

École et religions : une nouvelle donne ?

Jean-Paul Willaime

En France, la question de la religion à l'école se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité. Il y a une nouvelle donne socio-religieuse qui impose, tout en restant dans une perspective laïque, de repenser le thème « école et religions » dans le cadre d'une problématique autre que celle du conflit des deux France (catholique et laïque). L'école ne peut pas pratiquer le mutisme sur la question du sens, faire comme si divers systèmes symboliques, religieux et non religieux, n'orientaient pas la vie de millions d'individus à travers le monde. C'est l'intelligibilité même de notre histoire et des mutations contemporaines qui est en jeu. En intégrant, dans une démarche laïque, l'approche historique et culturelle des systèmes symboliques, l'école publique peut contribuer à l'éducation citoyenne. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'entre la sécularisation interne des cours de religion dans divers pays d'Europe et l'ouverture à la question de la culture religieuse à l'école en France, il y a des points de convergence à partir d'arrière-plans historiques et culturels différents.

Pourquoi, aujourd'hui, en France, diverses voix soulèvent-elles à nouveau la question de la religion à l'école ? L'école laïque n'a-t-elle pas définitivement réglé le problème en renvoyant les options religieuses au libre choix des familles et en assurant l'autonomie de l'institution scolaire et de ses enseignants vis-à-vis de toute autorité religieuse ? Les acquis fondamentaux de la laïcité seraient-ils menacés par une nouvelle offensive cléricale ? Et puis, si l'on parle du thème « cultures religieuses et école », de quoi parle-t-on au juste ? De la participation de l'école publique à la formation religieuse des élèves ou de l'étude sco-

laire des religions comme faits de civilisation dont la connaissance est indispensable à la compréhension des sociétés passées et présentes ? Toutes ces questions sont légitimes et il est compréhensible que certains les soulèvent. Si nous les rappelons, c'est pour indiquer d'emblée que la question de la religion à l'école se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité, qu'elle surgit non pas contre la laïcité, mais en son cœur, et qu'elle constitue d'ailleurs une manifestation tangible de la réussite même de la laïcité. Il ne s'agit pas d'introduire la catéchèse à

l'école mais de tirer, dans une perspective laïque, toutes les conséquences du fait que « la connaissance des cultures religieuses est nécessaire à l'intelligence de nos sociétés, de leur passé et de leur présent, de leur patrimoine littéraire et artistique, de leur système juridique et politique » (Rapport Joutard, 1989). Il y a une nouvelle donne socio-religieuse qui impose de repenser le thème « école et religions » dans le cadre d'une problématique autre que celle du conflit des deux France (catholique et laïque). C'est ce que nous voudrions expliciter ici en situant le surgissement du thème « école et cultures religieuses » dans le cadre des mutations socio-culturelles et religieuses de cette fin de siècle, en situant également la situation et le débat français par rapport au contexte européen. Mais auparavant, nous voudrions expliquer pourquoi le conflit des deux France a contribué à freiner l'intégration de l'histoire des religions dans l'éducation scolaire (1).

L'HISTOIRE DES RELIGIONS À L'ÉCOLE : UNE VICTIME DU COMBAT DES DEUX FRANCE

La loi du 28 mars 1882 sur « l'enseignement primaire obligatoire » abrogea, en son article 3, les dispositions de la loi Falloux (1850) qui donnaient « aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées » : l'école s'émancipait ainsi de toute tutelle religieuse. Cette séparation de l'Église et de l'école sera confirmée par la loi du 30 octobre 1886 qui, en son article 17, précisa que « dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Par ailleurs, la loi de 1882 stipulait, en son article 2 : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ». Tout en consacrant la séparation de l'école et de la religion, la loi respectait la liberté religieuse des familles et rendait possible son exercice dans le cadre de la semaine scolaire. « L'instruction morale et religieuse » était remplacée par « l'instruction morale et civique ». Bien qu'elle conservât « les devoirs envers Dieu » dans ses programmes et ne se vouât point anti- ni même a-religieuse, cette « instruction morale et civique » inaugura un enseigne-

ment moral laïque clairement distingué de l'enseignement religieux. En supprimant cette mention des « devoirs envers Dieu » dans le cadre de la refonte du programme des écoles primaires de 1923, la morale laïque abandonnait toute référence religieuse même générale ou allusive. La séparation entre école et religion était pleinement consommée, non seulement avec les religions positives – les différentes confessions –, mais aussi avec le sentiment religieux en général.

Jean Baubérot note que, « malgré le maintien, jusqu'en 1923, de ces « devoirs envers Dieu » dans les cours de morale, les instituteurs parlent le moins possible de religion, sujet hautement conflictuel. Dans le secondaire, les lycées avec des internats comportent des aumôniers, mais l'évolution est parallèle à celle de l'école primaire : sans être complètement ignorée, la religion est marginalisée et on a tendance, par exemple, à substituer des textes de Cicéron à ceux des Pères de l'Église pour étudier le latin » (1990, 149). Dans le même sens, Pierre Ognier remarque qu'à la fin du XIX^e siècle, ce qui concerne la religion « n'est plus guère traité par les instituteurs. Pourquoi chercher des difficultés avec le curé sur cette question délicate alors que, grâce à la solidarité, on pouvait éviter cet aspect épineux et suivre la mode du jour ? » (in Lequin Y., éd., 1994, 122) (2).

Si la morale laïque fut, en ses débuts, d'inspiration spiritualiste et donc aucunement hostile au sentiment religieux, ce sont des sensibilités scientistes qui exercèrent ensuite une grande influence. L'importance accordée à la science comme fondement de tous les savoirs, y compris la morale, contribuera à évincer la religion de l'univers scolaire. Pour la « Science » de cette époque en effet, Dieu étant indémontrable, le sentiment religieux « est une attitude irrationnelle dont l'évocation risque de blesser la conscience de certains élèves. Bien plus certains instituteurs, devenus athées et socialistes, « croiraient manquer à leur devoir civique et professionnel d'enseigner la vérité, s'ils n'affranchissaient l'esprit de leurs élèves de cette « formidable erreur » qu'est la notion de Dieu ». Certains maîtres pensent même que la nouvelle conception scientifique du monde doit logiquement conduire à un athéisme enseigné officiellement » (Ognier, in Lequin Y., 1994, 138). En 1901, les amicales d'instituteurs, nouvellement créées, demanderont la suppression des devoirs envers Dieu dans le programme de

morale, de même que la Ligue Française de l'Enseignement (lors de son 21^e congrès en août 1901 à Caen).

Mais la Ligue Française de l'Enseignement alla plus loin. Elle proposa en effet, rappelle Pierre Ognier (1994, 138), « qu'en compensation de cette suppression de toute mention religieuse dans les programmes officiels de l'enseignement primaire, « on y substitue, dans ceux des Écoles Normales, des notions sommaires d'histoire des religions ». Cette proposition sera également reprise dans les conclusions de deux congrès du Parti radical et radical-socialistes, en 1902 et 1903. La Ligue le réitérera lors de son congrès de 1904 ». Ferdinand Buisson, le directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 et l'éditeur du fameux *Dictionnaire de pédagogie* (1878-1887), ira dans le même sens en se prononçant, en 1908, « pour l'enseignement de l'histoire des religions (...) dans les programmes des lycées, de l'école normale, de l'école primaire supérieure » (cf. Baubérot, 1990, 150).

