures personnelles...). Ces élèves n'ont d'ailleurs pas

hésité à mobiliser des sources non-scolaires, alors même que l'exercice était réalisé en classe¹. De ce matériau, on peut mesurer l'importance des religions dans l'histoire pour les élèves. On sait qu'en France, pays de tradition catholique dans lequel l'État fut l'un des principaux opérateurs de « sortie de la religion », l'autonomisation du politique n'a pu se réaliser que par un antagonisme avec celle-ci : « l'émergence d'une sphère publique dégagée de l'emprise de l'Église romaine n'a pu passer que par une intervention volontariste, voire chirurgicale, du pouvoir politique² ». C'est ce que Marcel Gauchet appelle la « laïcisation objective », qui s'accompagne d'une conscience subjective de cette laïcisation, conduisant à considérer les religions comme un phénomène essentiellement négatif. D'où une culture nationale spécifique : « la "religion" est, dans notre culture nationale, associée au conflit et même à la violence³ ». Les temps ayant changé, la vision des élèves a-t-elle évolué ?

La réponse est globalement négative⁴. D'abord, la religion est loin d'occuper une place centrale dans les représentations de l'histoire de France : sur 5 086 récits métropolitains⁵, seuls 193 comportent des éléments sur ce thème, soit 3,8% du corpus. En outre, la religion est très majoritairement appréhendée dans son aspect strictement politique, et l'influence de l'enseignement scolaire public renforce ce phénomène. En effet, les récits qui ont pour source principale des « cours déjà suivis durant la scolarité » insistent particulièrement sur l'aspect institutionnel et conflictuel des religions. Par exemple, la mobilisation des termes « croisade », « clergé » ou « laïcité » est fortement corrélée avec la variable « cours », alors que des termes comme « religion », « dieu » ou « chrétien » ne le sont pas. En revanche, les croisades ne sont pas des guerres comme les autres ; dans la très grande majorité des cas, elles sont décrites ayant des causes religieuses. Autrement dit, la religion dans l'histoire n'est pas importante pour les élèves, sauf quand ses manifestations correspondent à la vision globale qu'ils en ont : un facteur de conflit.

Par ailleurs, les récits provenant des établissements publics sont différents de ceux du privé (sous contrat avec l'État). Ces derniers mentionnent davantage les religions, ce qui pourrait paraître positif, mais des éléments semblent également occultés. Ainsi, le massacre de la Saint-Barthélemy n'est jamais mentionné par les élèves de l'enseignement privé, alors même que ces derniers utilisent deux fois plus souvent les termes « religion(s) », « religieux(se) », « chrétien » ou « christianisme ». Cela signifie que des références plus

¹ Lantheaume et Létourneau, 2016.

² Gauchet, 1998, p. 16.

³ Hervieu-Léger, 2013, p. 124.

⁴ Le lecteur peut se reporter à Urbanski (2016) pour une analyse approfondie.

⁵ L'enquête comprend un volet « outre-mer » qui ne sera pas discuté ici.

nombreuses au « fait religieux » peuvent aller de pair avec une vision quelque peu hétérodoxe, voire orientée, de l'histoire de France.

Cela dit, dans le corpus métropolitain, la très grande majorité des élèves considèrent la laïcisation comme un processus central de l'histoire ; c'est le cas de 72% des textes comportant des éléments sur les religions, décrites en l'occurrence comme un phénomène essentiellement négatif, appartenant à une époque passée. Par exemple, un élève de seconde écrit : « Le Moyen Âge arrive avec ses cathédrales, la prise du pouvoir par l'Église et ses croisades sanglantes qui ont retardé le progrès de l'Europe de dizaines d'années » (académie de Toulouse, lycée public). On relève certes 16% de récits considérant le christianisme comme quelque chose de positif¹, mais ils sont majoritairement produits par des élèves de l'enseignement privé. Quant aux autres religions, elles sont quasiment absentes du corpus métropolitain.

L'histoire subjective, celle que racontent les élèves, correspond donc bien à ce que Marcel Gauchet appelle la « laïcisation objective », qui selon lui a formé la conscience nationale. Le corpus montre que les références à la laïcité et à la République, si fréquentes quand il s'agit d'évoquer la religion, ne sont pas seulement des formes rhétoriques mobilisées par les professionnels de la politique. Elles ne se réduisent pas à des idées imposées « d'en haut », tant elles sont vivantes dans les récits produits « par le bas ». De nombreux élèves ne semblent pas prêts à oublier les violences religieuses des siècles passés et se méfient aussi des prétentions politiques actuelles des religions. La présence restreinte de la thématique religieuse peut être considérée comme faisant place à une conception résolument moderne et laïque de la citoyenneté. En tout cas, les nouvelles générations ne semblent pas exprimer une vision « postmoderne », mais bien plutôt une vision moderne, liée à l'histoire républicaine française elle-même marquée par le conflit avec la religion. Cette spécificité « française » ne concerne donc pas seulement une partie des enseignants, mais aussi de nombreux élèves, les deux aspects pouvant bien entendu être liés dans la mesure où les premiers influent sur les seconds.

Une autre enquête, qui adopte une perspective plus large, c'est-à-dire moins centrée sur la discipline historique², souligne que les élèves sont

¹ Par exemple, un élève de l'académie d'Orléans-Tours écrit : « La France est une vieille civilisation chrétienne avec beaucoup de dates et de faits importants et beaucoup de souverains » (lycée public).

² Qui constitue néanmoins l'entrée principale d'un enseignement du fait religieux.

82 % à reconnaître que la religion a une place importante dans l'histoire et 59 % à penser que parler de religion les aide à mieux comprendre ce qui se passe dans le monde. [...] Seule une minorité d'élèves a des jugements très négatifs sur les religions [...] Les élèves prônent à leur manière une laïcité d'intelligence et de dialogue. Comme nombre de leurs camarades européens, ils sont favorables à un enseignement neutre et pluraliste des faits religieux¹.

Si on les met en perspective avec l'enquête sur les récits, ces résultats révèlent un double hiatus. Tout d'abord, entre les déclarations et la pratique : la défiance à l'égard des religions et l'omission de leur rôle dans l'histoire semblent plus fortes quand il s'agit de raconter l'histoire que quand il s'agit de déclarer son importance. Ensuite, entre l'histoire en général et l'histoire de France. En effet, l'affirmation « la religion a une place importante dans l'histoire » (citation précédente) ne concerne pas spécifiquement la France, tandis que, comme on l'a vu, les élèves ne mentionnent guère la religion dans l'histoire nationale. S'ils le font, c'est dans une optique très politique et négative... confirmant alors une spécificité française.

Cela dit, est-il vraiment nécessaire de se défaire de cette spécificité ? Du point de vue d'un républicanisme critique, la réponse est double. On pourrait s'inquiéter du fait que l'islam ou le judaïsme soient quasiment absents des représentations des élèves concernant l'histoire de France. Si l'islam est évoqué, c'est le plus souvent pour être associé à l'impératif de laïcité ou au terrorisme². Or, l'impératif de solidarité et de non-domination implique que les minoritaires puissent « contribuer à l'écriture et la narration du récit national, afin qu'il soit aussi le leur³ ». Le projet d'enseignement du fait religieux pourrait alors contribuer à une « pratique du décentrement » (*id.*), en atténuant les références quasi-exclusives des élèves au christianisme et à la République quand ils évoquent la religion. D'un autre côté, faut-il s'inquiéter du fait que la religion dans l'histoire nationale soit finalement un thème mineur pour les jeunes ? Non. D'un point de vue républicain, les identités n'ont pas d'importance en tant que telles : elles posent question uniquement lorsqu'une identité majoritaire tend à imposer son point de vue. Des ajustements sont sans doute nécessaires, mais on peut également rejoindre le sentiment de Dubet : « Je n'ai jamais entendu des élèves dire que leur échec tenait à la manière dont les programmes scolaires parlaient des croisades, des religions monothéistes et de l'histoire coloniale⁴.

¹ Béraud et Willaime, 2009, p. 241-242.

² Urbanski, 2016.

³ Laborde, 2010, p. 128.

⁴ Dubet, 2012, p. 6.

Une laïcité européenne ?

Nous avons déjà évoqué l'engagement du Conseil de l'Europe pour un enseignement des religions, et l'évolution vers une laïcité d'intégration semble rapprocher la France des autres pays européens. Il faut donc élargir le regard vers l'international. La France s'est officiellement engagée dans une voie consistant à intégrer le « fait religieux dans les disciplines obligatoires, au contraire de la Belgique par exemple, qui privilégie des cours confessionnels mais optionnels (situation qui prévaut aussi en Alsace-Moselle). Ce contexte pose question : la spécificité française doit-elle être préservée, ou serait-il pertinent de mettre en œuvre une nouvelle forme de laïcité permettant à notre nation « de faire cause commune avec les autres pays européens¹ » ?

En d'autres termes, l'une des options consiste à rejoindre la « laïcité européenne² ». Mais cette dernière existe-t-elle vraiment ? Une réponse négative est esquissée par Foray. Selon lui, on peut très bien dire que tous les pays d'Europe sont démocratiques, sachant que pour réaliser cet objectif, la France défend un principe spécifique : la laïcité. En revanche, on ne peut pas dire que l'Angleterre est laïque (elle reconnaît par exemple une religion d'État), ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas démocratique. À certains égards, peut-être même l'est-elle davantage, précisément parce qu'elle n'est pas attachée à un principe qui, en France, trouve des applications allant parfois à l'encontre de la liberté de conscience³. Le terme de laïcité a-t-il encore un sens quand il est élargi de la sorte ? De même, il peut être pertinent de parler de laïcité dans le cas du Québec⁴, mais à condition de préciser que dans cette région, l'enseignement relatif aux religions privilégie des objectifs moins scientifiques que sociaux : tolérance, reconnaissance des identités collectives, respect de la diversité⁵. Ce modèle, qui insiste sur l'acquisition de « compétences interculturelles », est adopté dans le cadre du cours d'Éthique et Culture Religieuse. L'objectif de transmission des connaissances demeure, mais il fait aussi une grande place à l'éducation de la personne, par exemple à travers « l'idéal d'une vie dialoguée » permettant de respecter « infiniment et absolument » la différence de

¹ Portier, 2011, p. 20.

² Willaime, 2007.

³ Foray, 2008.

⁴ Baubérot et Milot, 2011.

⁵ Bouchard et Daniel, 2010.

l'autre, grâce à un « dialogue entre les croyances elles-mêmes¹ ». Surtout, les élèves ont accès à des représentants religieux comme « personnes-ressources » : s'agit-il vraiment de laïcité ?

