

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

■ N°44 ■ Janvier 2017 ■ 8€

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



FICHER NUMÉRIQUE AU FORMAT PDF - Exemple réservé au titulaire du compte sur le site librairie.cahiers-pedagogiques.com

ISSN 2268-7874

Œuvre mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution Pas d'Utilisation commerciale - Pas de Modification

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

AVANT-PROPOS

- 5 Oser enseigner le fait religieux à l'école par Élisabeth Bussienne

1. LE FAIT RELIGIEUX EST DÉJÀ DANS L'ÉCOLE

- 7 Je me souviens par Dominique Seghetchian
10 Vous entrerez dans la cathédrale... et dans la mosquée par Jean-Michel Zakhartchouk
12 Les jeunes et la religion par Patrice Bride
14 Je crois savoir, tu crois savoir, elle, il croit savoir... par Caroline Faivre

2. ENSEIGNER LE FAIT RELIGIEUX, PAS SI SIMPLE.

- 17 Enseigner les religions dans l'école laïque par Jacques George
21 Prendre l'option universaliste par Odon Vallet
23 Si les élèves ont le droit de parler de religion, quelle part pour la pédagogie ? par Françoise Lorcerie
26 Le doute et l'identité par Dominique Natanson
28 Que font les PE des faits religieux ? par Lola Petit
32 Les professeurs et la dimension religieuse par Guy Mandon
36 La Bible, un texte fédérateur ? par Anne-Raymonde de Beaudrap

3. DES PROPOSITIONS

- 40 Pour un enseignement d'anthropologie religieuse par Mohamed Arkoun
42 Un enseignement des religions à l'école ? par Collectif Rencontres CRAP
44 Savoir que croire n'est pas savoir par Sylvain Connac
47 Religions et laïcité en débat au lycée par Christophe Montez
52 Des Polly Pocket au polythéisme, cheminer avec les enfants par Association Enquête
56 Le passé pour vivre ensemble au présent par Jean-Pierre Fournier
58 En toute(s) conscience(s) : débat théâtral par Bernard Grosjean

4. DANS LES DISCIPLINES

- 61 Le bestiaire diabolique par Élodie Burle-Errecade et Valérie Gontero-Lauze
67 Multiples rencontres en français au collège par Jean-Michel Zakhartchouk
71 Des dieux, des hommes et des sociétés par Marie-Claude L'Huillier
74 La religion en classe de philosophie, c'est possible par Bastien Sueur
78 Aborder le fait religieux en cours d'histoire par Cécile De Joie (coord.), texte collectif
82 Cadrer la laïcité par Anne Vézier
85 Six bonnes ou moins bonnes raisons d'aborder le fait religieux en cours d'histoire par Yannick Mével
89 Un atelier « fait religieux » au lycée par Guislaine Llestá
91 Intégration du fait religieux dans une section d'apprentis par Philippe Cailleba
93 Al-Andalus, un modèle du vivre ensemble ? par Élodie Pineaud
94 Quand le fastfood interroge le fait religieux par Carole Vansteelant
95 Le sentiment religieux par Anne-Sophie Marty

5. BIBLIOGRAPHIE

- 96 Bibliographie

DROITS ET TARIFS

Ce hors série numérique est mis à votre disposition avec un droit de reproduction régi par une licence Creative commons. Il est diffusé selon une triple tarification :

- **8 euros pour les particuliers qui l'acquièrent pour leur usage personnel.**
- **16 euros pour les établissements avec un droit de diffusion dans le cercle de l'établissement et pour les formateurs dans le cadre de leur activité professionnelle.**
- **24 euros pour les bibliothèques et médiathèques.**

Toute utilisation commerciale est strictement interdite.

