

Mireille ESTIVALÈZES

## L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, UN FAUX PROBLÈME ?

**Résumé :** Il existe en France un débat social sur le développement de l'enseignement du fait religieux à l'École depuis maintenant une vingtaine d'années. Cet article s'emploie à retracer cet historique avec ses différents protagonistes, à analyser l'expression de « fait religieux » utilisée de façon relativement consensuelle. Il tente également de livrer un examen critique des arguments avancés pour légitimer cet enseignement et de déconstruire les pré-supposés sur lesquels ils reposent. La question qui se pose est de savoir s'il est le révélateur d'un faux débat, une mauvaise réponse à de vraies questions ou bien l'expression d'une résistance française à traiter sereinement des religions dans l'espace scolaire.

**Mots-clés :** Religions - Fait religieux - Enseignement - Éducation - Enseignement du fait religieux - Laïcité - Tolérance.

1986-2006 : cela fait maintenant vingt ans qu'existe en France un débat social sur la pertinence éventuelle d'accorder une place plus importante à la présentation des religions à l'École. On peut se demander s'il s'agit d'un faux débat, d'une mauvaise réponse à de réels problèmes ou bien d'une vraie question de société.

Il est nécessaire pour cela, dans un premier temps, de remettre en perspective l'histoire de ce débat, en en dégagant les étapes les plus significatives, de voir quels sont ses protagonistes et d'analyser ses conditions d'émergence, en essayant d'en percevoir la complexité et de sortir autant que possible des logiques réciproques de soupçon parfois à l'œuvre dans cette réflexion. Dans un second temps, il faut analyser le concept de « fait religieux », puis déconstruire les arguments qui sont avancés en sa faveur avant de s'interroger sur les conditions de son épanouissement.

### BREF HISTORIQUE DU DÉBAT

C'est en 1986 que Pierre Garrigue, doyen de l'Inspection générale d'histoire-géographie, souligne la « disparition chez de nombreux élèves de toute référence à une culture religieuse qui leur rend inaccessible et inintelligible une part essentielle de leur propre héritage »<sup>1</sup>. Suivent alors divers témoignages d'enseignants qui font

---

<sup>1</sup> Dans un article intitulé « Le christianisme fait-il partie de notre histoire ? » — *Le Monde de l'Éducation*, novembre 1986.

part de leurs difficultés à aborder un certain nombre de thèmes littéraires, historiques, philosophiques ou artistiques avec leurs élèves, parce que ces derniers manquent des références culturelles nécessaires. Dans les mois qui suivent, la presse se fait le relais de ces observations, non sans les dramatiser parfois quelque peu<sup>2</sup>. Au même moment, le ministre de l'Éducation nationale confie à l'historien Philippe Joutard, une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Le rapport, remis en septembre 1989, souligne la nécessité de remédier à l'inculture constatée en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire et géographie et de littérature, en montrant « 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. » (Joutard, 1990, 83). Ce sont ces conclusions qui sont le plus médiatisées et reprises alors que le rapport suggérait de développer également l'histoire des arts et l'histoire des sciences et des techniques.

En novembre 1991, un colloque sur l'enseignement de l'histoire des religions<sup>3</sup> permet de dégager un relatif consensus sur, non pas la création d'une discipline spécifique dispensée par un spécialiste, mais la valorisation des connaissances religieuses dans le champ des disciplines scolaires existantes, principalement le français, la philosophie, les langues et les arts, et l'enrichissement des programmes d'histoire avec une importance plus significative pour l'histoire des religions. En 1995, une réforme des programmes du secondaire, souligne la place de la dimension historique des religions, sans pour autant entraîner de grands changements, les principales nouveautés étant en histoire, la Méditerranée au XIII<sup>e</sup> siècle, lieu de rencontre entre trois civilisations (Chrétienté occidentale, Empire byzantin et Islam), et en français, la Bible comme texte fondateur.

Une autre étape importante du débat se déroule au lendemain des événements du 11 septembre 2001 avec la mission sur l'enseignement du fait religieux confiée par Jack Lang au philosophe Régis Debray. Dans ses conclusions remises en mars 2002 (Debray 2002a), il reprend le constat de l'inculture religieuse et celui de la crise de la culture classique et des humanités, mais souligne qu'au-delà de l'approche patrimoniale, il est nécessaire d'apporter aux élèves des éléments de compréhension du monde contemporain. Pour cela, il faut mieux préparer les professeurs des disciplines concernées (histoire, lettres, philosophie, langues). Dans le prolongement, un stage national interdisciplinaire sur le sujet est organisé à Paris en novembre 2002, il réunit les responsables des différents groupes d'inspection et des universitaires spécialistes des questions religieuses devant un public composé d'inspecteurs pédagogiques et de professeurs formateurs dans les IUFM de toutes

---

<sup>2</sup> H. Tincq, « L'analphabétisme religieux » — *Le Monde*, 10 novembre 1988.