Adoptant une définition élargie de ce principe, Jean-Paul Willaime soutient qu' « il y a, à l'échelle européenne, une consécration globale des principes fondamentaux de la laïcité », à savoir :

1) la liberté de conscience, de pensée et de religion [...] ; 2) l'égalité de droits et de devoirs de tous les citoyens quelles que soient leurs identifications religieuses ou philosophiques, c'est-à-dire la non-discrimination par l'État et les pouvoirs publics des personnes en fonction de leurs appartenances religieuses ou philosophiques ; 3) l'autonomie respective de l'État et des religions².

De façon similaire, Bérengère Massignon et Virginie Riva soutiennent que tous les pays d'Europe (sauf les pays de confession officiellement orthodoxe) respectent « la neutralité confessionnelle de l'État » et reconnaissent « l'autonomie de la conscience individuelle », notamment dans l'univers scolaire³.

Nous voulons remettre en cause ce point de vue en étudiant le cas d'un pays d'Europe, de population importante, qui généralement n'est pas considéré comme laïque : la Pologne. S'il s'avère que la neutralité confessionnelle de l'État et l'autonomie de la conscience individuelle n'y sont pas respectées, notamment à l'école, alors la thèse de la laïcité européenne sera invalidée – du moins devra-t-elle être sérieusement nuancée. Pour l'enseignement, l'école publique polonaise a adopté une double orientation : en plus des cours de catéchisme optionnels, l'enseignement de l'histoire y traite abondamment de religion. Toutefois, l'approche disciplinaire elle-même est souvent confessionnelle. Dans l'enseignement du fait religieux à la française, nous avons également repéré certaines dérives de ce genre, mais c'est sans commune mesure avec le cas de la Pologne, où il ne suffit pas d'être dispensé des cours de catéchisme pour échapper à l'enseignement *religieux*.

Tout d'abord, restituons le contexte polonais dans ce qu'il a de commun avec la France. Ces deux pays restent historiquement marqués par de lourds antagonismes entre l'Église catholique et l'État. Au contraire de l'Angleterre par exemple, la France et la Pologne ont été marquées par de vigoureuses tentatives de *laïcisation* (réussies ou non), plus que par un processus de *sécularisation* progressive. Ce dernier concerne les pays à majorité protestante

¹ Leroux, 2010, p. 197.

² Willaime, 2007c, p. 5.

³ Massignon et Riva, 2010, p. 269.

où, en raison de la rupture avec le Vatican, le « désenchantement du monde¹ » a touché conjointement les Églises et les États. Le processus de laïcisation concerne quant à lui les pays de tradition catholique plus marquée. En Pologne, l'autonomie du politique a été conquise plus tard qu'en France, et le compromis démocratique contemporain n'a que vingt-cinq ans. Si l'on tient compte de ce décalage, le problème des relations entre politique et religion présente de nombreuses similitudes avec la France : l'autoritarisme communiste des années 1970 tendait à définir les Polonais exclusivement en termes d'appartenance politique, tout comme le républicanisme français du « moment 1900 » tendait à absorber l'existence des citoyens « dans la politique au titre de la réalisation de l'autonomie² ». Ces similitudes sont bien entendu limitées, notamment parce que l'autoritarisme communiste, en plus d'accaparer les citoyens dans le politique, fixait ceux-ci dans une *appartenance politique* exclusive, en l'occurrence le socialisme³. Il reste que, dans les deux pays et au contraire de la majorité des pays protestants, l'autonomisation du politique a eu par sa naissance une dimension autoritaire (bien qu'à des degrés divers).

En Pologne, l'autoritarisme communiste a laissé place à un autoritarisme de l'Église catholique, pour deux raisons principales : parce que la structure institutionnelle de l'Église est, en raison de sa forte hiérarchisation, semblable à celle de l'État communiste et donc susceptible de se « modeler sur lui » (pour parler comme Gauchet) ; et parce que l'épiscopat polonais a été de fait l'un des principaux interlocuteurs des dirigeants communistes. Selon Patrick Michel⁴, l'État communiste et l'Église polonaise sont deux institutions qui ont été confrontées à la même difficulté : elles revendiquaient une centralité dans un monde de plus en plus pluraliste et en perte de centralité. Cette difficulté perdure : des crucifix sont apposées aux murs des salles de classe, la loi sur l'école impose de respecter le « système de valeurs chrétien », de nombreux manuels d'histoire parlent de Jésus ressuscité, etc.⁵

¹ L'expression est utilisée par Max Weber qui identifie expliquer l'influence du calvinisme sur l'acceptation de la vie intramondaine et par suite sur la modernisation de l'économie. Marcel Gauchet élargit cette analyse : « du point de vue de l'extension sociale comme du point de vue de la profondeur historique, le "protestantisme ascétique" cher à Max Weber ne constitue que [...] la fraction émergée d'un immense mouvement souterrain » (Gauchet, 1985, p. 155).

² Gauchet, 1998, p. 58-59.

³ La Constitution polonaise de 1976 affirme que l'État polonais est socialiste et que le Parti Polonais Unifié des Travailleurs (*Polska Zjednoczona Partia Robotnicza*) constitue « la force dirigeante dans la construction du socialisme ».

⁴ Patrick Michel, 2011.

⁵ *A contrario*, Danièle Hervieu-Léger parle de « catholicisme fragile » dans le cas français. Cette fragilité n'implique aucunement de faire « profil bas », elle est adaptée à la complexité du monde (Hervieu-Léger, 2003, p. 322).

Comment en est-on arrivé là ? Plusieurs moments peuvent être distingués. Entre 1993 et 1997, les principes laïques défendus par la coalition politique majoritaire, mais également par les libéraux issus de Solidarność, ont été interprétés par certains acteurs – notamment ecclésiastiques – dans la continuité du communisme ; cela a abouti à un texte constitutionnel laissant *in fine* beaucoup d'avantages à l'Église. Lors de la mise en place du décret autorisant la prière et l'apposition de crucifix dans les classes (de l'école publique), les évêques ont tenté de contourner le processus démocratique, notamment en prenant appui sur la Commission commune du gouvernement et de l'épiscopat, dont les archives révèlent une nostalgie ecclésiastique pour certains aspects de la période communiste¹.

C'est ainsi que le laïcisme communiste, incluant les notions d'État séculier et de séparation (cette dernière n'ayant d'ailleurs jamais été mise en œuvre puisque l'État interférait arbitrairement dans les affaires religieuses), a été remplacé par un régime politique n'incluant aucune de ces deux notions. En outre, l'article 25.4 de la Constitution oblige tout gouvernement à souscrire au concordat. D'aucuns ont remarqué avec ironie qu'une telle disposition met en cause non seulement la souveraineté des citoyens polonais, mais aussi celle du Vatican ! Le préambule de la Constitution mentionne Dieu, et le définit comme « source de la vérité, de la justice, de la bonté et de la beauté ». Or, « les pouvoirs de l'État n'ont pas vocation à donner une définition de Dieu et n'ont pas les compétences théologiques appropriées² ». Des intégristes catholiques ont d'ailleurs mis en cause cette définition, car selon eux le Créateur est aussi la source de l'amour. On peut même penser que Dieu est fontaine de toutes vertus, et pas seulement des quatre ou cinq mentionnées ici (*id.*).

Finalement, suite à la pression de l'Église, tous les principes inclus dans la *Lettre de l'Épiscopat* d'avril 1994 ont été constitutionnalisés en 1997³. La loi sur l'école, adoptée en 1991, n'est pas neutre non plus. Le gouvernement Solidarność de T. Mazowiecki avait proposé un texte ne donnant pas de place prépondérante au christianisme. Mais il n'a pas résisté aux députés conservateurs, dont certains n'hésitèrent pas à suggérer que le projet de loi avait une origine communiste. C'est à trois voix près qu'un amendement ordonnant de « respecter le système de valeurs chrétien » a été adopté⁴. La Constitution et la loi scolaire offrent donc aujourd'hui peu de prise pour contester l'expression de croyances religieuses, en tout cas chrétiennes, dans l'enseignement public.

¹ Urbanski, 2013.

² Małajny, 2002, p. 288.

³ Gebethner, 1998, p. 28.

⁴ Urbanski, 2011.

Crucifix dans les classes, catéchisme en cours d'histoire

Des tentatives de contestation ont certes été menées. En 2009, la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) a jugé que les crucifix apposés aux murs des écoles publiques portaient atteinte au droit à l'instruction ainsi qu'à la liberté de pensée, de conscience et de religion¹. La Conférence de l'épiscopat polonais a combattu ce point de vue, en exprimant une position particulièrement claire : « Que la croix reste dans les écoles, les hôpitaux et les autres institutions². L'Église ne peut céder son droit à la présence dans les consciences des individus et dans la sphère publique. Nous espérons que cette conviction intérieure sera universellement respectée³ ». Les députés ont également contesté la position de la Cour européenne, en votant – par 357 voix contre 40 – une résolution selon laquelle celle-ci « méprise la loi ainsi que les sentiments des croyants, et détruit la paix sociale⁴ ». Finalement, la CEDH a annulé son jugement en 2011.

Le décret polonais autorisant les crucifix et la prière dans les classes a été adopté en 1992, alors même que la Constitution de l'époque définissait l'État comme « séculier » (*świeckie*) et qu'une loi adoptée en 1989 prônait sa neutralité⁵. C'est pourquoi le médiateur de la République a été saisi juste après la publication du décret ; une plainte a alors été déposée, indiquant la non-congruence de ce dernier avec la Constitution. L'Église catholique a tenté d'entraver ce processus juridique en prenant appui sur la Commission commune du gouvernement et de l'épiscopat, un organe hors de tout contrôle démocratique, hérité de la période communiste, et consolidé notamment dans les années 1980 pendant laquelle l'Église était le principal interlocuteur d'un pouvoir communiste fragilisé⁶. Finalement, pour mettre en place le décret, le ministre de l'Éducation A. Stelmachowski s'est adressé au parlement – mais dans une optique strictement informative.

¹ Cas *Lautsi c. Italie*, en 2009 : <http://hudoc.echr.coe.int>

² Le parlement, les bureaux de vote, les bureaux de poste, les mairies, les pharmacies, les commissariats de police...

³ Episkopat, 2010.

⁴ Résolution du 3 décembre 2009 sur la liberté de croyance, les valeurs et l'héritage commun des nations européennes.

⁵ Décret du Ministre de l'Éducation Nationale en date du 14 avril 1992 au sujet de l'organisation des cours de religion dans les écoles publiques.

⁶ Borecki et Janik, 2011, p. 23.