n° CPPAP : 717G81944. Imprimé par nos soins

Directrice de publication : Françoise Colsaet

Rédaction en chef: Cécile Blanchard, Pierric Bergeron

CRAP-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul 75011 Paris

crap@cahiers-pedagogiques.com - 01 43 48 22 30

www.cahiers-pedagogiques.com - ISSN 008-042 X

Avant-propos

Oser enseigner le fait religieux à l'école

Ce dossier traite de « rencontrer le fait religieux à l'école » et non d'enseigner le fait ou les faits religieux, bien qu'il y soit surtout question d'enseignement. En effet, avec le verbe enseigner se pose la question du pluriel ou du singulier pour ce qui suit. Si on choisit le pluriel, on est dans un domaine connu, balisé, étudié par la didactique des disciplines (ce qui ne signifie pas que ce soit toujours facile à enseigner) et surtout, les programmes font obligation d'enseigner un certain nombre de faits religieux, en histoire, en littérature, dans les arts, où ils sont des objets de savoir. L'école s'en préoccupe depuis bien longtemps ! Au singulier, on réintègre des dimensions plus problématiques et plus difficiles encore pour les maîtres : la dimension anthropologique du religieux, l'existence du spirituel, de la foi, etc. Faut-il, par exemple, traiter un texte fondateur (la Bible par exemple, en littérature) comme n'importe quel objet culturel, au risque de lui faire perdre son identité religieuse ? Anne Raymonde de Beudrap pose la question dans ce dossier, et Anne Vézier montre que la laïcité est un cadre qui fixe les conditions qui autorisent chacun, maître et élèves, à aborder le et les faits religieux à l'école.

Au singulier, on intègre aussi le vécu et les expériences des élèves (pour eux, avant d'être un fait social, la religion est celle qu'ils ont, ou n'ont pas, ou qu'ont d'autres qu'ils connaissent : en ce sens, le fait religieux est déjà dans l'école et les élèves l'y rencontrent : lisons par exemple Dominique Seghetchian dans ce dossier). Vécu et expérience qui seront certes à dépasser : les élèves devront par exemple apprendre la différence entre savoir et croire, les programmes d'EMC (enseignement moral et civique) y incitent fermement et Sylvain Connac témoigne de la façon dont cela peut être travaillé dès l'école primaire. Caroline Faivre, pour sa part, interroge cette différence qui semble pourtant si évidente.

Les programmes actuels d'EMC donnent une place centrale à la transmission des valeurs de la République et à l'éducation à la laïcité. Cela aussi conduit à faire place non seulement aux faits religieux, mais à interroger aussi l'espace que nous donnons au fait religieux : peut-on sérieusement parler de laïcité sans aborder le fait religieux dans toutes ses dimensions ? Peut-on traiter des faits religieux, dans les divers champs disciplinaires, en faisant l'impasse sur le fait religieux auquel ils sont intrinsèquement liés ? Cette dernière question est abordée dans diverses contributions, avec des réponses nuancées : l'association Enquête propose des outils pour travailler la culture religieuse dans le cadre d'une laïcité « *d'intelligence et de compétence* » (l'expression est de Régis Debray dans un rapport daté de 2002) ; le débat sous ses formes diverses fait place à la parole et à la pensée des élèves, les oblige à dépasser l'opinion en argumentant, et à accueillir l'altérité. Débat éclairé par les apports d'intervenants comme au lycée Ella-Fitzgerald (voir texte de Christophe Montez) ou au Mirail (texte de Guislaine Llesta), débat avec la médiation du théâtre pour éclairer les divers aspects d'une situation, tel que le pratique la compagnie de Bernard Grosjean, débat philosophique, en cours de philo ou non, tous ont en commun de contribuer à la



construction de l'esprit critique et de conduire soit à dépasser son point de vue en le faisant évoluer grâce aux apports d'autrui, soit, à minima, d'accepter les désaccords.

Car au final, c'est toujours de faire société qu'il s'agit, de « vivre ensemble », pour reprendre une expression à la mode. Jean-Pierre Fournier montre comment les connaissances historiques que les élèves acquièrent rencontrent leur expérience personnelle et peuvent, parfois, modifier leur regard. Pour cela, et parce qu'on est à l'école, la médiation par l'objet culturel est non seulement nécessaire, mais irremplaçable : œuvres d'art visuel comme le bestiaire médiéval utilisé par Élodie Burle-Errecade et Valérie Gontero-Lauze, ou d'autres formes d'art, la littérature par exemple dont Jean-Michel Zakhartchouk dit ce qu'elle peut apporter, et, bien sûr, de l'histoire. Mais parce qu'il s'agit à la fois de s'approprier des objets culturels et de rencontrer le religieux à travers eux, cela demande aux maîtres, souvent mal à l'aise avec le fait religieux, comme le montre le travail de Lola Petit, une solide formation et une réflexion pédagogique informée. Yannick Mével et Françoise Lorcerie abordent ici cet aspect.