<sup>3</sup> *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. (1992). Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991. Besançon : CRDP.

## L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, UN FAUX PROBLÈME ?

les académies de France<sup>4</sup>. Un Institut européen en science des religions (IESR) est également créé au même moment, rattaché à l'École pratique des hautes études, sa vocation principale est de rapprocher le monde de la recherche en sciences religieuses et celui de l'enseignement primaire et secondaire, en proposant aux enseignants des formations, dispensées par des spécialistes reconnus, qui offrent des connaissances scientifiques sur les religions.

Des préoccupations pour le sujet s'expriment jusqu'à aujourd'hui. Les débats sur la laïcité scolaire en 2003 et 2004 évoquent par exemple une « approche raisonnée des religions comme faits de civilisation » afin de mieux comprendre les différentes cultures<sup>5</sup>. À l'occasion du débat parlementaire consacré à la loi d'orientation sur l'École en février 2005, le député Jean-Pierre Brard a proposé un amendement suggérant « dans le respect de la liberté de conscience, et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire », qui a été voté dans le cadre du rapport annexé à la loi par des députés de toutes sensibilités politiques.

On voit donc se manifester un intérêt continu pour la question de l'enseignement du fait religieux à l'École pendant les deux dernières décennies, sans que pour autant, cela aboutisse à de grands changements, nous y reviendrons.

### LES ACTEURS EN PRÉSENCE

On observe également que nombreux sont les protagonistes de ce débat sur l'enseignement du fait religieux, développé d'abord par des acteurs du système éducatif (enseignants, inspecteurs, recteurs). La presse y a joué un rôle indéniable, manifestant de façon régulière son intérêt pour la question, développant peut-être parfois un effet de mode nourri par de nombreux sondages et dossiers spéciaux<sup>6</sup>. On a pu aussi se demander si tout ce débat ne procédait pas d'une volonté néocléricale de réintroduire les religions à l'École, profitant du constat de faillite dans la transmission de la culture religieuse pour demander de façon plus ou moins déguisée un retour de l'instruction religieuse et remettre ainsi en cause les acquis de la laïcité scolaire<sup>7</sup>. Il est vrai que des responsables catholiques avaient abouti, dans les années

---

<sup>4</sup> *L'Enseignement du fait religieux*. (2003). Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002, SCEREN/ CRDP de Versailles (coll. « Actes de la DESCO »).

<sup>5</sup> *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*. (2004). Commission présidée par Bernard Stasi, Paris : La Documentation Française, p. 137.

<sup>6</sup> Parmi lesquels, on peut signaler *Le Figaro-Magazine* P. de Plunkett, « Dieu à l'école publique ? », 1<sup>er</sup> octobre 1988 ; *Actualité religieuse dans le monde* J. de Broucker, « Pourquoi ? Comment ? La religion à l'école ? », 15 octobre 1988 ; *Télérama* « Enquête et sondage : faut-il enseigner les religions à l'école ? », 19 décembre 1990 ; *Le Monde de l'Éducation* C. Bédarida « Enseigner Dieu à l'école », juillet-août 1991 ; *La Croix* « Quelle place pour la religion ? », 17 novembre 1995 ; *Notre Histoire* « Quelle histoire des religions à l'école ? », octobre 2000 ; *La Vie* « Dieu à l'école », 15 novembre 2001. Si la presse à sensibilité chrétienne suit de près ce débat, les médias généralistes comme le quotidien *Le Monde* livrent aussi régulièrement leurs analyses.

<sup>7</sup> Le philosophe H. Pena-Ruiz (2001, 81) se montre suspicieux vis-à-vis de cette question, soupçonnant une « ambition prosélyte ».

1980, au même constat de carence, mais réclamaient une meilleure prise en considération de l'enseignement religieux dans le cadre de l'aménagement du temps scolaire<sup>8</sup>. Cela n'est pas allé sans susciter des réactions vives dans le camp laïque, soupçonnant l'Église de vouloir « ranimer la guerre scolaire »<sup>9</sup>, et revenir en arrière. Cette inquiétude à l'égard des autorités ecclésiastiques a été encore accentuée par les prises de position de Jean-Paul II, en avril 1991, lors du Symposium européen sur l'enseignement de la religion dans l'école publique qui y déclarait qu'« une réflexion élargie à tout le continent [européen] sur l'enseignement de la religion à l'école publique apparaît opportune [...] comme une contribution primordiale à la construction d'une Europe qui soit fondée sur ce patrimoine de culture chrétienne commun [...] selon l'interprétation authentique et intégrale qu'en donne l'Église catholique [...] qui conduira] à la redécouverte des origines chrétiennes de l'Europe »<sup>10</sup>. Cet enseignement, inscrit dans une perspective confessionnelle, avait pour objectif la connaissance et la rencontre de la foi chrétienne dans une volonté de rechristianiser l'Europe. Il faut préciser que la délégation française a refusé de voter cette déclaration.