Les plaintes contre l'apposition de crucifix n'aboutissent pas, et il reste difficile d'entamer ne serait-ce qu'un débat à ce sujet. C'est ce que des élèves d'un lycée de Wrocław ont pourtant essayé de faire en 2009. Diverses personnalités (professeurs d'université, journalistes...) ont été invitées dans l'établissement pour exprimer leur avis. Plus tard, Ryszard Legutko, eurodéputé du parti conservateur Droit et Justice et ancien ministre de l'Éducation, a exprimé à l'égard des élèves concernés un jugement particulièrement agressif : « Ces morveux mal éduqués croient pouvoir être complètement impunis. Ils ont monté une bagarre de chiots. Mais si on va à l'école et que cette école est bonne, on peut être puni pour une bagarre. Et donc en supporter les conséquences. Eux restent complètement impunis¹ ».

En 2010, lesdits « chiots » et « morveux mal éduqués » ont porté l'affaire au tribunal pour insulte. En attente du jugement, Legutko ne s'avouait pas vaincu. Il a déclaré : « Lorsque de jeunes gens reçoivent une réprimande de la part de quelqu'un de plus âgé et de plus intelligent, ils devraient réfléchir. Et s'ils ne réfléchissent pas, mais menacent [en justice], alors cela signifie qu'ils sont effectivement des morveux mal éduqués » (Legutko, 2010). Si le tribunal vient effectivement, en 2014, de condamner l'ex-ministre de l'Éducation pour insulte, on voit qu'il reste difficile d'initier un débat sur la laïcité scolaire en Pologne. Certes, les familles attachées à la neutralité de la sphère publique sont soutenues par des mouvements politiques, mais minoritaires, les partis majoritaires restant favorables au *statu quo*. La victoire du parti ultra-catholique Droit et Justice de J. Kaczyński aux élections présidentielles et parlementaires, en 2015, ne va pas non plus dans le sens d'une « laïcité européenne », et c'est même la démocratie qui est mise en question².

Explorons maintenant le contenu des manuels. Avant 1989, les programmes scolaires et les manuels étaient contrôlés par une administration communiste soucieuse de respecter l'article 2 de la loi sur l'École de 1961, définissant cette dernière comme une « institution séculière ». Après 1989, le marché des manuels s'est fortement libéralisé.

Écrits généralement par un ou deux auteurs, ils sont évalués par des universitaires. Pour la discipline historique, trois opinions positives déclenchent l'autorisation ministérielle de publier l'ouvrage. De nombreux pédagogues affirment que ce système entraîne la prolifération des manuels au détriment de leur qualité, aussi bien dans les matières littéraires que scientifiques. En effet, obtenir l'accréditation ministérielle est plutôt facile. L'éditeur choisit trois évaluateurs à partir d'une liste officielle en comprenant 87 pour la seule

¹ Legutko 2009.

² Zalewski, 2016.

discipline historique¹. Ce choix peut se faire en fonction d'une option idéologique précise : par exemple, il est possible de faire évaluer son ouvrage par Janusz Rulka, ardent défenseur de la station intégriste Radio Maryja. Par ailleurs, les experts ministériels présents sur la liste ne doivent pas posséder de diplôme spécifique – un master suffit – et peuvent être issus de n'importe quelle « association scientifique », ce qui pose le problème de leur compétence².

En raison de ce déficit de régulation, les auteurs de manuels peuvent largement exprimer leurs croyances dans l'enseignement, d'autant plus que la Constitution et la loi scolaire n'offrent guère de prises pour contester ce type d'interférence arbitraire. Prenons l'exemple des manuels d'histoire pour collège et lycée. Une étude quasi exhaustive montre que dans les trois quarts d'entre eux³, des majuscules sont mobilisées pour les pronoms désignant Jésus, véhiculant par là l'idée que Jésus est Dieu, et par conséquent qu'il n'est pas seulement un personnage historique. Certes, les majuscules pourraient indiquer non la substance divine de Jésus, mais plus simplement le « respect » qui lui serait dû. C'est peu probable, car les pronoms référant à d'autres personnages historiques importants, comme Moïse ou Piłsudski (héros national polonais), sont systématiquement écrits en minuscule. Par ailleurs, presque un quart des manuels d'histoire parlent clairement d'évènements surnaturels⁴ :

Le groupe des disciples du Christ formait le germe de l'Église. Après la résurrection et la montée au ciel du Maître, Ses adeptes, les apôtres en tête, commencèrent à fonder des communautés chrétiennes (Polek et Wilczyński, 2002, p. 158) ;

[Jésus] rassembla autour de lui un groupe de disciples et, allant à travers villages et villes, il proclamait son enseignement. Il le confirmait avec des miracles, comme la guérison de maladies incurables, et même le réveil de morts⁵.

En somme, l'enseignement public polonais interfère arbitrairement avec les croyances de tout élève non disposé à accepter l'idée de pouvoirs surnaturels, de substance divine de Jésus, etc.⁶. Par conséquent, à la suite de nombreux spécialistes polonais de la laïcité⁷, il faut

¹ <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/rzeczoznawcy?excat=11>

² Kawalec, 2008.

³ 45 manuels sur 60, soit 75%. Pour plus de détails, voir Urbanski (2015).

⁴ 14 manuels, soit 23,3%, pour être exact.

⁵ Małkowski et Rzeźniowiecki, 2001, p. 164.

⁶ Urbanski, 2015.

⁷ Borecki et Janik, 2011.

soutenir que la différence entre la « laïcité » polonaise et française n'est pas une différence de degrés, mais de nature. Une considération approfondie du cas polonais conduit à nuancer, voire à rejeter la thèse de la laïcité européenne défendue par Willaime, dont on peut se demander si elle ne ferait pas partie de ces « travaux européens [...] fondés sur l'hypothèse *a priori* d'une convergence entre les pays européens¹ ». La thèse de la laïcité européenne semble fondée sur l'hypothèse d'une logique évolutionniste sous-jacente, qui tend à réduire certaines différences internationales à une simple différence de degrés. Je rejoins ainsi l'analyse de Jean Baubérot, pour qui l'approche de Willaime « rappelle un peu, implicitement, celle de la fin de l'histoire. Pour Jean-Paul Willaime, les sociétés nationales ont “chacune pour leur part, réglé d'une certaine façon les relations État-religions”. Non, rien n'est “régulé” car le changement social continue² ».

Si le républicanisme classique à la française semble parfois trop abstrait, en ne prenant pas assez en compte la façon dont les principes de laïcité ont été effectivement mis en œuvre³, les partisans de la laïcité ouverte s'exposent à une aporie symétrique, non par abstraction, mais en prétendant « généraliser les entorses à la laïcité idéale⁴ ». Cette orientation a le mérite de la cohérence, mais elle ne semble pas toujours correspondre à la réalité empirique. La thèse de la laïcité européenne est reposée sur l'idée selon laquelle les risques de menées cléricales et absolutistes des religions sont faibles dans l'Union européenne⁵. Le cas polonais, qui n'est pas assez pris en compte dans les analyses, permet de nuancer fortement ce présupposé.

¹ Vigour, 2005, p. 116.

² Baubérot, 2009, p. 192.

³ Par exemple, est-il cohérent d'interdire les signes religieux ostensibles tout en finançant généreusement l'école privée, majoritairement catholique ? Certes, la plupart des partisans du républicanisme classique sont opposés à ce financement, mais de fait, la situation est inégale puisque les musulmans n'en bénéficient guère. Ce qui ne veut pas dire qu'ils devraient en bénéficier : il s'agit simplement de prendre en compte cet effet de domination, qui complique considérablement le problème.

⁴ Laborde, 2010, p. 85.

⁵ Willaime, 2014, p. 8.

Conclusion



Un horizon pour la laïcité scolaire

L'objet de cet ouvrage était de prendre du recul par rapport à une « laïcité d'intégration », dont le projet ministériel d'enseignement du fait religieux représente un aspect. Une première conclusion est que celui-ci privilégie les discours politiques et pédagogiques sur la réalité scolaire. On peut certes reconnaître, chez certains enseignants, une volonté d'articuler les principes de diversité et d'unité en prenant fortement appui sur le « fait religieux », mais il ne s'agit là que d'un positionnement parmi d'autres.

Deuxième constat : l'insistance sur le principe d'unité conduit parfois à valoriser des appartenances religieuses, des croyances religieuses, ou de façon plus diffuse une conception de la vie bonne qui n'est pas partagée par tous les élèves : trouver en soi une force résultant d'une croyance religieuse ; prendre conscience du fait que nos prénoms indiquent la présence de la religion dans notre quotidien ; découvrir les réponses existentielles de la Bible qui parle à l'inconscient collectif ; prendre conscience que le récit monothéiste donne vue, sinon prise, à la Référence qui permet de clore un système social par l'intermédiaire de l'inconscient des collectifs ; intégrer la République dans le fait religieux ; apprendre la théologie en privilégiant le christianisme dont les significations ouvrent la porte vers l'éternité ; donner du sens à la vie, acquérir le sens du Mystère, de l'incompréhensible, du sacré ; découvrir les racines religieuses de toutes les valeurs ; traiter la Bible et le Coran comme des livres de parole vivante, etc., toutes ces fins outrepassent le strict horizon laïque.

Ces orientations ne sont pas équivalentes : certaines sont plus nuancées que d'autres, mais elles sont toutes animées par une préoccupation d'intégrer à travers l'approche du « fait religieux ». Est-il nécessaire pour cela de valoriser des appartenances ou une conception prédéfinie de la vie bonne, même de façon nuancée ? Selon le républicanisme critique, la réponse est négative : l'important est de lutter contre les effets de domination qui peuvent effectivement être induits par une « laïcité d'ignorance » du fait religieux, mais n'appellent pas des réponses trop ambitieuses. Comme en sciences, l'important est moins de reconnaître des appartenances collectives (ou des « héritages collectifs », pour reprendre les termes du rapport Debray), que de donner la possibilité de les contester si elles sont jugées arbitraires. Par exemple, ceux qu'on appelle « jeunes des banlieues » souffrent moins d'un « manque de reconnaissance (de leur identité présumée) que d'un trop-plein de reconnaissance (négative)¹ ». À l'école, le récit national comporte sans doute une part d'arbitraire², mais cela justifie-il le passage vers une autre forme de laïcité ? Est-il judicieux, par exemple, d'introduire une « dissymétrie inévitable » entre ceux qui ont une appartenance religieuse et ceux qui n'en ont pas, la laïcité devenant « un mode de vie fait de connaissance sur le fait religieux et de respect mutuel entre des personnes qui ont des engagements religieux différents³ » ?