Rencontre donc avec le fait religieux, à travers les savoirs et grâce à eux, à travers aussi la prise en compte de la parole vive des élèves, dans le cadre d'une laïcité affirmée et non dogmatique : ce dossier, certes partiel (il aurait pu contenir beaucoup plus de textes) invite le lecteur à découvrir diverses façons de faire vivre cette rencontre aux élèves et à poursuivre sa propre réflexion. ■

ÉLISABETH BUSSIENNE

Espé de l'académie de Nantes

1. Le fait religieux est déjà dans l'école

Je me souviens

DOMINIQUE SEGHETCHIAN. Dans un inventaire à la Perec, l'auteure raconte les situations où les questions religieuses se sont invitées dans son quotidien d'enseignante et de mère.

Je me souviens, lycéenne après 68 dans une cité scolaire de plus de 3 000 élèves, le plus gros établissement secondaire de Tours, avoir assisté au cours de catéchisme de l'abbé H. auquel mes parents m'avaient inscrite, sans trop rechigner parce qu'il avait un faux air de Yul Brynner et de si beaux yeux verts.

Je me souviens, pour mon premier poste de maitresse auxiliaire au collège public de Descartes (cité natale du père du rationalisme à la française), de ma surprise devant ma classe vide pour cause de retraite de communion solennelle.

Je me souviens, dans un collège de Rueil-Malmaison, avoir reçu la consigne de prendre en compte le calendrier des fêtes juives pour la programmation de nouveaux apprentissages ou de contrôles.

Je me souviens, dans les années 80, professeure principale dans un collège public de la banlieue aisée de Tours, avoir distribué les enveloppes de l'aumônerie des collèges en même temps que celles des associations de parents et des assurances scolaires.

Je me souviens aussi de la mère de ma meilleure amie, renvoyant gentiment des enfants qui vendaient d'autres timbres que ceux de la Jeunesse au plein air en leur disant : « *Tu comprends mon petit, je suis une institutrice laïque.* »

Je témoigne donc que l'histoire de la relation que l'école publique et laïque entretient avec la question religieuse n'est pas faite que d'exclusion et de répression, même en zone non concordataire, et je pense à toutes les religions dont on ne parle pas parce qu'on ne les connaît pas, alors que certains de nos élèves les pratiquent peut-être sans que nous le sachions : confucianisme, taoïsme, bouddhisme, animisme, zoroastrisme, etc.

POUR AUTANT

Je n'oublie pas que l'école publique doit qualifier de sectaires des pratiques qu'ailleurs on considère comme des religions.

Je me souviens que c'est clandestinement que j'ai consulté une mère d'élève adventiste du septième jour pour être en mesure d'accueillir (pas seulement héberger) la correspondante vegan de ma fille.

Je me souviens que nous avons refusé la décharge de soins d'une famille témoin de Jéhovah, l'avons prévenue que nous suivrions toute prescription médicale. Elle a fait le pari que le voyage en Italie se passerait bien et elle a eu raison.

MAIS

Je me souviens encore de ce jour des années 90 où ma fille, ayant coiffé le foulard de ma jeunesse féministe, façon Simone de Beauvoir, s'en fut ainsi au collège. L'auteure du *Deuxième Sexe* aurait été stupéfaite d'apprendre qu'il y avait là acceptation d'un asservissement de la femme⁽¹⁾, cette abstraction au singulier dont le Mouvement de libération des femmes disait qu'elle fait oublier les femmes réelles !

Son professeur de mathématiques ne craignait ni le ridicule d'utiliser des mots dont il ignorait le sens, ni le soufre de relents racistes (mes enfants, fiers d'origines iraniennes qui les lient à une culture à la fois très ancienne et très moderne, ne les ont jamais cachées). Il lui intima de « *retirer ce tchador* » et comme, de surcroît, elle mâchonnait un chewing-gum, il ne trouva rien de mieux que de le lui coller dans les cheveux, qu'elle se coupa immédiatement (juste une mèche toutefois, son sens adolescent du spectacle et de la provocation ne se doublant d'aucune velléité d'automutilation). J'avoue que l'actualité de l'été me rappelle souvent ces souvenirs avec la violence que les préjugés exercent, en particulier sur les filles et les femmes. Je crains que beaucoup de mes élèves et anciennes élèves puissent fournir quantité de témoignages en ce sens.