Ces propositions, malgré les échos favorables qu'elles rencontrèrent dans les publications pédagogiques, ne se concrétisèrent pas. Lorsqu'en 1905, on remania les programmes des Écoles Normales, on supprima bien toute mention de Dieu et toute référence à la « vie future », mais on n'introduisit pas pour autant une formation minimale en histoire des religions. « Il est vrai, remarque P. Ognier (1994, 138), que le grave conflit qui opposa l'État républicain et l'Église catholique entre 1901 et 1905 n'incitait pas les membres du Conseil Supérieur à se pencher sur cette question brûlante ». Les choses n'aboutirent donc pas et il fallut attendre 1982 pour que la Ligue Française de l'Enseignement, à l'occasion de son Assemblée Générale de Montpellier, reprenne l'idée en proposant une meilleure information sur les religions dans les programmes de l'école publique.

Les choses n'aboutirent pas, mais des principes essentiels étaient acquis. Ces propositions du début du siècle montraient en effet que la laïcité n'excluait nullement de ses perspectives « la religion comme fait historique et plus généralement « culturel » ; (...) que les religions étaient désormais perçues comme relevant d'une connaissance rationnelle, voire scientifique, sous l'angle de l'évolution historique et du fait sociologique » (Ognier, 1994, 138-139). D'ailleurs, dans l'ensei-

gnement supérieur, tout particulièrement avec la création de la section des sciences religieuses de l'École Pratique des Hautes Etudes en 1886 – suite à la suppression de la Faculté de théologie catholique de la Sorbonne un an auparavant –, l'étude historique et non confessionnelle des phénomènes religieux se voyait pleinement reconnue (du côté de la République au moins car, du côté catholique, l'on considérait que non seulement ces sciences religieuses ne pouvaient pas être neutres, mais qu'elles étaient obligatoirement hostiles à la religion, en particulier catholique, cf. Poulat, 1987 et Baubérot, 1987). Mais au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, on peut dire que le conflit des deux France empêcha une intégration sereine de l'étude historique des faits religieux dans les programmes.

Ce conflit des deux France et toutes les querelles qu'il a entraînées entre la République et l'Église catholique ne fut donc pas sans conséquences sur le traitement réservé au religieux dans l'école publique. Dans ce contexte en effet, une laïcité de combat a développé une neutralité plutôt négative à l'égard du religieux : il s'agissait avant tout de s'émanciper des tutelles cléricales pour promouvoir la « raison » et institutionnaliser la démocratie. Cette décléricalisation laïcisante s'est effectuée en lien avec des philosophies du progrès qui ont eu tendance à voir dans les faits religieux des phénomènes obsolètes, liés à l'ignorance et aux superstitions. Tant que les pouvoirs religieux justifiaient une laïcité de combat, une dimension antireligieuse, même modérée, a pu exister, d'autant plus qu'elle pouvait s'adosser à des visions alternatives de l'homme et du monde. Cela justifiait d'autant plus le renvoi de la religion aux Églises et son éviction de l'école. S'instaurait ainsi une véritable division du travail éducatif selon laquelle l'éducation religieuse n'incombait plus du tout à l'école, mais uniquement aux familles qui le souhaitaient, et ce en dehors du temps et de l'espace scolaire. Certes, des dispositions étaient prises pour permettre divers services d'aumôneries, mais, pour l'essentiel, la religion était renvoyée aux Églises. Face à un intransigeantisme catholique n'acceptant pas, à l'époque, le processus d'émancipation de la société par rapport aux autorités religieuses, c'est-à-dire la sécularisation institutionnelle (l'autonomisation des différentes sphères d'activité par rapport aux tutelles religieuses), une telle division du travail éducatif s'est avérée historiquement nécessaire.

Mais si l'on peut historiquement comprendre, on peut aussi réfléchir aux conséquences d'une telle situation qui, en boutant le prêtre hors de l'école, a eu tendance à accréditer l'idée que la religion relevait uniquement de la compétence des prêtres et des institutions religieuses. Paradoxalement, l'exclusion scolaire du religieux a renforcé sa cléricisation et freiné sa laïcisation (la diffusion sociale des approches du religieux comme phénomène historique et culturel). Une telle situation, encore une fois historiquement compréhensible dans la situation française, n'a pas été sans conséquences sur la façon même de percevoir le religieux : on a eu tendance à le réduire aussi bien au cultuel qu'au surnaturel. Abandonner le religieux aux prêtres et aux Églises, c'était en effet opérer une double réduction du religieux : d'une part au culte en considérant que le religieux c'est essentiellement ce qui se passe à l'intérieur des bâtiments cultuels (réduction du religieux au cultuel), d'autre part au surnaturel en considérant que, parce que le religieux était perçu comme renvoyant à des forces irrationnelles agissant mystérieusement, il était forcément à l'opposé de la démarche scientifique (réduction du religieux au surnaturel). Entre la critique réductionniste des rationalistes qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une pure illusion entretenue par les prêtres et l'approche spirituelle qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une réalité seulement accessible au langage de la foi, il y a une convergence objective pour interdire toute analyse historique des phénomènes religieux. Que l'on réduise le religieux par excès comme si l'approche spirituelle était la seule possible ou par défaut comme si la critique rationaliste avait dit le dernier mot sur la religion, le résultat est le même : la religion comme phénomène socio-culturel dont l'intelligence est nécessaire pour comprendre l'histoire des hommes et des sociétés disparaît du champ d'études. Or, les religions ne sont pas seulement des dispositifs cultuels, elles représentent des cultures intégrant toutes les dimensions de l'expérience humaine et produisant des effets dans toutes les sphères d'activités et d'expressions. Les religions ne sont pas non plus réductibles à l'irrationnel, elles sont aussi porteuses de rationalité : la modernité occidentale est incompréhensible sans ses enracinements juif et chrétien, et la rationalité ne se réduit pas à la rationalité instrumentale ou technique. L'étude des religions, en permettant de découvrir les rationalités propres à différents

systèmes symboliques, ne peut qu'enrichir la réflexion sur les diverses figures de rationalité.

On l'aura compris, les religions sont choses trop importantes pour qu'on laisse uniquement les clergés s'en occuper. Ces grands systèmes symboliques à travers lesquels les hommes ont donné et donnent sens à leur existence ont tellement influencé l'histoire des sociétés et jouent encore un rôle si important dans le monde, que leur prise en compte est indispensable à l'intelligence du passé comme du présent. Par ailleurs, face à des autocompréhensions religieuses qui ignorent délibérément les données de l'histoire et placent les consciences croyantes sous la dépendance absolue d'autorités qui appuient leurs orthodoxies sur des contre-vérités historiques, n'est-il pas du devoir de l'école publique de rappeler les données de l'histoire ? Ce n'est pas contrevenir à la neutralité religieuse que de présenter aux élèves les principaux acquis de la recherche historique concernant les religions, leurs textes fondateurs (Bible, Coran,...) et leurs personnages centraux. L'étude historique des religions, si elle n'est aucunement antireligieuse, heurtera toujours les sensibilités religieuses fondamentalistes qui, dans l'autocompréhension de leur tradition religieuse, refusent d'intégrer les acquis de l'histoire. Elle heurtera aussi sans doute ceux qui, parce qu'ils ont de la peine à considérer que l'on peut être moderne et religieux à la fois, ont tendance à avoir une vision figée et archaïque du religieux comme si les religions n'évoluaient pas en intégrant notamment des principes essentiels de la modernité. Or les religions, comme les œuvres artistiques, ont une histoire ; elles changent et leurs évolutions ne se sont pas seulement des réponses aux changements économiques, sociaux et culturels des sociétés : il y a aussi des dynamiques spécifiquement religieuses de changements comme il y a des changements proprement artistiques.