L'une des conséquences de ces prises de position est d'entretenir la confusion entre enseignement d'histoire des religions et enseignement religieux au sens d'éducation à la foi, alimentée parfois par la presse<sup>11</sup>, qui a pu perdurer jusqu'à aujourd'hui, nuisant ainsi à la clarté des débats.

Mais s'il existe une volonté de renforcer la catéchèse chez certains représentants du catholicisme, il faut noter que s'exprime également un refus très net d'un enseignement spécifique d'histoire des religions, perçu comme trop réducteur car renvoyant les religions au passé, les coupant de leur dimension existentielle, et aussi relativiste car les mettant sur un même pied<sup>12</sup>.

La confusion a pu aussi se développer chez ceux qui craignaient la dérive vers un enseignement confessionnel. La philosophe Catherine Kintzler évoque ainsi l'« infiltration » des religieux<sup>13</sup> et voit dans l'instauration de l'histoire des religions une discipline « cheval de Troie » du retour des religions dans l'École laïque.

L'alliance objective des opposants a pour effet de rendre impossible tout enseignement scientifique particulier sur les religions dans l'école française, car perçu comme nécessairement néo-confessionnel.

---

<sup>8</sup> Ainsi le cardinal Lustiger proposait, en septembre 1988, que l'État et l'Église négocient de nouveaux accords sur la question des rythmes scolaires (P. de Plunkett, « Dieu à l'école publique ? 66 % des Français sont pour » — *Le Figaro Magazine* 1<sup>er</sup> octobre 1988).

<sup>9</sup> « La FEN accuse l'épiscopat » — *La Croix*, 4 octobre 1988.

<sup>10</sup> *La Documentation catholique*, 7 juillet 1991, p. 618-619 (p. 619).

<sup>11</sup> Confusion dont témoigne encore, par exemple, l'opération « Dieu à l'école » menée par l'hebdomadaire chrétien *La Vie* en 2000-2001.

<sup>12</sup> Ainsi, le même cardinal Lustiger qui souhaitait voir accorder une plus grande place à l'enseignement religieux affirme « une étude prétendue scientifique me semble une parfaite utopie et même une espèce de phantasme » (Interview donnée à *La Vie* 2378, 28 mars 1991, p. 63).

<sup>13</sup> « Non au cheval de Troie » — *Le Monde des Débats*, décembre 1992. Les syndicats d'enseignants sont aussi assez réticents, voir M. Sachot, « Les prises de position des syndicats d'enseignants » — in : F. Messner (dir.) (1995) *La Culture religieuse à l'école*. Paris : Le Cerf (p. 81-102 et p. 243-258).

### LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DU DÉBAT

Pourquoi, dans les années 1980-1990, se pose la question de donner une meilleure connaissance sur les religions aux élèves ?

Les programmes d'histoire font depuis bien longtemps une place aux questions religieuses, comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement ? Les intitulés des questions étudiées sont restés sensiblement les mêmes et les trois monothéismes ont toujours été inscrits à l'étude, même s'il existe, depuis 1995, une insistance nouvelle sur la notion de patrimoine, à partir parfois de documents religieux. Est-ce à dire que ces questions n'étaient pas traitées ?

Certains ont désigné la laïcité comme responsable de l'inculture religieuse constatée, il semble, à notre sens, qu'il faille être beaucoup plus nuancé. S'il est possible qu'à certaines époques, par exemple au début du XX<sup>e</sup> siècle, la religion ait été parfois marginalisée, en lien avec une laïcité antireligieuse, on ne peut pas dire que toutes les questions religieuses inscrites dans les programmes aient été éludées pour autant depuis lors, même s'il existe chez certains enseignants, une représentation de la laïcité exclusive de tout discours, y compris scientifique, sur les religions car considérant qu'elles relèvent de la stricte sphère du privé. Deux autres explications sont à prendre en considération, la crise de la culture humaniste, et celle de la pratique religieuse. L'enseignement public transmettait une culture générale humaniste imprégnée de références religieuses, empruntées aux mythologies gréco-latines, mais aussi en grande partie au christianisme, par les langues anciennes et les auteurs classiques de la littérature française ; depuis les années 1960, celle-ci s'est effondrée, au profit des disciplines scientifiques. On peut donc lier la perte de la culture religieuse à la diminution d'une certaine culture littéraire et philosophique.

La deuxième raison renvoie à la crise de la pratique religieuse, et plus largement, à une rupture dans les modalités de transmission. Que ces modalités soient familiales ou ecclésiales. Ainsi la famille jouait traditionnellement un rôle essentiel dans la transmission de la mémoire religieuse, permettant de s'inscrire dans une lignée croyante, or avec « l'effondrement des cadres de la mémoire collective qui assurait à chaque individu la possibilité d'établir un lien entre « ce qui vient d'avant » lui et sa propre expérience présente » (Hervieu-Léger, 1993, 186), la diffusion de cette culture est fortement perturbée. La déperdition est également importante dans la sphère ecclésiale, du fait de la diminution significative d'enfants baptisés ou catéchisés, qui a pour effet une baisse de la socialisation religieuse des jeunes générations, plus marquée que chez les adultes<sup>14</sup>.