HORS TEMPS SCOLAIRE

C'est parce que je ne veux pas faire d'un morceau de tissu le chiffon qu'on agite sous le nez du taureau que j'accepte les élèves portant foulard lors de sorties théâtre hors temps scolaire. C'est pour cela également, lorsque je les vois rajuster leur foulard après être sorties de l'école, que je leur dis qu'elles sont jolies et plaisante sur leur coquetterie. D'abord c'est vrai, cet accessoire met en valeur un jeune et frais visage souriant de reconnaissance, aussi bien que des cheveux tombant en cascade ; quant à certains drapés, ils valent bien ceux de l'Antiquité. Et puis cela me semble une façon intéressante d'instiller des questionnements sur la pudeur et la coquetterie, la féminité, la féminitude et le féminisme. Qu'est-ce qu'être femme ? Question existentielle. Je me souviens combien a circulé mon exemplaire de *Persepolis* de Marjane Satrapi. La réflexion sur le sens de l'interdiction de cet accessoire à l'école ainsi que, pour les élèves et personnels scolaires, dans le cadre des sorties scolaires, n'en est que plus riche.

METTRE EN CASES

Je me souviens qu'un jour, en salle des professeurs, j'étais particulièrement exaspérée par ce qui s'était passé l'heure précédente en classe. L'infirmière m'observe et me dit d'un air perspicace : « *Dis donc toi, tu ne ferais pas le ramadan par hasard ?* » La rage devant l'assignation me noue encore les tripes ! L'école est ancrée dans une société et une époque. Quand un président de la République déclare « [...] *Les racines de la France sont essentiellement chrétiennes. [...]. La laïcité n'a pas le pouvoir de couper la France de ses racines chrétiennes. Elle a tenté de le faire. Elle n'aurait pas dû. [...] Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur* »⁽²⁾, il acte la substitution de nouvelles guerres de religions à la lutte des classes et à la guerre froide, le bouc émissaire à débusquer n'est plus le communiste.

Je me souviens d'avoir, pendant des années et des années, refusé de dire où je me situais. Mais un jour, cette même question a fusé au cours d'un atelier de comparaison de langues, peut-être parce que, travaillant avec du persan et de l'arabe, j'avais été amenée à apporter quelques précisions (des connaissances) sur les différences entre sunnisme, chiisme, etc. Quand on quitte la posture magistrale pour mettre les élèves en réflexion, on se trouve parfois devant des situations d'enseignement (au sens où on apporte les connaissances dont le besoin émerge) imprévues. Sans réfléchir, j'ai répondu que je suis athée. Je me souviens

du silence concentré de ce cancre et de sa seconde question : « *Ça veut dire que vous croyez qu'il n'y a rien après la mort ?* » Car ce sont bien des questions aussi fondamentales qu'il y a derrière les religions, comme on trouvait la question de la justice derrière le militantisme des années 60. Et la discussion qui a suivi, sur le sens moral, l'exigence morale, avait une vraie visée philosophique et démocratique : qu'est-ce qui nous pousse à choisir le bien quand ce n'est ni la peur, ni l'appât d'une récompense ?

ACCUEILLIR LA DIFFÉRENCE

La question religieuse est représentative de la complexité du métier enseignant à l'école laïque, un métier qui s'apprend et se développe en permanence sous peine de se scléroser. Il nous faut en permanence enrichir nos propres connaissances sur le monde en général et les cultures de nos élèves. Il nous faut savoir nous décentrer pour accueillir des représentations différentes et interroger les nôtres, savoir mettre à jour les enjeux sous-jacents derrière les mots et les comportements, distinguer l'essentiel de l'accessoire. Pour vivre et faire vivre la tolérance, il ne suffit pas d'étudier Voltaire.