Il importe de ne pas surestimer ces évolutions. Loin d'être un projet stabilisé, l'enseignement du fait religieux regroupe une multitude d'initiatives hétérogènes. Le présent ouvrage a insisté sur celles qui supposent une redéfinition de la laïcité « idéale », c'est-à-dire celles qui présentent le fait religieux, à des degrés divers, comme un phénomène collectif « invitant et accoutumant chacun à s'y inscrire⁴ ». Mais le projet ministériel comporte également des initiatives tout à fait compatibles avec le républicanisme. Ces dernières ne constituent pas l'objet de cette étude, car elles consistent en un approfondissement des sujets traités par les enseignants dans le cadre des disciplines scolaires existantes. Elles ne permettent pas d'expliquer pourquoi l'enseignement du fait religieux a été largement présenté comme un événement scolaire nouveau et considérable. Or, c'est cette énigme qui a guidé le présent questionnement, donnant à voir du même coup l'ambivalence de la laïcité d'intégration. Après une période de séparation, la République a engagé une « logique d'ouverture » à l'égard des religions, comme en témoigne par exemple le financement des

¹ Laborde, 2010, p. 129.

² Lantheaume, 2013.

³ Gaudin, 2014, p. 95.

⁴ Kintzler, 2005.

écoles privées à partir de 1969¹. Les années 1990-2000 mettent en avant le principe d'unité qui, articulé au principe de diversité, donne corps à des orientations originales et novatrices dans l'enseignement : il s'agit de mobiliser le fait religieux pour créer une unité, ce qui conduit *aussi* à une valorisation arbitraire, plus ou moins diffuse, d'appartenances collectives.

Encore une fois, il s'agit là d'abord de discours, non de la réalité scolaire. Ces discours n'ont pas tous la même portée : certains plaisent plus que d'autres, certains font davantage autorité, mais ils ont pour point commun d'être légitimés par un projet ministériel officiel. Leur influence sur les pratiques est incertaine ; en tout cas, enseignants comme élèves ne semblent pas pénétrés d'une conception nouvelle de la laïcité. Parmi les enseignants, une méfiance subsiste à l'égard des injonctions ministérielles, et les seconds ne mobilisent guère les religions pour raconter l'histoire de France (ou alors de façon négative), même s'ils semblent prêts à reconnaître l'importance des religions dans l'histoire en général.

À bien des égards, l'enseignement du fait religieux est donc bien un non-événement, mais ce n'est pas une raison pour ne pas le prendre au sérieux. En effet, il apparaît comme une formidable occasion pour décentrer le récit national (en classe d'histoire et de français notamment), et donner l'occasion aux membres de minorités d'y prendre part plus facilement. Un tel objectif, à la fois modeste et ambitieux, nécessite-t-il une transformation de la laïcité ? Requiert-il une inflexion du républicanisme français, conduisant à rejoindre une « laïcité européenne » ?

Sur ce point, le républicanisme critique rejoint le républicanisme classique : la neutralité de la sphère publique, en France comme en Europe, est un préalable pour qu'on puisse parler de laïcité. Il suffit de considérer brièvement le cas polonais, où l'enseignement de l'histoire est largement confessionnel, pour mesurer la fragilité de la thèse de la laïcité européenne, et la pertinence d'une conception plus restrictive de la laïcité (plus exigeante du point de vue du respect de la liberté de conscience). En France, la situation est sans commune mesure : on ne saurait dire que l'enseignement du fait religieux est vecteur de domination. Mais une clarification des enjeux permettrait, d'une part d'éviter la légitimation d'approches enseignantes qui sont à la limite de l'éducation religieuse, et d'autre part de lever les résistances de ceux qui redoutent des visées confessionnelles. Les principes du républicanisme critique constituent à cet égard un horizon : ils sont en congruence *a priori* avec le projet ministériel, mais obligent à formuler des réserves quant à certaines de ses justifications effectives. À l'inverse, la promotion d'une laïcité ouverte (ou « européenne »)

¹ Portier, 2011.

risque de renforcer encore l'indétermination de l'enseignement du fait religieux, et de susciter des résistances plus grandes à l'égard d'une initiative *a priori* légitime.

Nous ne prétendons pas avoir formulé ici des objections *majeures* à l'égard d'une « laïcité d'intégration », car l'enseignement du fait religieux n'en est qu'un aspect parmi une multitude d'autres : financement des lieux de cultes (notamment des mosquées), reconnaissance d'interlocuteurs qui puissent véritablement représenter les religions, financement et contrôle des écoles confessionnelles... En outre, ce projet ministériel est né dans un contexte assez différent : au début des années 1980, il s'agissait moins d'intégrer que de pallier l'« inculture religieuse de tous les élèves, socialisés ou pas dans une tradition religieuse, qui les rend de plus en plus imperméables à des enseignements (littérature, histoire) dans lesquels les religions affleurent nécessairement.

Le débat s'établissait alors entre ceux qui souhaitaient une discipline spécifique et ceux qui défendaient une approche à travers les disciplines, la seconde option ayant été retenue. Ainsi, le rapport Joutard de 1989 ne relève pas encore clairement d'une « laïcité d'intégration », même si on peut y repérer un souci d'unité culturelle (« c'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé »). Avec le rapport Debray, un questionnement de type anthropologique entre en jeu, sur le supposé « besoin de religieux » et la nécessité d'une mobilisation des acteurs religieux (représentants des cultes, instituts de théologie) dans la mise en place d'un « nouvel » enseignement. Les initiatives se multiplient, contribuant à une indétermination plus grande : s'agit-il uniquement de mobiliser des approches disciplinaires pour mieux comprendre les phénomènes historiques et les œuvres littéraires ? L'objectif d'intégration par le « fait religieux » devient perceptible, et s'il n'est pas l'horizon unique du « nouvel » enseignement, il en constitue sans doute la dimension la plus novatrice, celle que le présent ouvrage a voulu souligner.

*

Revenons enfin sur le statut quelque peu hybride du présent ouvrage. Il est directement inspiré de la pensée de Philip Pettit, articulant théorie sociale et théorie politique. Le côté normatif du propos pourra être remis en cause, mais je fais le pari de l'explicitier, en le rapportant à des principes clairs – ceux du républicanisme critique. On sait bien que les recherches en sciences sociales comportent une dimension normative implicite¹. Dès lors, la

¹ C'est particulièrement le cas de celles qui font l'hypothèse d'un passage vers une autre modernité (ultramodernité, par exemple). En effet, si l'on envisage un mouvement dans telle ou telle direction, on peut être rapidement conduit à considérer qu'il faut y adapter certains faits pour qu'ils ne deviennent pas anachroniques, voire archaïques.

posture la plus honnête me semble non de tenter d'échapper à tout jugement axiologique (comme dirait Weber), mais d'en expliciter au mieux les principes. Le lecteur pourra alors me reprocher de ne pas être neutre, mais pas d'avoir fait semblant de l'être. Au demeurant, comment être neutre sur un sujet qui engage des controverses extrêmement actuelles sur la laïcité ou les objectifs de l'école publique ? Comment échapper à ces controverses ?

Une solution esquissée dans ce livre est de faire un pas vers l'extériorité : pour analyser le projet d'enseignement du fait religieux, il est sans doute éclairant de ne pas mobiliser les présupposés que les promoteurs de cet enseignement eux-mêmes mobilisent. On peut sans doute analyser un mouvement éducatif tout en y participant¹, mais une étude plus complète requiert également un positionnement extérieur, inspiré ici de la pensée de Philip Pettit. C'est ainsi qu'il a été possible, par exemple, de prendre pour *objet* des discours d'intellectuels d'inspiration communautarienne qui promeuvent l'enseignement du fait religieux en admettant l'existence d'entités collectives échappant à l'individu.

Les présupposés républicains qui donnent le cadre de cette recherche permettent de souligner des faits que d'autres présupposés n'auraient pas pu faire ressortir. Et peut-être n'est-il pas inopportun de souligner certaines limites du projet d'enseignement du fait religieux, quand la grande majorité des travaux sur le sujet en soulignent exclusivement les avantages. Comme l'explique Weber, une échelle de valeurs commande la constitution de tout objet d'étude : par exemple, tel sociologue pourra privilégier la liberté de croire (comment aider les élèves à adhérer à une religion en toute connaissance de cause ?), tel autre la liberté de ne pas croire (comment transmettre des connaissances relatives aux religions sans donner à ces dernières un statut trop particulier ?)². Ces deux « rapports aux valeurs » ne nuisent à l'objectivité du travail sociologique que s'ils ne sont pas explicités³.

De même, Boudon montre que des sociologues partant de présupposés différents n'aboutissent pas aux mêmes réponses, mais il précise que ces réponses, bien que multiples, peuvent toutes être valables : telle prémisse permet de mettre en évidence telle chaîne causale plutôt que telle autre, parmi de très nombreuses chaînes causales historiques impossibles à

¹ Estivalèzes, 2005 ; Gaudin, 2014.

² Pour reprendre une distinction mentionnée au chapitre 1, la liberté de ne pas croire est une valeur correspondant à l'idéal de liberté négative (*liberty from*). La liberté de croire correspond à l'idéal de liberté positive (*liberty to*). Ces valeurs elles-mêmes peuvent encore avoir pour fondement d'autres valeurs, mais ceci n'exclut en rien la possibilité d'une discussion féconde : par exemple, si le philosophe catholique Charles Taylor insiste beaucoup sur la liberté de croire et critique ce qu'il appelle « l'humanisme exclusif », il décrit de façon très juste et profonde ce que peut ressentir un non-croyant et notamment un athée (Taylor, 2011).

³ Weber, 1992, p. 148.

restituer d'un seul coup¹. Ainsi, la présente étude n'en réfute pas forcément d'autres ; simplement, elle met en évidence d'autres aspects. Les présupposés sont davantage un moyen d'accéder à la connaissance qu'un obstacle, surtout s'ils sont explicités, comme le recommande Weber. Dans le cadre de notre sujet, cette démarche d'explicitation paraît essentielle car la laïcité d'intégration, dont relève pour partie l'enseignement du fait religieux, est un phénomène social *et* un projet politique, que tout citoyen peut décider d'accompagner... ou pas.

¹ Boudon, 1995, p. 463.