Le débat sur l'enseignement du fait religieux, lié à la crise des humanités dans l'enseignement et à la crise de la transmission de la mémoire religieuse dans les cadres habituels que constituaient les familles et les Églises, ne procède pas tant d'une volonté cléricale qu'au contraire d'un phénomène de sécularisation. Ainsi,

---

<sup>14</sup> L'Église catholique prend acte de cette nouvelle situation préoccupante et reconnaît des mutations profondes : « déchirure du tissu ecclésial, perte de la "mémoire chrétienne", effacement des savoir-faire liés à l'expérience de la foi ». Voir Conférence des évêques de France, *Proposer la foi dans la société actuelle* (1994). Rapport présenté par monseigneur Claude Dagens à l'assemblée plénière de Lourdes, Paris : Le Cerf (coll. « Documents des Églises »), p. 23.

c'est au moment où les religions perdent leur emprise sur la société et subissent une importante désaffection, qu'on redécouvre l'intérêt des faits religieux d'un point de vue culturel, historique et patrimonial, au risque redouté par les Églises d'en privilégier une approche passéiste et muséographique.

### UNE EXPRESSION AMBIGUË

Si l'expression de « fait religieux » est utilisée de façon relativement consensuelle, il n'en demeure pas moins qu'il faut s'interroger sur ce qu'elle recouvre. Il s'agit, dans la perspective du sociologue Émile Durkheim (1896), d'un fait social, de phénomènes observables, qui se déploient dans des contextes historiques et géographiques particuliers et qui sont de l'ordre de l'objectivable.

Régis Debray (2002 b, 172), qui est l'un des artisans de l'utilisation généralisée de l'expression, reconnaît qu'elle est d'un emploi commode, et d'une « neutralité peu compromettante », ne privilégiant aucune confession. « Le laïque soupçonneux d'une possible contrebande spiritualiste excusera le religieux par le fait [...] Et le croyant réticent devant toute réduction positiviste d'une foi vivante excusera le fait parce que religieux [...] L'alliage des deux mots neutralise l'un par l'autre ». Il souligne son caractère incontestable, par exemple dans l'organisation du temps ou de l'espace, et le considère à la fois comme un fait de société, avec une dimension collective, et comme un fait de mentalité, relevant du psychisme individuel.

Cette expression comporte cependant deux limites, l'emploi du singulier risque d'essentialiser les religions en posant qu'il existe une essence commune du fait religieux, au risque de tomber dans le piège d'une connaissance de type ontologique. Peut-être serait-il plus pertinent de parler alors des faits religieux au pluriel, car explorer le monde des religions, c'est entrer dans le champ du complexe et du multiple qui échappe à toute analyse simpliste. On ne s'accorde toujours pas par exemple sur la définition du mot religion (Lambert, 1991) — ce souci est d'ailleurs une préoccupation occidentale relativement récente —, ce terme revêtant étymologiquement plusieurs sens, et il est bien difficile de donner des critères valides pour tout système religieux sans tomber dans les pièges de l'ethnocentrisme. Au sein même de chaque religion, il existe une grande diversité de courants qu'on ne peut ignorer et il est indispensable d'inscrire leurs évolutions dans une mise en perspective historique.

Certains (Mély, 2004, 195) craignent que cette expression engage une représentation de l'humanité comme fondamentalement religieuse, c'est l'idée par exemple de l'*homo religiosus*, c'est-à-dire d'un homme naturellement porté à l'élan religieux. Faut-il le rappeler cette idée est loin de faire l'unanimité chez les historiens des religions (Meslin, 1988) et n'a guère de pertinence scientifique. Le propos de l'enseignement du fait religieux est plus de saisir des moments de l'histoire des civilisations où les religions ont joué un rôle important (plus nombreux d'ailleurs aux périodes antique ou médiévale qu'aux époques moderne ou contemporaine), que de vouloir montrer que l'homme a toujours été religieux. On pourrait même au contraire penser que le fait de ne quasiment plus évoquer les religions dans les sociétés

## L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, UN FAUX PROBLÈME ?

contemporaines tend à laisser penser qu'elles disparaissent avec la modernité, ce qui n'est pas sans poser problème.