Mais pour que l'on puisse réouvrir la discussion sur l'approche des faits religieux à l'école, il fallait que soient définitivement acquis les grands principes de la laïcité scolaire : la stricte laïcité des enseignants, tenus, comme tous les fonctionnaires, à un devoir de réserves par rapport à leurs propres options religieuses ou non religieuses (d'autant plus qu'ils se trouvent face à des mineurs) ; la laïcité des programmes ensuite avec des manuels et des contenus d'enseignement qui devaient être exempts de toute propagande pro-

ou anti-religieuse et manifester une attitude de neutralité par rapport aux différentes conceptions religieuses et philosophiques ; une laïcité des élèves enfin qui, s'ils ont le droit d'exprimer leurs convictions religieuses ou non religieuses, ne peuvent pas remettre en cause la laïcité de l'espace scolaire en se livrant à des activités de propagande religieuse ou en refusant de suivre les cours de telle ou telle discipline (interdiction de toute modulation des programmes en fonction des croyances et pratiques religieuses des élèves). Ces acquis fondamentaux constituent toujours les principes de base de la laïcité scolaire. Si, dans des circonstances comme celles de l'affaire des « foulards islamiques », l'on a pu en rediscuter les modalités d'application, reste qu'un consensus s'est aujourd'hui établi autour de ces principes essentiels de la laïcité à l'école. C'est bien parce que ces principes sont maintenant largement admis, en particulier reconnus par les principales autorités religieuses de notre pays, que l'on peut aujourd'hui reposer la question de la culture religieuse à l'école.

LE SURGISSEMENT DE LA QUESTION DE LA CULTURE RELIGIEUSE À L'ÉCOLE COMME CONSÉQUENCE D'UNE DOUBLE SÉCULARISATION : CELLE DE LA RELIGION ET CELLE DE LA LAÏCITÉ

Ces dernières années, le rapport du Recteur Philippe Joutard sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales (1989), divers articles de presse, des sondages d'opinion, un colloque international réuni à Besançon en 1991, l'*Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie* (3), plusieurs stages MAFPEN, des initiatives diverses (Hervieu-Léger, 1990) ont attiré l'attention de l'opinion publique, en premier lieu celle des enseignants, sur le fait que l'école, tout en restant laïque, devait prendre en compte les cultures religieuses dans les enseignements qu'elle dispense. Non qu'elle ne le fasse pas déjà, notamment en histoire. Mais on souligne l'urgence et la nécessité d'une prise en compte plus conséquente de ces cultures, certains allant même jusqu'à proposer l'introduction d'un véritable enseignement d'histoire des religions. De là le débat : comment, pourquoi, en vue de quoi, par qui, pour qui, l'école peut-elle, si l'on estime qu'elle doit le faire, prendre en compte les

cultures religieuses ? Débat où s'entremêlent toutes sortes d'attentes concernant aussi bien l'école que la religion (Willaime, 1995). Ces attentes sont complexes et souvent ambiguës. Sans revenir sur l'analyse de ces attentes, nous voudrions montrer en quoi le resurgissement du débat sur la religion à l'école s'inscrit dans des évolutions touchant aussi bien les religions que la laïcité. Si, aujourd'hui, l'école revient sur la question de l'étude des religions dans l'enseignement public, c'est parce qu'une double sécularisation s'est opérée : une sécularisation des religions et une sécularisation de la laïcité elle-même. C'est cette double sécularisation qui rend aujourd'hui possible une reprise sereine du débat sur l'approche historique et laïque des phénomènes religieux à l'école publique.

Une sécularisation des religions

Les institutions religieuses sont atteintes par le mouvement général de « désacralisation des grandes institutions » dont parle Henri Mendras dans ce qu'il appelle *La Seconde Révolution Française* (1988), à savoir cette période de 1965 à 1984 durant laquelle la France a connu des changements très profonds d'ordre économique et socio-culturel. Un processus de sécularisation interne, en particulier d'écroulement de l'autorité du prêtre, affecte en profondeur une Église confrontée tant à une certaine désaffection sociale qu'aux aspirations démocratiques de ses fidèles (notamment en ce qui concerne le fonctionnement de l'autorité dans l'Église et le rôle dévolu aux femmes) sans compter les contestations des traditionalistes. La perte d'emprise sociale des institutions religieuses est en effet statistiquement bien attestée même si 71 % des Français restent attachés à l'enterrement religieux : 10 % de catholiques allant régulièrement à la messe le dimanche alors qu'ils étaient 30 % dans les années 1950, 43 % d'enfants d'âge scolaire allant au catéchisme alors qu'ils étaient 90 % en 1960, la moitié seulement de mariages religieux sur cent unions (remariages de divorcés exclus), une centaine d'ordinations sacerdotales par an à la fin des années 80 alors qu'il y en avait plus de 600 au début des années 60. « Chez les jeunes (18-24 ans), précise Yves Lambert (in Riffault, 1994, 129-130), cette évolution prend l'allure d'une sortie de la religion » : 42 % seulement des jeunes Français déclaraient, en 1990, appartenir à une religion (37 % pour le catholi-

cisme). En raison de la baisse de la socialisation religieuse, moins de la moitié d'une classe d'âge est aujourd'hui formée religieusement en France. On observe la même évolution dans d'autres pays européens (aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne, en 1990, respectivement 39 % et 43 % des jeunes de 18-24 ans déclaraient appartenir à une religion). Cette absence de socialisation de nombreux jeunes dans la tradition religieuse la plus importante de notre histoire et de notre culture : le christianisme, font que les enseignants de l'école publique se retrouvent aujourd'hui devant des élèves qui ne comprennent pas le vocabulaire chrétien, en particulier les récits bibliques. Ce qui représente une situation nouvelle par rapport aux années 1950 où les enseignants de l'école publique s'adressaient à des élèves qui, à 90 %, étaient catéchisés. N'est-il pas dès lors du devoir de l'école publique, non pas de pallier l'absence de formation catéchétique des élèves, mais de pallier les effets déculturants de cet effondrement de la catéchèse pour ce qui concerne la compréhension de notre histoire et de notre patrimoine littéraire et artistique ?

Bien que la France reste un pays de « christianité » (Emile Poulat), c'est-à-dire un pays profondément marqué par la culture chrétienne – catholique, mais aussi protestante –, c'est un pays qui, en cette fin de XX^e siècle, est beaucoup plus diversifié religieusement qu'il n'y paraît. Tout d'abord parce que le catholicisme n'y est plus aussi massivement majoritaire : en 1994, 67 % des Français se déclaraient catholiques alors qu'ils étaient 90 % à le faire à la fin des années 1950 (sondage C.S.A. – *Le Monde, La Vie, Le Forum des Communautés Chrétiennes, L'Actualité Religieuse dans le Monde* de 1994). Ensuite parce que le pluralisme religieux du territoire s'est accentué, en particulier avec la présence d'une forte minorité musulmane (évaluée à quatre millions dont près de la moitié de nationalité française) et le développement récent de la présence du bouddhisme (environ 500 000 adeptes parmi lesquels 150 000 Français). Avec les protestants (environ un million), les juifs (600 000), les orthodoxes (200 000) et les Témoins de Jéhovah (130 000), le paysage religieux français est donc diversifié. Cette diversification, avec notamment la présence d'une forte minorité musulmane, rend d'autant plus nécessaire une prise en compte objective et rigoureuse des cultures religieuses dans l'enseignement public. Une telle prise en compte ne pourrait d'ailleurs qu'aider le proces-

sus d'adaptation de l'islam au contexte d'une société démocratique et pluraliste, plus particulièrement à celui de la laïcité scolaire.