Bibliographie

- Allieu Nicole, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, Esf Éditeur, 1996.
- Allieu Nicole, « Débats argumentés et laïcité en Histoire-Géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux », *Spirale*, n° 39, 2007, p. 107-123.
- Arkoun Mohamed, « Comment étudier le fait religieux aujourd'hui ? », Conférence inaugurale du Centre civique d'étude du fait religieux (CCEFR), 6 février 2003, http://www.ccefr.fr/IMG/pdf/6fev2003_etudierfaitreligieux_mohammearkoun.pdf
- Attias Jean-Christophe et Benbassa Esther (dir.), *Des cultures et des dieux. Repères pour une transmission du fait religieux*, Paris, Fayard, 2007.
- Audard Catherine, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société*, Paris, Gallimard, 2009.
- Audier Serge, *La pensée anti-68*, Paris, La Découverte, 2009.
- Azria Régine, « Définir le ou les faits religieux », in Collectif, « Lire les textes fondateurs en classe de français », in Collectif, *Laïcité et faits religieux : une aventure de la modernité ?*, Limoges, IUFM Limousin, 2005, p. 59-64.
- Bachelard Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, 13^e édition, Paris, Vrin, 1986.
- Baubérot Jean, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, Seuil, 1990.
- Baubérot Jean, « Les avatars de la culture laïque », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 44, 1994, p. 51-57.
- Baubérot Jean, « Pour une sociologie interculturelle et historique de la laïcité », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 146, 2009, p. 183-200.
- Baubérot Jean, *La laïcité expliquée à M. Sarkozy et à ceux qui écrivent ses discours*, Paris, Albin Michel, 2008.
- Baubérot Jean et Milot Micheline (dir.), *Laïcités sans frontières*, Seuil, 2011.
- Beudrap Anne Raymonde de, *Enseigner les faits religieux en classe de français. État des lieux, paradoxes et perspectives*, Paris, INRP, 2010.
- Beck Ulrich, « Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités », *Lien social et Politiques*, 39, 1998, p. 15-25.
- Beller Mara, *Quantum Dialogue: The Making of a Revolution*, University of Chicago Press, 1999.
- Béraud Céline et Willaime Jean-Paul (dir.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, 2009.
- Bernstein Basil, « À propos du curriculum », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck et INRP, 1997, p. 166-171.
- Boespflug François, Dunand Françoise et Willaime Jean-Paul, *Pour une mémoire des religions*, Paris, La Découverte, 1996.
- Boespflug François, « Connaître les religions : comment et pourquoi ? », in Boespflug François et Martini Evelyne, *S'initier aux religions*, Paris, Cerf, 1999, p. 21-39.
- Boltanski Luc, « Sociologie critique et sociologie de la critique », *Politix*, 10-11, 1990, p. 124-134.

Boltanski Luc, *Rendre la réalité inacceptable : à propos de La Production de l'idéologie dominante*, Paris, Démopolis, 2008.

Boltanski Luc, *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

Boltanski Luc et Thévenot Laurent, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

Borecki Paweł, Janik Czesław, *Komisja wspólna przedstawicieli Rządu RP i Konferencji Episkopatu Polski w archiwaliach z lat 1989-2010* (Commission Commune du gouvernement et de la Conférence de l'épiscopat de Pologne : archives 1989-2010), Warszawa, Wyd. Sejmowe, 2011.

Borne Dominique, « Pourquoi parler du fait religieux ? », in Husser J.-M., *Religions et modernité. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP, 2004.

Borne Dominique, « Enseigner le fait religieux. Entretien avec le doyen de l'Inspection Générale », *Ac/Essentiel* n°16, Strasbourg, rectorat de l'Académie de Strasbourg, 2004, p. 2-3.

Borne Dominique, « Préface » à Simoneï Benoît (dir.), *D'Osiris à 1905, et au-delà : éléments pour enseigner le fait religieux*, Poitiers, SCEREN-CRDP de Poitou-Charentes, 2005, p. 3-4.

Borne Dominique, « Enseigner les dimensions religieuses des cultures à l'école laïque ? », *Cahiers français*, n° 340, 2007, p. 15-19.

Borne Dominique, *Enseigner la vérité à l'école ?*, Paris, Colin, 2007.

Borne Dominique, « Au commencement... », in Borne et al., *Récits de création*, Paris, La Documentation française, 2009.

Borne Dominique, « Faut-il enseigner la vérité à l'école ? », Conférence au CRDP du Limousin, 14 octobre 2009, <http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-145363.html>

Borne Dominique, « Transmettre les dimensions religieuses des cultures à l'école laïque ? », in Decormeille P., Saint-Martin I. et Béraud C., *Comprendre les faits religieux*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2009, p. 183-189.

Borne Dominique et Willaime Jean-Paul (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.

Borne Dominique et al., *Récits de création*, Paris, La Documentation française, 2009.

Boudon Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette Littérature, 1979.

Boudon Raymond, *Raison, bonnes raisons*, Paris, Puf, 2003.

Boudon Raymond, *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995.

Bouchard Nancy et Daniel Marie-France (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.

Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

Bourdieu Pierre, Table Ronde (avec M. Eliard, A. Kadri), in Cardi F. et Plantier J. (dir.), *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1993, p. 193-216.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

Bourdieu Pierre et al., « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », Rapport du Collège de France remis à M. le Président François Mitterrand le 27 mars 1985, in *Le monde de l'éducation*, n° 116, 1985, p. 62-68.

- Bouveresse Jacques, *Prodiges et vertiges de l'analogie*, Paris, Liber, 1999.
- Bouveresse Jacques, *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi*, Marseille, Agone, 2007.
- Bouveresse Jacques, *Que peut-on faire de la religion ?*, Marseille, Agone, 2011.
- Bouvier Alban, *L'argumentation philosophique. Étude de sociologie cognitive*, Paris, Puf, 1995.
- Bouvier Alban, « Individual Beliefs and Collective Beliefs in Sciences and Philosophy: The Plural Subject and the Polyphonic Subject Accounts », *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 34, n° 3, 2004, p. 382-407.
- Bouvier Alban, « L'architecture de la sociologie », *Revue du MAUSS*, 28, 2006, p. 391-402.
- Bouvier Alban, « La théorie du choix rationnel "non standard" et l'individualisme méthodologique élargi », in Breviglieri M., Lafaye C., Trom D., *Compétences critiques et sens de la justice*, Paris, Economica, 2009, p. 345-357.
- Bouvier Alban, « Joint Commitment, Coercion and Freedom in Science », in Van Bouwel J., *The social sciences and democracy*, Palgrave Macmillan, 2009, p. 225-249.
- Bouvier Alban, « Les conditions de la cumulativité de la sociologie », in Walliser Bernard (dir.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, éd. de l'EHESS, 2010, p. 277-325.
- Bouvier Alban, « Une démarche alternative dans l'analyse cognitive de la culture », in Laborde D., *En finir avec la notion de culture ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 171-202.
- Briffard Colette, « Repères pour lire la Bible », *Le Français aujourd'hui*, 155, 2006, p. 11-20.
- Bronner Gérard, *L'empire des croyances*, Paris, Puf, 2003.
- Bronner Gérard, *Vie et mort des croyances collectives*, Paris, Hermann, 2006.
- Bronner Gérard, « Actualité des croyances collectives », *L'Année sociologique*, vol. 60, n° 1, 2010, p. 11-18.
- Bronner Gérard, *La démocratie des crédules*, Paris, Puf, 2013.
- Bulle Nathalie, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann, 2009.
- Carpentier Jean, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93, 2004, p. 79-92.
- Carpentier Jean, « Enseigner le fait religieux à l'école : genèse et état des lieux », in Simoneï Benoît, *D'Osiris à 1905, et au-delà : éléments pour enseigner le fait religieux*, Poitiers, SCEREN-CRDP de Poitou-Charentes, 2005.
- Conseil National des Programmes, « Idées directrices pour les programmes du collège », in *La revue de l'EPI*, n° 78, 1994.
- Cherkaoui Mohamed, « Système social et savoir scolaire : les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim », *Revue française de science politique*, vol. 28, n° 2, 1978, p. 313-348.
- Chirac Jacques, Discours sur le respect du principe de laïcité dans la République, 17 décembre 2003, http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2007/05/15/les-discours-de-jacques-chirac_910136_3224_8.html
- Clément Fabrice, « De la nature des croyances collectives », *L'Année sociologique*, n° 60, 2010, p. 63-91.

Coutel Charles, « Faits religieux (enseignement des) », in Horwitz M. et Cerf M. (dir.), *Dictionnaire de la laïcité*, Paris, Colin, 2011.

Cuin Charles-Henry, « Durkheim et la mobilité sociale », *Revue française de sociologie*, 28-1, 1987, p. 43-65.

Cuin Charles-Henry, *Les sociologues et la mobilité sociale*, Paris, Puf, 1993.

Cuin Charles-Henry, « Le balancier sociologique français : entre individus et structures », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 124, 2002, p. 253-262.

Darcos Xavier, « Déclaration sur l'éthique et la science et l'enseignement de la science », 27^e colloque de Brive-la-Gaillarde sur le thème « Science et Éthique », 15 novembre 2002.

De Meur Gisèle et Rihoux Benoît, *L'analyse quali-quantitative comparée*, Louvain, Academia Bruylant, 2002.

Debray Régis, « L'incomplétude : logique du religieux », Conférence prononcée le 29 janvier 1996 à la Société française de Philosophie.

Debray Régis, *Dieu, un itinéraire. Matériaux pour l'histoire de l'Éternel en Occident*, Paris, Odile Jacob, 2001.

Debray Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2002, www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/3739/debray.pdf

Debray Régis, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Études*, t. 397, 2002b, p. 169-180.

Debray Régis, « L'institution républicaine et laïque doit s'emparer du fait religieux comme la clé d'un enseignement ouvert à la complexité et à la tolérance », *Libération*, 12 novembre 2002.

Debray Régis, « Le "fait religieux" : définitions et problèmes », in Collectif, *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP, 2003.

Debray Régis, « Préface » à Nouailhat René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004.

Debray Régis, Intervention au Séminaire DGESCO, Ministère de l'Éducation nationale, 2011, <http://eduscol.education.fr/cid56291/seminaire-dgesco-2011.html>

Debray Jean-Louis (dir.), *Rapport de la mission d'information sur la question des signes religieux à l'école*, 2003, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r1275-t1-2.asp>

Defebvre Christian, Participation au débat « Faut-il enseigner les religions à l'école ? », animé par Eric Portais, Académie de Toulouse, 1999, disponible sur www.ac-toulouse.fr

Defebvre Christian, « Mise en perspective historique et état du débat », in *Cahiers du CEVIPOF*, 35, 2003, p. 24-26.

Defebvre Christian, « Ne pas accorder d'attention au fait religieux favorise les intégrismes », *Libération*, 21 avril 2011.

Defebvre Christian et Estivalèzes Mireille, *Sagesses et religions du monde, classe de 6ème. Cahier de travaux pratiques*, Paris, Bayard, 2001.

Defebvre Christian et Estivalèzes Mireille, *Les fêtes religieuses, classe de 5ème. Cahier de travaux pratiques*, Paris, Bayard, 2010.

Defebvre Christian et Estivalèzes Mireille, *Les lieux du sacré, classe de 4ème. Cahier de travaux pratiques*, Paris, Bayard, 2010.