La seconde critique que l'on peut formuler est que cette expression n'échappe pas au risque d'une certaine réduction de type positiviste. Ainsi, Durkheim considérait que le contenu de la vie religieuse ne pouvait être appréhendé qu'au terme de l'étude de la forme extérieure des phénomènes religieux — le culte, les rites, les pratiques — et que la religion était surtout un phénomène social. Cette analyse des religions par le biais de ce qui relève du seul champ du visible — rapports avec le pouvoir politique, poids économique des institutions religieuses, organisation ecclésiastique par exemple — n'est pas sans poser problème, elle favorise une vision ritualiste, voire normative, au détriment de la dimension spirituelle et symbolique des religions : relations avec les divinités, représentations de l'au-delà, interrogations sur le sens de l'existence. Il ne faut pas plus éluder la dimension conflictuelle, voire violente, des religions et de leurs interrelations, que leurs apports intellectuels et culturels à l'histoire de l'humanité. Il est nécessaire également en permanence, lorsque l'on aborde ces questions, d'effectuer un travail de distance à soi, de décentrement, pour éviter les jugements de valeur, et toute expression de prosélytisme ou de dénigrement.

Ces réserves étant faites, il faut cependant bien employer une expression pour désigner l'enseignement dont on parle, celle d'« histoire des religions » renvoyant à une tradition universitaire, d'ailleurs peu développée en France.

### QUELS ARGUMENTS EN FAVEUR DE L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX ?

Certains sont plus consensuels que d'autres.

L'un de ceux qui fait débat est celui d'une demande d'éducation morale, émanant surtout de la part de parents qui souhaitaient garantir ainsi un certain ordre familial, moral et social<sup>15</sup>, comme si les religions étaient un vecteur de moralisation des enfants et qu'il fallait faire l'éloge « des vertus éducatives et culturelles d'un enseignement moral d'inspiration religieuse à l'école laïque » (Thomas, 2004, 191). Cela pose plusieurs problèmes. Le premier vient du lien entre religions et morale comme si cette dernière ne pouvait se déployer en dehors des premières, alors que la réflexion morale excède le champ des seules traditions religieuses et qu'il existe par exemple des morales humanistes. Les autres sont de ne pas respecter la laïcité scolaire qui a renvoyé l'éducation religieuse à la sphère privée, familiale ou paroissiale, et également de demander à l'École d'assumer les tâches éducatives des parents, en particulier la transmission de certaines valeurs, même si cette demande met en évidence la crise de la morale laïque qui semble vidée de son sens aujourd'hui (Baubérot, 1997 ; Gauchet, 1998) et la difficulté à construire un lien social.

---

<sup>15</sup> Cette attente est ainsi clairement formulée dans le sondage de 1988 réalisé par la SOFRES pour l'*Encyclopaedia Universalis*, lors de la sortie de son *Atlas des religions*, où 42% des sondés pensent qu'un tel enseignement peut favoriser le sens des valeurs morales comme l'honnêteté, la fidélité...

Un autre enjeu assigné parfois à l'enseignement du fait religieux est lié à la quête de sens, à une éducation au spirituel afin de permettre aux élèves de se situer et de poser des choix de type existentiel par une réflexion personnelle.

Il semble à notre sens qu'il faille distinguer clairement entre deux types de demandes. Il est vrai que les jeunes se posent un certain nombre de questions sur, par exemple, la vie, la mort, l'amour, le mal et la souffrance, et qu'il importe de trouver des moments pour en parler avec eux, peut-être plus que la scolarité actuelle ne le permet. Par ailleurs, il peut être utile de situer leurs interrogations existentielles dans la longue histoire de l'humanité en montrant comment les sociétés et les religions<sup>16</sup> ont tenté d'y répondre, sans pour autant oublier d'être attentif au pluralisme des explications apportées, pas exclusivement religieuses. L'importance ici de la réflexion philosophique est certaine. La littérature ou l'étude d'oeuvres d'art peuvent constituer également des ressources particulièrement précieuses.

Cependant, certains, principalement des responsables de l'enseignement catholique, veulent aller plus loin et entendent par « sens », la prise en compte de la dimension spirituelle individuelle, un « éveil à la dimension religieuse »<sup>17</sup>, à l'intériorité<sup>18</sup>, voire la possibilité de l'expérience d'une transcendance. On voit bien que les attentes sont différentes : permettre aux élèves de se situer intellectuellement, d'opérer des choix d'ordre spirituel ou éthique, ou encore de faire une expérience intérieure ne relève pas des mêmes démarches et l'on peut se demander si elles ont toutes leur place à l'École. Là encore, le risque existe de trop solliciter celle-ci quand il existe d'autres lieux pour ce type de réflexion si elle est ressentie comme nécessaire.

Venons en maintenant aux arguments les plus consensuels qui sont avancés pour légitimer un enseignement du fait religieux.

L'un des principaux est celui de l'inculture religieuse et d'une « déshérence collective », pour reprendre l'expression de Régis Debray (2002a, 13), concernant un patrimoine commun marqué principalement par le christianisme. Il est vrai que l'architecture, la peinture, la littérature, la musique par exemple, témoignent d'une profonde influence de la religion chrétienne dans la culture occidentale, de même que la structuration du temps avec le calendrier et les fêtes. C'est d'ailleurs à partir du constat de l'inculture religieuse des élèves leur rendant incompréhensible une large partie de leur héritage qu'est né le débat sur l'enseignement du fait religieux. Mais cette notion de patrimoine reste délicate à utiliser, car elle risque de se réduire au seul héritage chrétien, voire catholique, à l'exclusion d'autres religions et au ris-

---

<sup>16</sup> Ainsi, par exemple en histoire, la présentation des pratiques funéraires égyptiennes ne devrait pas se limiter aux seules explications des techniques utilisées pour la conservation des corps mais faire l'objet d'une réflexion sur le sens que la mort revêt pour les Égyptiens, voire sur l'idée d'une vie dans l'au-delà.