La baisse de participation religieuse des Français s'accompagne du développement d'un individualisme religieux : selon le sondage C.S.A. de 1994, 71 % des Français de 18 ans et plus estiment que de nos jours, chacun doit définir lui-même sa religion indépendamment des Églises ». Selon le même sondage, 83 % des Français déclarent tenir compte avant tout de leur conscience – et non des positions de leur Église – dans les grandes décisions de leur vie. Le pluralisme fait des options religieuses ou non religieuses une affaire de libre choix personnel et introduit une dose plus ou moins grande de relativité dans le rapport des individus à la religion : 16 % seulement des Français de 18 ans et plus étaient, en 1994, d'accord avec la proposition : « Il n'y a qu'une seule religion qui soit vraie ». La perte d'emprise des institutions religieuses sur leurs propres membres se manifeste aussi par le pluralisme interne à chaque univers religieux. Renouveaux charismatiques, mouvances intégristes et fondamentalistes, mouvances libérales, sensibilités insistant sur l'engagement socio-politique, sensibilités mystiques, chaque univers confessionnel est un monde. La diversité interne s'est accentuée et se trouve légitimée et revendiquée par les acteurs au nom même de leur liberté de choix. Non seulement l'on veut être libre de choisir une religion ou de n'en choisir aucune, mais, si l'on en a choisi une, on veut se mouvoir librement dans son univers. La conscience religieuse a été pénétrée par la laïcité : ce n'est plus la laïcité versus la religion, c'est la laïcité qui habite la conscience religieuse elle-même. On n'est plus catholique, protestant ou juif en 1998 comme on l'était à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle et la conscience religieuse des musulmans vivant en France est elle-même atteinte par ces évolutions (Babès, 1996). Les personnes qui s'identifient comme catholiques revendiquent leur autonomie vis-à-vis du magistère romain, notamment en matière d'éthique sexuelle et conjugale, et l'on peut parler d'une laïcisation de la conscience religieuse elle-même. Mais si cette laïcisation de la conscience religieuse constitue la tendance dominante, il y a aussi des expressions religieuses radicales (intégrismes, fondamentalismes, groupes sectaires) qui mettent en cause les principes mêmes de la laïcité, voire de la démocratie pluraliste. On rencontre ces expres-

sions aussi bien à l'intérieur des grandes confessions (catholicisme, protestantisme, judaïsme, islam) qu'à l'extérieur. Ces expressions posent problèmes, mais il ne faut pas en exagérer l'importance. Ainsi y-a-t-il certes apparition de divers mouvements religieux qualifiés de « sectes » mais, outre que ce phénomène a toujours existé, il n'a pas l'ampleur que les médias prétendent : la plupart de ces groupes ne rassemblent qu'un nombre restreint de membres et ont beaucoup de mal à recruter ; globalement, moins de 1 % des Français sont adeptes d'un groupe de type sectaire (4).

La baisse du pouvoir social des institutions religieuses tant sur leurs fidèles que dans et sur la société ne doit pas pour autant masquer les transformations mêmes de la religion et sa revitalisation sous des formes nouvelles. Les religions évoluent et redisent le sens de leur tradition dans de nouveaux termes. Distanciation et autonomisation des individus par rapport aux appareils de régulation du croire, mais maintien d'un certain intérêt pour la religion : seulement 18 % des Français de 18 ans et plus disent « en avoir fini avec la foi » (sondage C.S.A. de 1994). Même si l'augmentation des baptêmes d'adultes ne compense pas la baisse des baptêmes d'enfants, reste qu'elle traduit une évolution significative : l'engagement religieux comme manifestation de sa liberté personnelle et non plus comme héritage plus ou moins conventionnel. Cet intérêt religieux se manifeste aussi par « un spirituel détaché du christianisme » (Lambert, in Riffault, p. 130) et valorisant des croyances d'autres religions (particulièrement chez les jeunes). De là toutes sortes de recompositions qui s'effectuent sous la forme des bricolages les plus divers utilisant le matériel symbolique disponible au gré des expériences vécues par les uns et les autres. C'est un religieux sauvage », informel, disséminé qui, tout en étant déconnecté par rapport aux grands appareils du croire, peut s'y rapporter de façon sporadique en utilisant certaines de ses offres. Cette « religion à la carte » permet aux individus de faire leurs expériences tout en gardant leur autonomie. On croit autrement et on pratique autrement. Il y a un processus de dérégulation institutionnelle de la religion : les individus revendiquent une sorte de *do it yourself* en matière religieuse afin, soit de renoncer à toute démarche religieuse, soit d'expérimenter de nouvelles voies de salut. Nos contemporains sont devenus beaucoup moins assignables à résidence ecclésias-

tique : leur appartenance religieuse est partielle et fluide, voire non exclusive. Ils refusent le menu religieux que proposent les Églises au profit d'un religieux à la carte où chacun, puisant ici ou là, compose l'univers religieux qui lui convient. Moins stables dans leurs appartenances et leurs croyances, nos contemporains peuvent pratiquer une sorte de zapping parmi les offres religieuses ou parareligieuses qui leur sont accessibles. Comme des consommateurs cherchant à tester différentes produits, ils inclinent à expérimenter telle ou telle orientation religieuse pour juger sur pièces. Un rapport expérimental à la vérité religieuse se développe ainsi, un rapport qui tend à évaluer la légitimité d'une religion à l'aune des bienfaits qu'elle procure. Dans un tel contexte, la légitimité historique et culturelle des Églises chrétiennes n'est pas suffisante pour asseoir leur audience. Les Églises sont de plus en plus confrontées à un marché concurrentiel.

À cette dérégulation institutionnelle du sentiment religieux correspond un processus de déculturation. Les mots, les récits et les symboles à travers lesquels s'exprime le christianisme deviennent de plus en plus hermétiques pour nos contemporains : il y a une crise même du langage religieux chrétien, non seulement parce que nos contemporains connaissent de moins en moins les personnages bibliques ou le sens de telle ou telle expression (« trouver son chemin de Damas », « être l'ouvrier de la onzième heure » ou même « porter sa croix »), mais aussi parce qu'il y a un véritable décrochage entre les Signifiants et les Signifiés. L'image même de Dieu s'en trouve atteinte : pour nombre de personnes, cela évoque plus aujourd'hui l'idée d'une force cosmique impersonnelle que l'idée d'un Dieu personnel. Le Signifiant « résurrection » est réinterprété en termes de réincarnation.

Dérégulation institutionnelle et déculturation produisent une situation d'*anomie* religieuse caractérisée par une dispersion sociale et culturelle du religieux, tout particulièrement du religieux chrétien. Autrement dit, le religieux contemporain est beaucoup moins structuré socialement et culturellement. Pris entre la mondialisation et l'individualisation, ces *pays symboliques* que sont les religions voient leurs frontières érodées et devenir floues : l'identité religieuse des individus est beaucoup plus incertaine et flottante. Nous sommes à l'heure des syncrétismes, du mélange des traditions : les frontières symboliques sont

devenues très poreuses et les individus sont exposés à toutes sortes d'offres.