Dennett Daniel, *Breaking the Spell: Religion as a Natural Phenomenon*, New York, Penguin, 2006.

Derouet Jean-Louis, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 2^e édition, 1998.

Derouet Jean-Louis, « La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique », *Éducation et Sociétés*, n° 5, 2001, p. 9-24.

Dewey John (1934), *Une foi commune*, Paris, La Découverte, 2011.

Dewey John (1908), « La religion et nos écoles », *Philosophical Enquiries : revue des philosophies anglophones*, n° 5, 2015, p. 140-151.

Dewey John (1924), « Les fondamentaux », in Stavo-Debaugé J., Gonzalez Ph. et Frega R., *Quel âge post-séculier ?* Paris, éd. de l'EHESS, 2015b, p. 47-51.

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Dubet François, « Durkheim sociologue de l'action : l'intégration entre le positivisme et l'éthique », in Cuin Charles-Henry, *Durkheim d'un siècle à l'autre*, Paris, Puf, 1997, p. 203-221.

Dubet François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

Dubet François, « Éduquer dans un monde pluriel (Entretien avec F. Dubet) », *Tréma*, n° 37, 2012, p. 6-21.

Dubet François et Martuccelli Danilo, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Dubet François et Martuccelli Danilo, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil, 1998.

Dubuisson Daniel, *L'Occident et la religion : mythes, science et idéologie*, Bruxelles, Complexe, 1998.

Dubuisson Daniel, *Mythologies du XX^e siècle. Dumézil, Lévi-Strauss, Eliade*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2^e édition revue et augmentée, 2008.

Durkheim Émile (1893), *De la division du travail social*, Paris, Puf, 2004 .

Durkheim Émile (1894), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Puf, 2005.

Durkheim Émile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 1898, p. 273-302.

Durkheim Émile (1903), *L'éducation morale*, Paris, Puf, 1992.

Durkheim Émile (1922), *Éducation et Sociologie*, Paris, Puf, 2006.

Durkheim Émile (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 1999.

Engel Pascal, « Y-a-t-il des degrés de vérité ? », *Mag Philo*, CNDP, n° 19, 2007.

Episkopat, « Komunikat z Konferencji Episkopatu Polski w Olsztynie » (Communiqué de la Conférence de l'Épiscopat Polonais à Olsztyn), *Gazeta Wyborcza*, 18 juin 2010.

Estivalèzes Mireille, « L'enseignement du fait religieux à l'école. Les paradoxes de la situation française », Archives du Festival International de Géographie de St Dié-des-Vosges, 2002, <http://archives-fig-st-die.cndp.fr>

Estivalèzes Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, Puf, 2005.

Estivalèzes Mireille, « L'enseignement du fait religieux. Un nécessaire débat », in Philippe Barnet et Jean-Marie Génard, *L'Historien et la religion. Réflexions et ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire du fait religieux*, Orléans, SCEREN-CRDP Académie d'Orléans-Tours, 2005, p. 17-20.

Favret-Saada Jeanne, Intervention à la journée sur l'anthropologie et l'enseignement du fait religieux, Paris, *Lettre d'information APRAS*, n° 32, 2003.

Favret-Saada Jeanne, *Jeux d'ombres sur la scène de l'ONU. Droits humains et laïcité*, Paris, éd. de l'Olivier, 2010.

Ferry Luc, avec Marcel Gauchet, *Le religieux après la religion*, Paris, Grasset, 2004.

Ferry Luc, « Conférence inaugurale », in *Faits religieux et laïcité aujourd'hui*, Versailles, CRDP, 2006, 1 DVD.

Foray Philippe, *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang, 2008.

Forquin Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

Gaillard Jacqueline, Communication à l'université d'automne « Religions et modernité » de Guebwiller, *Ac/Essentiel*, n° 16, Strasbourg, Rectorat de l'Académie de Strasbourg, 2004, p. 15-16.

Gauchet Marcel, *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard, 1985.

Gauchet Marcel, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 1998.

Gaudin Philippe, *Vers une laïcité d'intelligence ? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014. Préface de Ph. Portier, postface d'I. Saint-Martin.

Gaulmyn Isabelle de, « Dossier : Enseignement du fait religieux à l'école », *La Croix*, 14 mars 2002.

Gautherin Jacqueline, « Les religions à l'école ? Pluralité, universalité, accord social », in Czajka H., Joutard Ph., Lequin Y. (dir.), *Enseigner l'histoire des religions*, CRDP Besançon, 1992, p. 35-38.

Gautherin Jacqueline, « Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry », in Derouet J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Gebethner Stanisław, *W poszukiwaniu kompromisu konstytucyjnego* (À la recherche du compromis constitutionnel), Warszawa, Elipsa, 1998.

Gestin Daniel et Monsellier Marie-Ange (dir.), *Le fait religieux : question pour l'enseignant de français*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2003.

Giddens Anthony, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Gilbert Margaret, *Marcher ensemble : Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, Puf, 2003.

Gilbert Margaret, « Croyance collective et changement scientifique », in Bouvier A. et Conein B., *L'épistémologie sociale*, Paris, éd. de l'EHESS, 2007, p. 239-254.

Giscard d'Estaing Valéry, *Démocratie française*, Paris, Fayard, 1976.

Gould Stephen J., *Et Dieu dit : Que Darwin soit !*, Paris, Seuil, 2000.

Hacking Ian, *Representing and Intervening*, Cambridge Univ. Press., 1983.

Hédouin Jean-Pierre, « Des repères de culture pour inventer les valeurs du vivre-ensemble dans le monde de demain », in Boespflug François et Martini Evelyne, *S'initier aux religions*, Paris, Cerf, 1999, p. 233-242.

Hervieu-Léger Danièle (dir.), *La religion au lycée*, Paris, Cerf, 1991.

Hervieu-Léger Danièle, *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, Champs-Flammarion, 1999.

Hervieu-Léger Danièle, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Paris, Bayard, 2003.

Hervieu-Léger Danièle, « Bricolage vaut-il dissémination? Quelques réflexions sur l'opérationnalité sociologique d'une métaphore problématique », *Social Compass*, 52, 3, 2005, p. 295-308.

Hervieu-Léger Danièle, « La France est-elle encore un pays catholique ? Entretien avec Alain Finkielkraut », in Finkielkraut Alain, *Qu'est-ce que la France ?*, Paris, Stock, 2007, p. 289-310.

Hervieu-Léger Danièle, « Le partage du croire religieux dans une société d'individus », *L'Année sociologique*, vol. 60, n° 1, 2010, p. 41-62.

Hervieu-Léger Danièle, « "Religion", "secte", "superstition" : des mots piégés ? Entretien avec D. Hervieu-Léger », *Histoire, monde et cultures religieuses*, n° 26, 2013, p. 121-127.

Joutard Philippe, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1989.

Joutard Philippe, Communication au colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel, in Collectif, *Forme et sens*, Paris, La Documentation française, 1997, p. 77-81.

Kahn Pierre, « La laïcité est-elle une valeur ? », *Spirale*, n° 39, 2007, p. 29-37.

Kalinowski Wojtek, « Les institutions communautaires et "l'âme" de l'Europe. La mémoire religieuse en jeu dans la construction européenne », in Collectif, *Croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne*, Commissariat Général du Plan, Paris, La Documentation française, 2002.

Kaufmann Laurence, « Le Dieu social. Vers une sociologie du nominalisme en Révolution », *Raisons Pratiques*, n° 14, 2003, p. 123-161.

Kaufmann Laurence, « Faire collectif. De la constitution à la maintenance », in Kaufmann L. et Trom D., *Qu'est-ce qu'un collectif ?*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2010, p. 331-372.

Kawalec Krzysztof, « Problemy obfitości » (Des problèmes de quantité), in *Prace komisji do oceny podręczników szkolnych*, Tom VI, Kraków, Wyd. PAU, 2008, p. 9-15.

Kerbrat-Orecchioni Catherine et de Chanay Hugues, « 100 minutes pour convaincre : l'éthos en action de Nicolas Sarkozy », in Broth M. et al. (dir.), *Le français parlé des médias*, Stockholm, Acta Universitatis Stokholmiensis, 2007, p. 309-329, disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00352749/document>

Kintzler Catherine, « Laïcité et philosophie », *Archives de philosophie du droit*, 48, 2005, p. 43-56.

Kintzler Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, 2007.

Kintzler Catherine, « Secularism and French Politics. Rethinking "laïcité" for the 21st Century », Conférence à l'université de Princeton, 18 novembre 2008, www.mezetulle.net/article-25741617.html

Kintzler Catherine, *Penser la laïcité*, Paris, Minerve, 2014.

Koch Jean-Michel, « Quelques questions autour de l'enseignement du fait religieux en arts plastiques », *Ac/Essentiel* n°16, Strasbourg, rectorat de l'Académie de Strasbourg, 2007, p. 19-22.

Kuhn Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 1970.

Laborde Cécile, « The Culture(s) of the Republic. Nationalism and Multiculturalism in Contemporary French Republican Thought », *Political Theory*, vol. 29, n° 5, 2001, p. 716-735.

Laborde Cécile, *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Seuil, 2010.

Lambert Jean, *Le Dieu distribué. Une anthropologie comparée des monothéismes*, Paris, Cerf, 1995.

Lambert Jean, in « Fait religieux cherche missionnaires », propos recueillis par Christian Bonrepaux, *Le monde de l'éducation*, n° 325, mai 2004, p. 48-49.

Lambert Jean, « L'étude comparée des religions », in *Faits religieux et laïcité aujourd'hui*, Versailles, CRDP, 2006, 1 DVD.

Lambert Jean, « Avènement du fait religieux et pratiques de laïcité dans l'enseignement », in Borne D., *Laïcité, vérité, enseignement*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2006, p. 9-13.

Lantheaume Françoise, « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences », *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, n° 26, 2011, p. 117-132.

Lantheaume Françoise, « L'empire dans l'enseignement de l'histoire en France : de la promesse au fardeau », Falaize B., Heimberg C. et Loubes O. (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 427-434.

Lantheaume Françoise, « Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la surprescription », in Remoussenard P. (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octarès, 2014, p. 53-66.

Lantheaume Françoise et Létourneau Jocelyn (dir.), *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2016.

Lecointre Guillaume, Intervention à la conférence « Laïcité et liberté du chercheur », ICM, 15 janvier 2015, <http://icm-institute.org/fr/actualite/conference-laicite-et-liberte-du-chercheur-a-licm/>

Legris Béatrice, Séquence de classe sur le christianisme, in *Faits religieux et laïcité aujourd'hui*, Versailles, CRDP, 2006, 1 DVD.

Legutko Ryszard, « Wywiad z Hanną Wiczorek » (Entretien avec Hanna Wiczorek), *Gazeta Wroclawska*, 4 décembre 2009.