<sup>17</sup> P. Malartre (secrétaire général de l'enseignement catholique), « Enseignement des religions et spécificité du projet éducatif de l'Enseignement catholique » — in : *A l'école, quel enseignement des religions ?* Colloque national « Dieu à l'école » (2002), Paris : UNAPEL, p. 39-44 (p. 43).

<sup>18</sup> R. Nouailhat : « Il faut retrouver une pédagogie qui ouvre à tout ce qui nous dépasse : à l'être, au sens des valeurs, au beau, à l'absolu, et qui éveille l'intériorité » — in : M.-C. Jeannot « Une façon de répondre à la question du sens » — *La Vie* 2882, 23 novembre 2000, p. 32.



que d'une crispation identitaire. S'il est vrai que l'héritage catholique est un élément capital de l'identité nationale et du patrimoine culturel de la France, et qu'à ce titre, il faut lui accorder une place importante, on ne doit pas non plus oublier de prendre en compte l'héritage gréco-romain ou celui des Lumières, ni celui du judaïsme, du protestantisme ou de l'islam. Par ailleurs, une réflexion sur le symbolique excède le religieux proprement dit et peut intégrer d'autres traditions, humaniste par exemple.

Certains ont craint que cet argument recouvre une volonté néo-cléricale de réintroduire du religieux à l'École sous le masque d'une approche patrimoniale. Il semble au contraire que l'insistance sur la dimension patrimoniale soit perçue par des responsables catholiques comme inquiétante car aboutissant à un risque de dilution du culturel dans le culturel, à un renvoi des religions vers un passé lointain en en faisant des réalités anciennes peu opérantes pour aujourd'hui : « [...] c'est important que les religions ne soient pas présentées seulement comme un patrimoine culturel du passé, mais comme un lieu culturel d'aujourd'hui, un lieu de conviction dont vivent des hommes »<sup>19</sup>. Il existe une vraie crainte de voir le religieux instrumentalisé à des fins patrimoniales : « la foi ne peut pas être réduite à une tradition religieuse que l'on pourrait utiliser à des fins culturelles, sociales ou politiques »<sup>20</sup>.

N'est-ce pas donner une importance excessive à cette déperdition culturelle au détriment d'autres carences tout aussi préoccupantes ? Certes, les manques sont nombreux mais c'est un argument spécieux que de dire que parce qu'il y a d'autres déficiences, il ne faudrait pas parler de celle-ci. Il est nécessaire également d'être attentif à ne plus projeter un regard occidental-centré sur le monde, les religions et les philosophies spirituelles qui continuent à jouer aujourd'hui dans bon nombre de sociétés humaines un rôle très important et sont, d'un point de vue anthropologique, essentielles à leur compréhension.

Le second argument, de plus en plus avancé dans le débat, est celui de l'éducation à la tolérance, au respect réciproque.

La société française est devenue pluriculturelle et multiconfessionnelle, avec des communautés juive, musulmane et bouddhiste parmi les plus importantes des pays européens. L'École doit accueillir de la même façon des enfants d'origines culturelles, religieuses et idéologiques variées, futurs citoyens destinés à vivre ensemble. Dans ce contexte nouveau, marqué parfois aussi par la montée des intégrismes religieux et des expressions d'intolérance religieuse sur les plans nationaux et internationaux, une meilleure connaissance réciproque des religions, et en particulier de leurs liens étroits pour ce qui relève des monothéismes par exemple, peut être un préalable au respect mutuel. Il s'agit de reconnaître le pluralisme culturel et religieux et, dans le respect des consciences et des différences, de favoriser la rencontre et le dialogue en n'oubliant aucun groupe, en particulier celui de ceux qui ne se reconnaissent dans aucune religion, mais aussi d'éviter l'enfermement de type communautaire et identitaire. Dans cette perspective, une approche culturelle et sociale

---

<sup>19</sup> Propos de monseigneur Dalloz lors d'un débat à Besançon, le 21 mars 1991, cité in : Y. Lequin (1999) « Histoire des religions et laïcité républicaine (1988-1999) » *La Pensée* 319 (105-128) (p. 108).