Une telle situation religieuse est propice au développement d'un véritable marché de l'offre de salut : les petites entrepreneurs indépendants et quelques entreprises multinationales tentent leurs chances sur le marché des biens spirituels et viennent concurrencer les Églises traditionnelles ou prendre la place qu'elles occupaient (cf. le débat sur les « sectes » et les « nouveaux mouvements religieux »). C'est la mondialisation symbolique, le développement de la libre entreprise dans le domaine du salut. Comme en politique, le moindre crédit accordé aux institutions et l'érosion des cultures favorisent l'émergence de personnages charismatiques et le développement de la démagogie. Dans une situation d'anomie religieuse, les individus peuvent avoir tendance à s'identifier à quelques héros du croire, même s'ils n'adhèrent pas à tout le message de leur héros (cf. l'ambivalence des succès de foule du pape Jean-Paul II). Une telle conjoncture est aussi favorable au populisme et au clientélisme tant dans les domaines politique et religieux. Comme le philosophe Marcel Gauchet a pu dire que « la société actuelle était psychiquement épuisante pour les individus » parce que les individus avaient aujourd'hui beaucoup plus à porter sur leurs épaules, on peut dire que la conjoncture religieuse actuelle a quelque chose de psychiquement épuisant pour les individus. Dans une situation d'anomie religieuse où le sentiment religieux est beaucoup moins encadré par les institutions et où les traditions religieuses n'ont plus l'évidence culturelle qu'elles avaient auparavant, l'individu doit s'orienter dans un univers pluraliste et complexe et trouver lui-même sa cohérence symbolique : l'identité religieuse individuelle est aujourd'hui moins donnée qu'elle n'est à construire. Ce qui demande beaucoup de ressources psychologiques, intellectuelles et sociales. On comprend dès lors qu'une telle situation suscite aussi des réactions traditionalistes qui cherchent à conjurer l'anomie en réactivant l'orthodoxie propre à chaque tradition et en fournissant une identité religieuse stricte et forte à leurs adeptes.

C'est donc à un paysage religieux bien différent de celui qui caractérisait la période d'institutionnalisation de la laïcité (fin XIX^e-début XX^e) que la France laïque est confrontée aujourd'hui. Le respect de la laïcité institutionnelle y est d'autant plus accepté que la sécularisation a pénétré la

conscience religieuse des fidèles qui continuent à participer à la vie des Églises. Si les principales composantes de la société française revendiquent aujourd'hui leur appartenance au « grand diocèse des esprits émancipés » dont parlait Sainte-Beuve, on comprend dès lors pourquoi la laïcité à la française peut chercher, sans rien renier de ses principes fondamentaux, à s'adapter à cette nouvelle conjoncture socio-religieuse et envisager favorablement un enseignement plus conséquent sur les cultures religieuses. Face au développement de l'anomie religieuse, un enseignement rigoureux sur les grandes traditions religieuses de l'humanité est d'autant plus nécessaire.

Une sécularisation de la laïcité ensuite

Dans sa phase combative, la laïcité a eu tendance, en France, à se concevoir comme un contre-système d'emprise par rapport à celui de l'Église catholique. Ce fut la lutte entre le prêtre et l'instituteur dans le domaine éducatif. Or, aujourd'hui, la laïcité s'est décrispée par rapport aux phénomènes religieux. Comme nous croyons l'avoir montré (Willaime, 1994-1995), au-delà des différents régimes des cultes et des histoires particulières à chaque pays d'Europe, une certaine laïcité culturelle prédomine aujourd'hui en Europe occidentale, une laïcité culturelle que l'on peut définir par les caractéristiques suivantes : neutralité confessionnelle de l'État et de la puissance publique, reconnaissance de la liberté religieuse (positive et négative, c'est-à-dire y compris la liberté de non-religion), reconnaissance de l'autonomie de la conscience individuelle (liberté personnelle de l'homme et de la femme par rapport à tous les pouvoirs religieux et philosophiques), réflexivité critique appliquée à tous les domaines (religion, politique, science...). En ce sens, on peut dire, avec Émile Poulat (1990, 108-109), « nous sommes tous laïques ». La laïcité culturelle, c'est la fin du religieux comme pouvoir et le réaménagement du rôle du religieux dans une société pluraliste qui s'est libérée de la tutelle des clercs. C'est dans un tel cadre que s'effectuent diverses recompositions entre religion et politique, dans un tel cadre aussi que se manifestent des contestations religieuses et politiques de la laïcité culturelle elle-même. Cette laïcité culturelle n'est rien moins que tranquille : non seulement elle est un enjeu important dans diverses sphères religieuses, mais elle a aussi une dimension géo-

politique qui n'échappe pas à tous ceux qui se préoccupent de l'avenir des démocraties à l'âge du désenchantement du politique.

La perte effective de pouvoirs des institutions religieuses, tant sur la société que sur leurs fidèles, l'autocritique même de la modernité qui tend beaucoup moins à se concevoir en opposition radicale avec les traditions et qui développe une pensée des limites, le retour public de la question éthique et la redécouverte des dimensions symboliques du lien social ont contribué à générer, au sein même de la laïcité, une attitude plus ouverte, faite de neutralité bienveillante, à l'égard des expressions religieuses qui acceptaient de s'inscrire dans l'espace d'une société démocratique et pluraliste. S'émanciper de la tutelle des clercs et s'autonomiser par rapport aux institutions religieuses n'évacue pas pour autant les questions de sens et d'éthique : la décléricalisation permet au contraire de reconsidérer le religieux comme phénomène spécifique. Dans un tel contexte, la laïcité se définit plutôt comme le cadre régulateur d'un pluralisme des visions du monde que comme un contre-système d'emprise par rapport aux religions. Selon nous, il y a un processus de « laïcisation de la laïcité ». L'État laïque, en devenant plus neutre aux plans philosophique et éthique, s'est lui-même laïcisé en profondeur. De la Révolution Française à nos jours et en passant par la Troisième République, on a ainsi évolué, en France, d'un État régénérateur à un État gestionnaire, d'une école comme avant-garde de la modernité dans un environnement jugé traditionnel à une école plus modeste dans ses ambitions philosophico-morales. On est passé du civisme politico-patriotique d'une République conquérante au civisme politico-éthique de la République gestionnaire d'une démocratie pluraliste, où les forces spirituelles et morales de la nation sont invitées à collaborer au maintien et à la transmission de l'ethos démocratique et à la définition de codes d'éthique dans différents domaines (sciences de la vie notamment). Les pouvoirs publics ont moins à craindre aujourd'hui qu'hier les pouvoirs cléricaux : bien que le catholicisme soit la religion de la majorité des Français, plusieurs lois auxquelles l'Église catholique était opposée ont été votées : loi sur la contraception en 1967, sur l'avortement en 1974 et 1979, sans que cela provoquât de mobilisations intenses de l'épiscopat catholique. Un pluralisme religieux plus marqué et se manifestant de façon beaucoup plus visible a également favorisé

ce réaménagement des rapports entre religions et État en France.