Legutko Ryszard, « Wywiad z Marcinem Rybakiem: To rzeczywiście smarkacze » (Entretien avec Marcin Rybak : ce sont effectivement des morveux), *Gazeta Wroclawska*, 3 mars 2010.

Lelièvre Claude, *L'école obligatoire : pour quoi faire?*, Paris, Retz, 2004.

Lelièvre Claude, « Un socle commun pour un collège unique », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 439, 2006.

Lelièvre Claude et Nique Christian, *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

Lemaître Nicole, « Enseigner l'histoire des religions », in *Historiens et Géographes* n° 343, 1994, p. 305-310.

Lemaître Nicole, « Vérité historique et vérité de foi », in Delumeau J., *L'historien et la foi*, Paris, Fayard, 1996, p. 157-171.

Lemaître Nicole, « Idée de modernité et patrimoine immatériel », dans *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation de la recherche, Paris, Scréren, 2003, p. 307-324.

Leroux Georges, « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », in Bouchard N., Daniel M.-F. (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 175-199.

Lévêque Pierre, « Enseigner la religion? », *Dialogues d'histoire ancienne*, vol. 27, n°2, 2001, p. 215-216.

Loeffel Laurence, « Compte-rendu de M. Estivalèzes – Les religions dans l'enseignement laïque, et de R. Nouailhat – Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 153, 2005, p. 153-156.

Małajny Ryszard, « Regulacja kwestii konfesyjnych w Konstytucji III RP » (La régulation des affaires confessionnelles dans la Constitution de la IIIème République de Pologne) in Tokarczyk R. et Motyka K., *Ze sztandarem prawa przez świat*, Kraków, Zakamycze, 2002, p. 277-305.

Mandon Guy, « Conclusion », in Husser J.-M., *Religions et modernité. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP, 2004.

Mandon Guy, Intervention au débat de l'Inspection Générale et de l'Éducation Nationale, 8^e édition des « Rendez-vous de l'Histoire » sur Religion et politique, du 14 au 16 octobre 2005, Blois, disponible sur : <http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3937>

Marsat Martine, « Lire les textes fondateurs en classe de français », in Collectif, *Laïcité et faits religieux : une aventure de la modernité ?*, Limoges, IUFM Limousin, 2005, p. 85-89.

Martinaud Claude, « La résurrection », Académie d'Aix-Marseille, 2005, http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_69469/fr/compte-rendus-enseigner-le-fait-religieux

Martini Evelyne, « Le fait religieux dans le champ littéraire », *Le Français aujourd'hui*, 155, 2006, p. 58-64, republié in Séminaire *Enseigner les faits religieux dans une école laïque*, Ministère de l'Éducation nationale, <http://eduscol.education.fr/cid56291/enseigner-les-faits-religieux-seminaire-2011.html>

Martini Evelyne, *Notre école a-t-elle un cœur ?*, Paris, Bayard, 2011.

Massignon Bérengère et Riva Virginie, *L'Europe, avec ou sans Dieu ?*, Paris, Éd. de l'Atelier, 2010, Préface de J.-P. Willaime.

Matthews Michael, « Thomas Kuhn's Impact on Science Education: What Lessons Can Be Learned? », *Science Education*, vol. 88, n° 1, 2004, p. 90-118.

Meirieu Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2013.

Mély Benoît, « Est-ce à l'école de valoriser le religieux ? », *Les Cahiers rationalistes*, n° 560, 2002.

Mély Benoît, « Double langage », *Libération*, 23 novembre, 2002b (article coupé par la rédaction du journal).

Mély Benoît, Contribution au dossier « L'offensive cléricale pour l'enseignement religieux à l'école publique », *Europe et laïcité*, n° 171, 2003, p. 4-5. <http://www.europe-et-laicite.org/IMG/pdf/171.pdf>

Michel Patrick, « La "religion", objet sociologique pertinent ? », *Revue du MAUSS*, 22, 2003, p. 159-170.

Michel Patrick, « Les réemplois politiques du stéréotype “polonais = catholique” et leurs limites dans la Pologne postcommuniste », *Critique internationale*, n° 51, 2011, p. 75-91.

Milot Micheline et Estivalèzes Mireille, « La prise en compte de la diversité religieuse dans l’enseignement scolaire en France et au Québec », *Éducation et Francophonie*, vol. 36, 1, 2008.

Morin Edgar et Ramadan Tariq, *Aux péril des idées*, Paris, Presses du Châtelet, 2014.

Muglioni Jacques, *L’école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993.

National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

Nouailhat René, « L’introduction de l’histoire des religions au lycée », in *Histoire des religions. Pour enseigner les origines de la chrétienté*, Besançon et Caen, CRDP de Franche-Comté et de Basse-Normandie, 1996, p. 17-30.

Noiriel Gérard, *À quoi sert l’identité nationale ?*, Marseille, Agone, 2007.

Nouailhat René et Joncheray Jean, *Enseigner les religions au collège et au lycée : 24 séquences pédagogiques*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1999.

Nouailhat René, *Le fait religieux dans l’enseignement*, Paris, Magnard, 2000.

Nouailhat René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, 2^e édition, Paris, Nathan, 2004.

Nouailhat René, « Réponse à Jean Peyrot », *Historiens et Géographes*, n° 387, 2004, p. 548-553.

Orléan André, « Les croyances et représentations collectives en économie », *Économie et Cognition*, Walliser B. (dir.), Paris, Éd. de la MSH, 2008, p. 173-197.

Pareto Vilfredo, *Traité de sociologie générale*, Genève, Droz, 1968.

Parodi Patrick, « Une séance pédagogique sur la Résurrection », Académie d’Aix-Marseille, 2005, http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_69469/fr/compte-rendus-enseigner-le-fait-religieux

Patillon Muriel, « Derrière la religion, l’homme en questions », *Échanger. Valorisation de pratiques innovantes*, n° 76, 2006, p. 7-8.

Peillon Vincent, « Qu’est ce que la morale laïque ? », *Cités*, n° 52, 2012, p. 95-99.

Pettit Philip, *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*, Paris, Gallimard, 2004.

Pettit Philip, *Penser en société*, Paris, Puf, 2004.

Pettit Philip, « Responsibility Incorporated », *Ethics*, 2007, p. 117 et 171-201.

Pettit Philip, « Civic Republicanism », Conferencia de Philip Pettit organizada por el Centro de Estudios Andaluces, 13 mars 2008, <http://centrodeestudiosandaluces.es/>

Pierron Jean-Philippe, « Mémoire des religions, identité et lien social » in Descouleurs Bernard, *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L’enseignement sur les religions à l’école*, Paris, Parole et Silence, 2001, p. 67-84.

Piette Albert, « Le fait religieux : détour, contour, retour », in Lambert Y., Michelat G. et Piette A., *Le religieux des sociologues : trajectoires personnelles et débats scientifiques*, Paris, L’Harmattan, 1997.

Piette Albert, *La religion de près*, Paris, Métailié, 1999.

Plagnol Henri, Contribution au débat sur « le fait religieux à l’école », *Cahiers du CEVIPOF*, 35, 2003.

Portier Philippe, « Retour sur la laïcité positive de Nicolas Sarkozy : Néocléralisme ou ultramodernité ? », *Esprit*, mai 2008, p. 196-198.

Portier Philippe, « École et religion en France », Séminaire *Enseigner les faits religieux dans une école laïque*, Ministère de l'Éducation nationale, 2011, <http://eduscol.education.fr/cid56291/enseigner-les-faits-religieux-seminaire-2011.html>

Portier Philippe, « Préface » à Gaudin Ph., *Vers une laïcité d'intelligence ?*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014, p. 7-12.

Pouivet Roger, « Christianisme, épistémologie et sciences humaines », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 169, 2015, p. 143-156.

Quesnel Michel, « Que savons-nous de Jésus de Nazareth ? », in *Histoire des religions. Pour enseigner les origines de la chrétienté*, Besançon et Caen, CRDP de Franche-Comté et de Basse-Normandie, 1996, p. 89-102.

Rayou Patrick, « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement correct" », in Derouet J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 246-274.

Rioux Jean-Pierre, « Pourquoi un enseignement du fait religieux maintenant ? », in Gestin D. et Monsellier M.-A., *Le fait religieux : question pour l'enseignant de français*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2003, p. 45-56.

Roy Olivier, *La laïcité face à l'islam*, Paris, Stock, 2005.

Sarkozy Nicolas, *La République, les religions, l'espérance*, Paris, Cerf, 2004.

Sarkozy Nicolas, « Lettre aux éducateurs », 2007, <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>

Sayad Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil, 2014.

Schnapper Dominique, « Citoyenneté, culture commune et rôle de l'École », in Romian H. (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Hachette, 2000, p. 31-49.

Serres Michel, « Paris 1800 », in *Éléments d'Histoire des Sciences*, Paris, Bordas, 1989, p. 337-361.

Sirat René-Samuel, Capelle Philippe, Boubakeur Dalil, Joutard Philippe, *L'enseignement des religions à l'école laïque*, Paris, Salvator, 2003.

Skinner Quentin, « A Third Concept of Liberty », in Goodin R. and Pettit Ph., *Contemporary Political Philosophy: an Anthology*, Oxford, Blackwell, 2006, p. 398-415.

Sperber Dan, *Le savoir des anthropologues*, Paris, Hermann, 1982.

Sperber Dan et Wilson Deirdre, *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.

Spitz Jean-Fabien, *Le moment républicain en France*, Paris, Gallimard, 2005.

Spitz Jean-Fabien, *Philip Pettit. Le républicanisme*, Paris, Michalon, 2010.

Stavo-Debauge Joan, *Le loup dans la bergerie. Le fondamentalisme chrétien à l'assaut de l'espace public*, Genève, Labor et Fides, 2012.

Stavo-Debauge Joan, « Mauvaise foi. Du revival de la philosophie analytique de la religion à l'introduction de l'objection intégraliste en théorie politique », in Stavo-Debauge J., Gonzalez Ph. et Frega R. (dir.), *Quel âge post-séculier ?* Paris, éd. de l'EHESS, 2015, p. 151-182.

Steiner Philippe, « Intégration », in Akoun A. et Ansart P. (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, 1999, p. 288-289.

Taylor Charles, *L'Age séculier*, Paris, Seuil, 2011.

Thésée Gina et Carr Paul, « Au-delà des conflits entre religion et science : y a-t-il une place pour une éthique spirituelle en éducation ? », in Schleifer M. et Talwar V. (dir.), *Science et religion en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 189-212.

Trigano Shmuel, *La démission de la République. Juifs et Musulmans en France*, Paris, Puf, 2003.