<sup>20</sup> *Proposer la foi dans la société actuelle. Lettres aux catholiques de France*. (2001). Rapport rédigé par Mgr. C. Dagens. Paris : Le Cerf (coll. « Documents des Églises »), p. 28.

des religions, principalement de celles présentes sur le sol national, le judaïsme, le christianisme, l'islam et le bouddhisme, constitue un enjeu civique important. La demande sociale pour cette éducation à la tolérance est d'ailleurs forte comme en témoignent différents sondages d'opinion : 42 % en 1988, 46 % en 1991, 69 %, en 2000 et 57 % en 2005<sup>21</sup>.

Mais il faut se demander s'il n'existe pas un risque d'instrumentaliser le fait religieux à des fins stratégiques pour assurer la paix des classes, tout particulièrement vis-à-vis de jeunes d'origine musulmane. Ainsi des injonctions sont faites à l'École de parler de l'islam en termes positifs pour réussir l'intégration sociale des élèves musulmans, ou bien des professeurs témoignent eux-mêmes d'une volonté de connaître le Coran et l'islam afin de répondre à d'éventuelles contestations de la part des élèves, en leur montrant que l'enseignant connaît les textes ou les valeurs dont certains se réclament (Estivalèzes, 2005, 235-236). Mais le professeur doit-il tenir des propos qui s'inscrivent dans le même registre que celui de ses élèves, ou, au contraire, se placer au-delà des expressions d'appartenance religieuse et apprendre à ceux-ci la distance à soi, ce qui n'est certes pas une tâche des plus aisées ? L'autre risque est d'assigner des élèves à des identités religieuses auxquelles on considère qu'ils doivent se conformer, ce qui ne correspond pas toujours à la réalité et est réducteur.

Pour d'autres, il y a derrière cet enseignement une volonté de faire du lien social (Thomas, 2004, 188-189). Des hommes politiques se sont d'ailleurs emparés de la question<sup>22</sup>, lui fixant comme intention d'être un remède à l'antisémitisme ou à l'islamophobie, voire d'être « un moyen de faire reculer le racisme et la xénophobie » (Sarkozy, 2004, 158-159). Si cet objectif constitue une vraie question politique au sens du vivre ensemble dans la cité, l'enseignement du fait religieux ne peut à lui seul pacifier les mœurs scolaires ni être la seule réponse « miraculeuse », proposée parfois de façon incantatoire, à un problème de société qui excède largement le cadre de l'École, et qui relève de la responsabilité de l'État.

Certes, la connaissance contribue à la tolérance, mais la reconnaissance de la pluralité des options religieuses et philosophiques ne suffit pas au respect, il y a là une attente quelque peu illusoire. D'après Pierre Kahn (2005, 78), cet espoir est « l'expression particulière de l'idée chère à Condorcet selon laquelle les progrès de l'instruction et des lumières sont propres à détruire les préjugés. Mais force est de constater que cette idée a déjà été démentie par les faits et que les peuples cultivés ne sont pas à l'abri de la barbarie ».

C'est encore en référence à Condorcet que certains philosophes défendent une représentation de l'École comme « sanctuaire de la laïcité » qui doit dispenser à tous le même savoir et tenir à l'écart tout ce qui pourrait relever des opinions ou des croyances particulières. Ainsi, Catherine Kintzler considère que « penser une école

---

<sup>21</sup> Voir note 6. Le sondage de novembre 2005 a été réalisé par TNS-SOFRES pour *Télérama*.

<sup>22</sup> Y compris au plus haut niveau de l'État, ainsi, pour le Président de la République, Jacques Chirac, l'enseignement du fait religieux conforte « l'esprit de tolérance chez nos jeunes concitoyens, en leur donnant les moyens de mieux se respecter les uns les autres » (*L'enseignement du fait religieux, op. cit.*, p. 9).

## L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, UN FAUX PROBLÈME ?

laïque, ce n'est pas penser un simple lieu de tolérance, mais un lieu autant que possible soustrait à la société civile [qui doit] échapper à l'empire de l'opinion »<sup>23</sup>. Dans cette perspective, l'École doit permettre aux enfants de s'émanciper par l'accès au savoir et l'usage de la raison, de devenir des citoyens égaux capables de transcender leurs propres particularismes, par exemple religieux ou culturels, ce point de vue est en particulier défendu par Henri Pena-Ruiz<sup>24</sup> ou bien Charles Coustel<sup>25</sup>.

Si l'on peut comprendre le souci de garder à l'École une certaine sérénité pour sa tâche première, qui est la transmission du savoir et l'élaboration du jugement critique, il serait cependant difficile, voire utopique, de vouloir la couper totalement de la société civile. Les élèves ne sont pas des personnalités abstraites dépourvues d'identités, y compris religieuses. Plus important que de les empêcher de s'exprimer, il faut leur faire comprendre que la laïcité scolaire constitue un cadre d'expression bien précis, qu'il existe une pluralité de convictions, et des conditions nécessaires à un débat démocratique. Accepter le pluralisme dans l'École, ce n'est pas brader la laïcité, mais connaître la société civile et aussi se donner les moyens de mieux la maîtriser.