Les interrogations générées par les recherches en biologie et en génétique ont d'autre part contribué à ramener la question éthique au cœur du débat public et suscité une demande d'éthique. Les « familles spirituelles » sont ainsi associées aux réflexions et recherches d'instances publiques comme le *Comité consultatif d'Éthique pour les Sciences de la Vie et de la Santé* (créé en 1983) et le *Conseil National sur le Sida* (créé en 1989). À côté des visions non-religieuses de l'homme et du monde, les religions sont d'autre part invitées à participer à la légitimation des droits de l'homme et des principes de base des démocraties pluralistes (tels qu'ils figurent dans la *Convention européenne des droits de l'homme*). Face aux manifestations de racisme et d'antisémitisme, on assiste à un œcuménisme des droits de l'homme associant chrétiens, juifs, musulmans, francs-maçons et autres sensibilités dans la célébration des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

Autre exemple de décrispation des relations Églises-Société-État : la reconnaissance de la contribution des religions dans le domaine de l'action sociale et de la solidarité. Même si de nombreuses organisations laïques interviennent dans l'action sociale, les organisations et figures confessionnelles sont légitimées dans leur rôle d'éveilleurs de solidarité et leur participation à des actions caritatives est importante. Une « séparation bien tempérée », une neutralité « bienveillante » ou « positive », une « laïcité ouverte », « nouveau pacte laïque », autant d'expressions qui témoignent d'une évolution allant dans le sens d'une laïcité sans agressivité à l'égard de la religion et cherchant au contraire à aménager la place et le rôle du religieux dans la société. « Jadis, écrit René Rémond, elle (la laïcité) travaillait à réduire la diversité : elle est maintenant le garant du droit à la différence. Sans trahir pour autant l'inspiration première, de fonder la liberté des consciences individuelles » (Rémond, 1998, 2).

La France n'est pas seulement laïque au plan institutionnel, elle l'est aussi au plan culturel et ceci n'est pas sans conséquences sur les mentalités religieuses elles-mêmes. Presque toutes les composantes de la société française, y compris la plupart des catholiques engagés dans la vie de l'Église, sont imprégnés de cette laïcité culturelle

que le christianisme a contribué à faire émerger et qui représente un élément important de l'identité civilisationnelle de l'Europe, une laïcité culturelle qui se traduit par une sécularisation interne du religieux lui-même : un religieux qui, d'une part, se décléricalise et s'individualise et, d'autre part, apprend peu à peu à se penser dans un espace pluraliste. Un rapport laïque à la religion a pénétré la conscience catholique elle-même. La France est donc laïque, non seulement parce que sa République l'est et que son opinion publique compte d'ardents défenseurs de la laïcité républicaine (en particulier de l'école publique et de la séparation des Églises et de l'État), elle l'est aussi culturellement parce que c'est la France catholique elle-même qui s'est laïcisée. Par rapport à ces évolutions en profondeur, la guerre des deux France, la catholique et la laïque, n'est guère éclairante surtout si elle réactive des imaginaires qui n'ont plus grand chose à voir avec les réalités contemporaines. Guy Gauthier, après avoir rappelé que, « par rapport à l'Église, la laïcité est devenue une sorte de double de la catholicité » (1997, 200), reconnaît que « l'identité laïque ne résiste pas, semble-t-il, à une dissémination pacifique et molle de l'identité catholique » (1997, 201). Autrement dit, à la crise de l'Église catholique correspondrait une crise de la laïcité, non pas parce que celle-ci serait devenue obsolète mais, au contraire, parce que celle-ci a gagné : c'est parce que la laïcité est maintenant inscrite dans les consciences, y compris dans les consciences religieuses elles-mêmes, que réémerge à la fois à l'échelle individuelle et à l'échelle sociétale la question du religieux.

À ces évolutions aboutissant à une « laïcité ouverte » correspondent des mutations importantes dans le domaine de la raison, des mutations allant dans le sens de ce qu'Edgar Morin appelle une « raison ouverte », c'est-à-dire une raison qui, tout en démythifiant les mythes, ne fait pas de la démythification un mythe, une raison qui reconnaît « qu'il n'existe pas un point de vue pur de tout mythe ou croyance, d'où l'on puisse considérer avec dédain le mythe et la croyance » (Morin, 1981, 283), bref une raison qui, sans se renier, sait respecter la logique des mondes symboliques et intégrer le fait que ces mondes symboliques font partie de la réalité humaine et politique, qu'il y a de l'« irrationnalisable » et que c'est être pleinement rationnel que de le reconnaître. La laïcisation de la laïcité, c'est aussi une

critique des mythifications de la science et de la politique, une démythologisation de toutes les formes séculières d'absolutisation.



C'est cette double sécularisation de la religion et de la laïcité qui permet aujourd'hui de réouvrir de manière nouvelle le débat sur la religion à l'école. Il ne s'agit ni de réintroduire le prêtre à l'école, ni de remettre en cause les acquis si précieux de la laïcité. Il s'agit au contraire d'intégrer dans la démarche éducative laïque l'approche historique et culturelle des systèmes symboliques. L'école ne peut pas pratiquer le mutisme sur la question du sens, faire comme si divers systèmes symboliques, religieux et non religieux, n'orientaient pas la vie de millions d'hommes. C'est l'intelligibilité même de notre monde et de son histoire qui est en jeu. Exclure de l'univers scolaire une approche objective et rigoureuse des grandes religions et conceptions de l'homme et du monde, c'est courir le risque de renvoyer cette question uniquement aux diverses communautés religieuses. Sans intervenir dans les choix de sens des uns et des autres, il appartient à l'école d'exposer les grands systèmes symboliques à travers lesquels les hommes ont vécu et vivent aujourd'hui. Ce qui signifie aussi ne pas se contenter d'exposer quelques effets sociaux de ces systèmes, mais les présenter dans leur logique propre et rendre compte de leur évolution historique.

L'EUROPÉANISATION DE LA QUESTION

La séparation des Églises et de l'État qui prévaut dans la majorité des pays d'Europe n'empêche pas que, dans la plupart des cas, la religion soit explicitement présente à l'école, en particulier à travers l'organisation officielle de cours de religion dans l'enseignement public : une place est souvent reconnue à l'enseignement des systèmes religieux de sens et, quelquefois, des systèmes non religieux de sens. Dans les pays où l'identité nationale est étroitement liée à une tradition religieuse déterminée, cette tradition donne une dimension religieuse à toute l'éducation scolaire publique : ainsi, en Irlande, l'Église catholique gère plus ou moins directement 80 % de la scolarité primaire et secondaire ; autre exemple,

la Grèce où un enseignement de la religion orthodoxe est obligatoire dans les écoles qui sont gérées par le *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Religion*. Mais, ce qui est intéressant pour notre propos, c'est de relever les évolutions qui se font jour dans divers pays, évolutions qui, bien que partant de situations différentes de la laïcité scolaire française, débouchent aussi sur la question de la culture religieuse à l'école.

En Allemagne, la Constitution Fédérale (*Grundgesetz*), en son article VII, définit l'instruction religieuse comme une discipline ordinaire dans les écoles publiques. L'existence de tels cours ne doit pas être interprétée uniquement comme un service que l'État rend aux Églises, mais aussi comme un service que les Églises rendent à l'État, un État qui considère que « l'enseignement religieux est aussi un élément nécessaire de l'éducation » pour former « un citoyen qui soit responsable moralement et socialement » (Hollerbach, in Messner éd., 1995, 191). L'exemple de l'Allemagne montre aussi que la confessionnalisation institutionnelle de l'enseignement ne signifie pas obligatoirement une forte confessionnalisation des cours de religion dans la pratique. L'indifférentisme religieux des élèves, le fait que les auditoires de ces cours ne sont pas forcément homogènes au plan religieux, obligent les professeurs de religion à tenir particulièrement compte de l'attente des élèves (Havers, 1972 ; Schneider, 1984). Cette pression des usagers contribue à faire évoluer cet enseignement dans le sens d'un enseignement religieux et éthique général où les discussions sur les problèmes d'actualité sont fréquents. L'organisation confessionnelle de l'enseignement religieux scolaire n'empêche pas sa réelle sécularisation interne et ce, malgré des tentatives diverses de réorientations confessionnelles de cet enseignement. Cette sécularisation interne s'effectue de fait sous la pression des usagers et de l'environnement socioculturel. Tout en prônant un enseignement de culture religieuse ouvert et critique tenant compte du fait qu'il s'adresse aussi bien à des croyants qu'à des incroyants, certains sont néanmoins partisans du maintien de la confessionnalisation de cet enseignement : il est préférable, estiment-ils, de découvrir l'universalité et la liberté à travers une tradition particulière. Ulrich Hemel (1988) préconise par exemple un enseignement religieux rendant l'élève capable d'une discussion critique sur la religion, l'Église, la foi, pour parvenir, au terme, à