Trigano Shmuel, « Pas de citoyenneté à géométrie variable », *Libération*, 6 juin 2003.

Urbanski Sébastien, « La démocratisation des contenus d'enseignement de l'école publique en Pologne », *Éducation et Sociétés*, n° 27, 2011, p. 147-160.

Urbanski Sébastien, « L'argument anti-communiste dans les discours politiques et ecclésiastiques en Pologne après 1989: l'exemple des débats sur les rapports Église/État », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 44-4, 2013, p. 123-151.

Urbanski Sébastien, « L'expression de croyances dans les manuels d'histoire pour l'école publique : le cas de la Pologne avant et après 1989 », *Le Télémaque*, n° 47, 2015, p. 121-138.

Urbanski Sébastien, « Religion et modernité dans les récits des élèves », in Lantheaume, F. et Létourneau, J. (dir.), *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2016.

Vergely Bertrand, *Pour une école du savoir*, Toulouse, Milan, 2000.

Vigour Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2005.

Weber Max (1904), *Essais sur la théorie de la science* (traduction Julien Freund), Paris, Agora/Presses-Pocket, 1992.

Weinbrenner Peter, « Methodologies of Textbook Analysis used to date », in Bourdillon Hilary, *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Amsterdam, Swets and Zeitlinger, 1992.

Willaime Jean-Paul, « Compte-rendu de Allieu Nicole – Laïcité et culture religieuse à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 125, 1998, p. 150-151.

Willaime Jean-Paul, avec Cusenier Dominique, *Protestantisme*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1998.

Willaime Jean-Paul, « L'enseignement des faits religieux : perspectives européennes », in *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP, Académie de Versailles, 2003, p. 115-134.

Willaime Jean-Paul, *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004.

Willaime Jean-Paul, « L'approche sociologique des faits religieux », in Husser J.-M., *Religions et modernité. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP, 2004.

Willaime Jean-Paul, « Introduction », in Willaime J.-P. et Mathieu S., *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 2005, p. 7-21.

Willaime Jean-Paul, « Reconfigurations ultramodernes », *Esprit*, n° 3 (mars/avril 2007), p. 146-155.

Willaime Jean-Paul, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », in Borne D. et Willaime J.-P., *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, Colin, 2007b, p. 37-91.

Willaime Jean-Paul, « La dimension religieuse du dialogue interculturel : quel dialogue entre le Conseil de l'Europe, les communautés religieuses et la société civile ? », Conférence européenne, Saint-Marin, 23-24 avril 2007c, www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/

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

Willaime Jean-Paul, « Pour une sociologie transnationale de la laïcité dans l'ultramodernité contemporaine », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 146, 2009, p. 201-218.

Willaime Jean-Paul, « Pourquoi la “laïcité à la française” est-elle unique en Europe ? », Interview sur la chaîne radiophonique des Académies françaises, 4 avril 2010, <http://www.canalacademie.com/ida5647-Pourquoi-la-laicite-a-la-francaise-est-elle-unique-en-Europe.html>

Willaime Jean-Paul, « Religion, science et société dans l'ultramodernité contemporaine » in Portier P., Veuille M., Willaime J.-P. (dir.), *Théorie de l'évolution et religions*, Paris, Riveneuve éditions, 2011, p. 185-203. Willaime Jean-Paul, « L'expression des religions, une chance pour la démocratie », *Projet*, n° 342, 2014, p. 5-14.

Wolfs José-Luis, *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Zalewski Frédéric, « Pologne, la victoire des perdants de la transition démocratique », *Le Monde*, 13 janvier 2016.

Index

- Allieu, Nicole, 69, 70, 71
Arkoun, Mohamed, 94, 98, 106
Azria, Régine, 58, 94, 98
Bachelard, Gaston, 40
Baubérot, Jean, 8, 10, 76, 90, 140
Bayrou, François, 45
Beaudrap, Anne-Raymonde de, 96, 97, 99, 101, 105, 116, 118, 142
Benbassa, Esther, 85
Berlin, Isaiah, 39
Bertrand, Xavier, 6, 78, 159
Boespflug, François, 56, 59, 83, 106, 142
Bohr, Niels, 39
Boltanski, Luc, 24
Borne, Dominique, 54, 60, 65, 66, 67, 68, 71, 91, 103, 109, 115, 122, 125, 143
Boudon, Raymond, 25, 26, 27, 147
Bourdieu, Pierre, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 45
Bouveresse, Jacques, 73, 76, 92, 93
Brard, Jean-Pierre, 106
Briffard, Colette, 106
Bronner, Gérald, 31
Bulle, Nathalie, 43
Carpentier, Jean, 64, 114
Carr, Paul, 68, 69, 158
Chatel, Élisabeth, 24
Cherkaoui, Mohamed, 40
Chevènement, Jean-Pierre, 45
Chirac, Jacques, 6
Darcos, Xavier, 7, 112, 143
Debray, Régis, 6, 11, 13, 14, 32, 33, 35, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 83, 91, 103, 113, 115, 122, 127, 142, 143, 145
Debré, Jean-Louis, 6
Defebvre, Christian, 112
Dennett, Daniel, 32
Derouet, Jean-Louis, 24
Dubet, François, 24, 25, 79, 129, 133
Dubuisson, Daniel, 74, 90, 94
Dumézil, Georges, 74, 75, 76, 77
Dunand, Françoise, 56, 59, 81, 106, 142, 148
Durkheim, Émile, 5, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 33, 39
Engel, Pascal, 67, 72
Estivalèzes, Mireille, 50, 52, 55, 56, 110
Favret-Saada, Jeanne, 13, 65, 86, 113, 129
Ferry, Luc, 6, 54, 55
Finkielkraut, Alain, 33, 51, 154
Foray, Philippe, 12, 78, 133
Gaillard, Jacqueline, 60
Gauchet, Marcel, 130, 131, 135
Gaudin, Philippe, 85
Giscard d'Estaing, Valéry, 43, 44, 45, 47
Gould, Stephen J., 82
Hacking, Ian, 87
Hédouin, Jean-Pierre, 83
Hervieu-Léger, Danièle, 10, 30, 31, 32
Joncheray, Jean, 48, 99, 100, 101, 102, 103, 157
Jospin, Lionel, 11, 74
Joutard, Philippe, 6, 13, 48, 53, 60, 67, 81, 83, 91, 145
Kalinowski, Wojtek, 94, 95
Kintzler, Catherine, 13, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 49, 62, 76, 77, 113, 122, 129
Kuhn, Thomas, 38, 39, 68, 69, 70, 76, 77
Laborde, Cécile, 5, 51, 86
Lambert, Jean, 74, 75, 76, 84, 85, 128, 142, 155, 157
Lang, Jack, 45, 62, 65, 73, 153
Lantheaume, François, 124
Lecerf, Jean-René, 85
Lecointre, Guillaume, 13, 50, 113, 129
Legutko, Ryszard, 138
Lelièvre, Claude, 43
Lemaître, Nicole, 60, 82, 83, 143
Lévêque, Pierre, 95
Loeffel, Laurence, 63
Mandon, Guy, 84
Marsat, Martine, 103, 104
Martini, Evelyne, 78, 79, 80, 104, 143
Martuccelli, Danilo, 25
Massignon, Bérengère, 90, 134

Matthews, Michael, 68
Mazowiecki, Tadeusz, 136
Mély, Benoît, 54, 55, 103
Michel, Patrick, 30, 74, 135
Morin, Edgar, 81
Muglioni, Jacques, 33, 34
Nique, Christian, 43, 155
Nouailhat, René, 52, 63, 64, 84, 95, 98, 99,
102, 103
Passeron, Jean-Claude, 16, 20, 21, 22, 23,
25, 26, 27, 149
Peillon, Vincent, 15
Pettit, Philip, 4, 5, 11, 13, 14, 15, 16, 28,
33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 51, 52,
56, 57, 77, 106, 108, 109, 114, 129, 146,
157, 158
Piette, Albert, 89
Portier, Philippe, 6
Quesnel, Michel, 107, 108
Ramadan, Tariq, 7, 81
Ratzinger (cardinal), 65
Rawls, John, 35
Reagan, Ronald, 44
Ricœur, Paul, 51
Rioux, Jean-Pierre, 91
Riva, Virginie, 90, 134
Royal, Ségolène, 45
Rulka, Janusz, 139
Russell, Bertrand, 92, 93
Sarkozy, Nicolas, 7, 8, 9, 10, 11, 47, 79, 86
Schnapper, Dominique, 46
Serres, Michel, 74, 76
Sirat, René-Samuel, 60
Sperber, Dan, 23
Stelmachowski, Andrzej, 138
Taguieff, Pierre-André, 51
Taylor, Charles, 39, 51, 92, 147, 158
Thésée, Gina, 68
Thévenot, Laurent, 16, 24, 25, 28, 149
Trigano, Schmuël, 50
Vergely, Bertrand, 78, 79, 80
Weber, Max, 146, 147
Weinbrenner, Peter, 40
Willaime, Jean-Paul, 9, 55, 59, 60, 61, 69,
81, 82, 85, 89, 95, 103, 106, 110, 134,
140, 142, 143

Table

Introduction	5
Une nouvelle laïcité ?	8
Un nouvel enseignement ?	11
Chapitre 1 L'école, la république, les croyances	16
La conscience collective	17
Le problème de l'autorité	21
Intégration et individualisme	24
Croyances religieuses, modernité, laïcité	29
Paradoxes de l'individualisme républicain	32
Le républicanisme critique	35
Chapitre 2 Le fait religieux, vecteur d'une culture commune ?	41
Diversité et unité	43
Controverses sur l'enseignement du fait religieux	47
Ambiguïtés du projet ministériel	50
Est-il possible d'échapper au fait religieux ?	53
La nécessité du « religieux »	58
Vérités religieuses	62
La science, une affaire de croyance ?	64
Prodiges et vertiges de l'analogie	68
Prendre le fait religieux pour objet ou s'y adapter ?	75
Chapitre 3 L'emprise du religieux	81
Les religions ou le religieux ?	82
Une réduction du religieux aux seules religions	87
Un fait culturel peut-il être religieux ?	90
La religion est-elle partout ?	93
Inconscient collectif, questions existentielles	97
L'enseignement des faits surnaturels	99
Chapitre 4 Spécificité française ou laïcité européenne ?	106
Qu'en pensent les enseignants ?	108
Divergences parmi les enseignants	111
Identité et tolérance	115
L'importance d'une clarification	119
Les élèves, les religions et l'histoire	121
Une laïcité européenne ?	125
Crucifix dans les classes, catéchisme en cours d'histoire	129
Conclusion – Un horizon pour la laïcité scolaire	133
Bibliographie	139
Index	152
Table	154