De façon liée, il ne faudrait pas conclure que tout discours sur les croyances religieuses relève nécessairement du prosélytisme et s'éloigne de la neutralité de l'École, au contraire la laïcité n'exclue pas l'étude des religions comme des faits culturels susceptibles d'une analyse scientifique même si pour cela, elle exige de solides garanties intellectuelles et déontologiques.

### EN CONCLUSION

Ce qu'il importe de développer surtout nous semble-t-il c'est une attitude de distance à soi, de mise en perspective de ses propres convictions, par exemple par rapport à son milieu familial et culturel, de travail sur ses propres passions et d'apprentissage de la liberté de jugement. C'est peut-être dans cette capacité de distance réflexive, sans déni ni relativisme, que réside l'une des missions essentielles de l'École républicaine.

C'est une laïcité bien comprise, telle celle qui a rendu possible au XIX<sup>e</sup> siècle, non sans difficultés, l'institutionnalisation des sciences religieuses dans l'enseignement supérieur, qui permet cette attitude : ni rejet des religions, ni enfermement dans les discours religieux, ni logique du soupçon ni prosélytisme plus ou moins déguisé, mais espace serein qui n'empêche pas la réflexion sur l'objet religieux mais au contraire la stimule et en permette la libre exploration. Un enseignement informé et distancié sur les faits religieux peut y contribuer, encore faut-il que chacun, en particulier tant les professeurs que les élèves, consente à ce travail d'objectivation et

---

<sup>23</sup> « Aux fondements de la laïcité scolaire. Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité » — *Les Temps Modernes* 527, juin 1990, p. 82-88 (p. 82 et p. 86).

<sup>24</sup> Voir par exemple *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité* (1999), Paris : PUF et *Qu'est-ce que l'école ?* (2005), Paris : Gallimard.

<sup>25</sup> Voir de ce dernier *La République et l'École* (1991), Paris : Presses- Pocket.

de distanciation. Peut-être pourra-t-on alors résoudre la question du décalage entre l'importance du débat social, les nombreuses initiatives et réflexions pédagogiques, les déclarations d'intention, et la réalité des faits, c'est-à-dire la place limitée dévolue à l'enseignement du fait religieux et les avancées modestes de ces dernières années.

**Mireille ESTIVALÈZES**  
GSRL (EPHE-CNRS)

**Abstract :** There is, in France, a strong social debate on the teaching about religions at school since now twenty years. In this presentation, we are going to discuss the major stages of reflection on this issue with its different actors, and to analyze the expression « religious fact » which is more and more used. We examine also arguments supporting that teaching. We wonder if it is a fake debate, a bad answer to good questions or a french resistance to study serenely religions at school.

**Key words :** Religions - Education - Teaching about religion - Laicity - Tolerance.

### Bibliographie

- BAUBÉROT J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil.
- DEBRAY R. (2002a) *L'enseignement du fait religieux dans l'École*. Paris : Odile Jacob.
- DEBRAY R. (2002b) « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? » — *Études* (169-180).
- DURKHEIM E. (1896) (réédition 1997) *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- L'enseignement du fait religieux* (2003) Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. Versailles : SCEREN-CNDP.
- JOUTARD P. (1990) « Enseigner l'histoire des religions » — *Éducation et Pédagogies* 7 « Laïcité, le sens d'un idéal » (81-87).
- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations Perspectives Organisation des apprentissages* (1992). Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991. Besançon : CRDP.
- ESTIVALÈZES M. (2005) *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- GAUCHET M. (1998) *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris : Gallimard.
- HERVIEU-LÉGER D. (1993) *La Religion pour mémoire*. Paris : Le Cerf.
- KAHN P. (2005) *La laïcité*. Paris : Le Cavalier bleu.
- Laïcité et République. Rapport au Président de la République* (2004) Commission présidée par Bernard Stasi. Paris : La Documentation Française.
- LAMBERT Y. (1991) « La tour de Babel des définitions du mot religion » — *Social Compass* 38-1.

*L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, UN FAUX PROBLÈME ?*

- MÉLY B. (2004) « Est-ce à l'école laïque de valoriser "le religieux" ? Observations critiques sur le rapport Debray » — *Raison Présente* 149-150 (193-200).
- MESLIN M. (1988) *L'expérience humaine du divin. Fondements d'une anthropologie*. Paris : Le Cerf.
- MESSNER F. (éd.) (1995) *La culture religieuse à l'école*. Paris : Le Cerf.
- PENA-RUIZ H. (2001) *La Laïcité pour l'égalité*. Paris : Mille et une nuits.
- SACHOT M. (1995) « Les prises de position des syndicats d'enseignants » — in : F. Messner (éd.) *La Culture religieuse à l'école* (81-102 et 243-258). Paris : Le Cerf.
- SARKOZY N. (2004) *La République, les religions, l'espérance*. Paris : Le Cerf.
- THOMAS J.-P. (2004) « A propos du rapport Debray » — *Raison Présente* 149-150 (187-192).