une décision personnelle et responsable en matière de foi. Il s'agit en quelque sorte d'apporter aux élèves une compétence religieuse. Par ailleurs, la réunification allemande du 3.10.1990 a entraîné l'application de la Loi Fondamentale de la R.F.A. aux nouveaux Länder de l'ex-RDA, en particulier de l'article VII concernant l'instruction religieuse à l'école. Or, dans l'ex-RDA, non seulement beaucoup moins d'élèves sont rattachés à une confession religieuse, mais l'habitude avait été prise, sous le régime communiste, de cantonner l'instruction religieuse à la catéchèse paroissiale : de là des réticences manifestées vis-à-vis de l'instruction religieuse à l'école et la volonté, dans certains Länder, de prévoir une alternative aux cours de religion à l'école. Ainsi, le Land du Brandebourg décidait-il, le 23.3.1996, de remplacer le cours de religion par un cours mêlant éthique, instruction civique et histoire des religions. Une telle initiative vient évidemment se heurter au fait que, selon la Constitution Fédérale allemande, l'enseignement religieux à l'école est une discipline obligatoire dont on peut certes se faire dispenser, mais qui ne peut pas être transférée en matière optionnelle en concurrence avec un autre cours. Reste que le débat initié par le Brandebourg et les évolutions mêmes des cours de religion dans les Länder de l'Ouest montrent que le système allemand connaît aussi certaines évolutions allant dans le sens de la culture religieuse à l'école.

Cette sécularisation interne peut aussi être encouragée de l'intérieur comme au Danemark où les programmes de l'enseignement religieux sont, sous le contrôle du Parlement et non de l'Église, le produit de la coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et l'association des enseignants. De là un enseignement proposant, dans les écoles secondaires, un véritable cours d'histoire des religions dont le programme (cf. Holt, 1980, 34) comprend des leçons sur les religions primitives (10 à 15 leçons), sur une ou deux religions non chrétiennes (20 à 25 leçons), sur le christianisme (25 à 30 leçons) et sur les conceptions religieuses et non religieuses de la vie (25 à 30 leçons). Un tel enseignement est proposé dans un pays, où rappelons-le, la population est nominale-ment luthérienne à 90 % et où la pratique cultuelle hebdomadaire est la plus faible d'Europe (3 %). C'est à propos de ce pays que Jean Baubérot (1994, 48) a parlé de « sécularisation sans laïcisation », c'est-à-dire d'une profonde

sécularisation des opinions et comportements des individus dans le cadre d'un État non laïcisé institutionnellement parce que toujours lié à l'Église luthérienne nationale.

En Grande-Bretagne, dès les années 1970, l'« éducation religieuse » est passée d'une attention quasi exclusive à la tradition chrétienne à une ouverture explicite à l'ensemble de l'expérience religieuse de l'humanité et même à des visions non religieuses comme celles de l'humanisme et du marxisme. L'enseignement religieux à l'école est désormais beaucoup plus pensé en fonction de la mission éducative de l'école qu'en fonction de la mission évangélisatrice des Églises (Ouellet F., 1985, 103) : l'intention de nourrir la foi chrétienne ou d'entretenir toute autre forme d'engagement religieux est abandonnée au profit de finalités séculières : contribuer à une meilleure communication entre les groupes qui forment la société pluraliste ; permettre une meilleure compréhension de la religion ; permettre aux élèves de formuler leur propre vision du monde et leur propre philosophie suite à leur confrontation avec les diverses religions du monde. Dans *Living Together* (5), un manuel du maître élaboré à Birmingham en 1975, le but principal de l'« éducation religieuse » est de rendre les élèves capables « d'entrer en contact » avec les aspects religieux de l'existence humaine et avec quelques prises de positions non religieuses. Pour ce faire, il est précisé que l'étude des religions doit présenter cinq caractéristiques : elle doit être à la fois *descriptive* (description et rencontre vivante avec les prises de position religieuses et non religieuses en tant que réalités historiques et culturelles), *objective* (produire une compréhension et non encourager une forme quelconque d'engagement), *critique* (faire prendre conscience de l'existence de différents points de vue), *expérientielle* (rattacher l'étude des religions aux préoccupations quotidiennes des élèves) et *respectueuse* (l'enseignement sur une quelconque prise de position religieuse ou non religieuse ne doit pas indisposer un adepte de cette prise de position qui se trouverait dans la classe). Fondé sur ces principes, le manuel du maître aborde, pour les élèves du secondaire, l'étude de cinq religions : le christianisme, l'hindouisme, l'islam, le judaïsme, le sikhisme et de deux visions non religieuses : le communisme et l'humanisme athée. Cette sécularisation interne de l'enseignement religieux en Grande-Bretagne s'est accompagnée d'une réflexion très riche sur les objectifs d'un tel enseignement, ses méthodes, sa pédagogie et son matériel didactique, réflexions qui

visent à développer une approche informée et compréhensive des religions et des visions non religieuses dans le respect absolu des convictions des uns et des autres (6).

En Suisse, la Constitution fédérale garantit la neutralité confessionnelle dans l'enseignement public, y compris dans les cantons qui, tel le canton de Vaud, ont une Église nationale liée à l'État cantonal (en l'occurrence l'*Église Évangélique Réformée du Canton de Vaud*). Soucieux de cette neutralité, le Conseil d'État du Canton de Vaud précisait, en 1987, qu'il ne pouvait être question, dans l'école publique, d'« instruction religieuse », l'instruction religieuse, ou catéchisme, devant rester le fait des seules Églises. Le Conseil d'État du Canton de Vaud cherche à promouvoir un apport culturel fondé sur la Bible et l'histoire du christianisme. Depuis 1968, s'est ainsi développé l'enseignement biblique romand (ENBIRO), un enseignement qui tient à se distinguer de la catéchèse « par son contenu et ses méthodes, de manière à respecter les convictions personnelles d'élèves venant de milieux divers et de confessions différentes ». En 1998 – cf. ici même la contribution de Roland Campiche –, une option d'« histoire et sciences des religions » est désormais offerte aux élèves des gymnases (lycées) vaudois, une option qui se définit comme un « ensemble relevant des sciences humaines et sociales » et donc se place résolument dans une perspective non confessionnelle et non partisane. L'objectif est d'offrir à l'élève « la possibilité d'une élucidation culturelle et celle d'une clarification de sa position personnelle ».

Entre la sécularisation interne des cours de religion dans divers pays d'Europe et l'ouverture à la question de la culture religieuse à l'école en France, il y a des points de convergence à partir d'arrière-plans historiques et juridiques très différents. Il serait urgent que la réflexion en France intègre les apports des expériences étrangères, tant européennes qu'extra-européennes d'ailleurs, car dans d'autres pays (notamment aux États-Unis et au Canada), on a beaucoup réfléchi à l'enseignement des cultures religieuses dans une perspective non confessionnelle et dans le cadre de sociétés pluralistes. Si ces pays ne parlent pas de laïcité, ils en pratiquent en tout cas des aspects essentiels en abordant les phénomènes religieux sans préjugés et sans préventions particulières.

Jean-Paul Willaime
École Pratique des Hautes Études
Section des sciences religieuses (Sorbonne, Paris)

NOTES

- (1) Dans ce même numéro, la contribution de Françoise Dunand sur « manuels scolaires et religions » et celle de Roland J. Campiche sur « École et construction de sens » permettent d'approfondir, tout en l'élargissant, cette réflexion sur « cultures religieuses et école ».
- (2) Pierre Ognier fait ici référence au solidarisme de Léon Bourgeois qui, par son aspect « scientifique », tendra à remplacer la religion comme fondement ultime de la morale. La sociologie de Durkheim jouera ensuite le même rôle, contribuant ainsi à détacher la morale laïque de toute dimension religieuse. Sur la morale laïque, cf. Jean Baubérot (1997).
- (3) Cf. les dossiers réunis par cette association dans la revue *Historiens et Géographes* N° 341 d'octobre 1993 et N° 343 de mars-avril 1994.
- (4) Beaucoup de confusions règnent dans le débat public sur les « sectes ». Disons simplement ici que, s'il n'y a pas selon nous de délit de « secte », il y a bien des pratiques frauduleuses et des atteintes aux libertés fondamentales qui doivent être, d'où qu'elles viennent, condamnées. Les droits de l'homme et de la femme ne s'arrêtent pas plus aux portes des temples et des monastères qu'ils ne s'arrêtent aux portes des casernes, des prisons et des écoles.
- (5) *Living Together : a Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education*, City of Birmingham. District Council Education Committee, 1975, 271 p.
- (6) Dans l'ouvrage de Fernand Ouellet (1985) recensé dans la présente livraison de la *Revue Française de Pédagogie*, on trouvera un exposé détaillé de l'expérience anglaise aux pages 93 à 262.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIEU N. (1996). – **Laïcité et culture religieuse à l'école**. Paris : ESF éditeur.
- BABES L. éd., (1996). – **Les nouvelles manières de croire. Judaïsme, christianisme, islam, nouvelles religiosités**. Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- BAUBÉROT J. et alii. (1987). – **Cent ans de sciences religieuses en France à l'École Pratique des Hautes Études**. Paris : Cerf.
- BAUBÉROT J. (1990). – **Vers un nouveau pacte laïque ?** Paris : Seuil.
- BAUBÉROT J. (1994). – **Religions et laïcité dans l'Europe des Douze**. Paris : Syros.
- BAUBÉROT J. (1997). – **La morale laïque contre l'ordre moral**. Paris : Seuil.
- BEDOUELLE G., COSTA J.-P. (1998). – **Les laïcités à la française**. Paris : P.U.F. (« Politique aujourd'hui »).
- BOESPFLUG F., DUNAND F. et WILLAIME J.-P. (1996). – **Pour une mémoire des religions**. Paris : La Découverte.
- CAMPICHE R.J. éd. (1997). – **Cultures jeunes et religions en Europe**. Paris : Cerf.
- Coll. (1992). – **Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque**. Représentations - Perspectives - Organisation des apprentissages, Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991, Besançon, CNDP/CRDP.
- DAVIE G. et HERVIEU-LEGER D. éd. (1996). – **Identités religieuses en Europe**. Paris : La Découverte.
- GAUTHIER G. (1997). – Réponses à l'enquête (II). **Esprit**, n° 233, juin, p. 198-201.
- HAVERS N. (1972). – **Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs**, Munich.
- HEMEL U. (1988). – **Ziele religiöser Erziehung**. Francfort-sur-le-Main : Regensburger « Studien zur Theologie ».
- HERVIEU-LEGER D. (éd.) (1990). – **La religion au Lycée. Conférences au lycée Buffon 1989-1990**. Paris : Cerf.
- HOLT H.M. (1980). – « Religious Instruction in the Education System of Denmark », in Heinonen R., Tamminen K. eds, **The Rise of Neo-religiosity : a Challenge to Religious Instruction**, Report (in English and German) of Conference on Religious Education, 18-21 septembre 1980, Helsinki, p. 33-36.
- LAMBERT Y. (1994). – « La religion : un paysage en pleine évolution », in Riffault H., **Les valeurs des Français**. Paris : P.U.F.
- LELIÈVRE Cl. (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- MENDRAS H. (1988). – **La Seconde Révolution française. 1965-1984**. Paris : Gallimard.
- MESSNER F. éd. (1995). – **La culture religieuse à l'école**. Paris : Cerf.
- MILOT M. et OUELLET F. eds. (1997). – **Religion, éducation et Démocratie. Un enseignement culturel de la religion est-il possible ?** Montréal : Harmattan inc./Paris : l'Harmattan.
- MORIN E. (1981). – **Pour sortir du XX^e siècle**. Paris : Fernand Nathan (coll. « Points »).
- OGNIER P. (1994). – « La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945) », in **Histoire de la laïcité** (sous la direction de Yves Lequin), Besançon, CRDP de Franche-Comté, p. 73-275.
- OUELLET F. (1985). – **L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne**. Waterloo (Ontario, Canada) : Wilfried Laurier University Press.
- POULAT E. (1987). – **Liberté-Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité**. Paris : Cerf/Cujas.
- REMOND R. (1998). – **Préface** à G. Bédouelle - J.-P. Costa, **Les laïcités à la française**. Paris : P.U.F.
- SCHNEIDER U. (1984). – **Rollenkonflikte des Religionslehrers**. Francfort-sur-le Main, Berne, New York : Verlag Peter Lang.

- VINCENT G. et WILLAIME J.-P. éd. (1993). – **Religions et transformations de l'Europe**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- WILLAIME J.-P. (éd.) (1990). – **Univers scolaire et Religions**. Paris : Cerf.
- WILLAIME J.-P. (1993). ~ « Univers scolaires et religions en Europe de l'Ouest », in Vincent G. et Willaime J.-P. éds, **Religions et transformations de l'Europe**, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 381-395.
- WILLAIME J.-P. (1994-1995). – « La laïcité culturelle : un patrimoine commun à l'Europe ? », in **Projet**, n° 240, Hiver 1994-1995, p. 7-15.
- WILLAIME J.-P. (1995). – « Ecole et religions. Représentations et attentes », in **La culture religieuse à l'école** (sous la direction de Francis Messner). Paris : Cerf, p.17-35.
- WILLAIME J.-P. (1996). – « La sécularisation contemporaine du croire », in **Les nouvelles manières de croire. Judaïsme, christianisme, islam, nouvelles religiosités** (sous la direction de Leïla Babès), Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières, p. 47-62.
- WILLAIME J.-P. (1996). – « Laïcité et religion en France », in **Identités religieuses en Europe** (sous la direction de Danièle Hervieu-Léger et Grace Davie), Paris, La Découverte, p. 153-171.
- WILLAIME J.-P. (1997). – Le rôle des organisations religieuses. 3. Socialisation religieuse et école », in Roland J. Campiche (dir.), **Cultures jeunes et religions en Europe**, Paris, Cerf, p. 199-207 et p. 210-224.
- WILLAIME J.-P. (1998). – **Sociologie des Religions**. Paris, P.U.F., 128 p., 2^e éd. (coll. « Que Sais-Je ? »).