Il nous faut enfin aller toujours plus loin sur ce que notre discipline dit du monde. En tant que professeure de français, cela m'amène à poser la question des valeurs dans la littérature bien sûr, mais aussi dans la langue. En 6^e, une séance avait été consacrée aux majuscules. Quelques lignes de l'ouverture de *La Conférence des oiseaux* de Farid-ud-Din Attar où chaque terme, nom, adjectif, déterminant se référant à l'Être suprême porte une majuscule, révèle qu'elles traduisent le sacré et expriment la vénération. Et si on observe ensuite ce qu'on considère comme des noms propres, qu'est-ce que cela dit de ce que nous considérons comme important ? Analysons encore la façon dont la discipline « histoire », qui n'est ni « l'Histoire » ni « une histoire » utilise les majuscules. Quel beau moyen de mettre en exergue les concepts disciplinaires, de les distinguer des mêmes mots dans leur usage courant. Et si l'on voulait élargir, quel sens à l'utilisation des majuscules en allemand ? À leur absence en arabe ? Jusqu'à quel point est-il farfelu de faire un lien entre le fait que, à la différence du français, l'anglais (English) mette une majuscule aux noms désignant une langue et le fait que cet idiome s'impose dans le monde. En matière linguistique comme en ce qui concerne la religion, mieux vaut assumer ses incertitudes, mais continuer à poser des questions. ■

DOMINIQUE SEGHECHIAN

Professeure de français, collège

1 Simone de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*, éditions Gallimard, 1949

2 Extrait du discours de Latran de Nicolas Sarkozy, président de la République, 20 décembre 2007.

Vous entrerez dans la cathédrale... et dans la mosquée

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK. La visite d'édifices religieux peut poser des problèmes même avec de jeunes élèves. Une illustration avec la visite de Notre Dame de Paris avec une classe de cinquième.

Par un bel après-midi froid de décembre, au sortir de la visite guidée de la Mosquée de Paris et avant de rejoindre un autre lieu prévu au menu de cette journée « sortie scolaire » de ma classe de cinquième, nous constatons, mon collègue d'histoire et moi-même (professeur de français) que nous avons un peu de temps. Nous sommes tout près de Notre-Dame et nous pourrions y faire un tour. Les élèves avaient travaillé il y a peu sur le gothique et cette visite serait particulièrement opportune (j'ajouterai que j'ai un faible pour ce monument).

Nous avançons vers le magnifique portail lorsque, à ma grande surprise, je vois des élèves hésiter, faire une drôle de tête, des élèves « maghrébins » (la classe comprend une bonne moitié d'élèves d'origine algérienne ou marocaine). « *On n'a pas le droit d'entrer dans une église* », « *ma mère ne veut pas* », etc. Je dois dire en revanche que d'autres élèves musulmans ne comprenaient vraiment pas l'attitude de leurs camarades. J'avais apprécié le matin que le guide de la Mosquée soit un Africain noir, ce qui cassait l'équation simpliste « Islam = Arabes », et qu'il tienne un discours plutôt universaliste, finissant la visite par une incitation à lire, lire, lire, quels que soient les textes... La journée avait ainsi une allure oecuménique, et voilà que l'intolérance venait si stupidement montrer son nez.

QU'AURIEZ-VOUS FAIT ?

Pour ma part, en accord avec mon collègue, je n'ai pas hésité et ai dit aux élèves réticents « *Vous entrez, car :*

1. *C'est au programme d'histoire, c'est comme si on entrait dans un Musée ;*
2. *Où avez-vous pris que votre religion interdisait d'entrer dans une église pour y admirer ce que les hommes ont fait et pour comprendre l'histoire ? ».*

Les élèves sont entrés et nous avons exploré Notre-Dame, « un exemple d'art gothique ». Ceci s'est passé il y a deux ans et c'était la première fois que je rencontrais ce problème alors que j'avais déjà emmené des élèves à Notre-Dame.

J'EN TIRE UNE LEÇON :

Si je programme maintenant la visite d'une église, sur les feuilles distribuées et devant être signées par la famille, j'indiquerai plutôt « connaissance de l'art gothique — ou romain » et j'éviterai le mot « église » pour ne pas avoir de mauvaise surprise (des refus).

J'ajouterai que j'ai déjà eu un refus d'une famille portugaise concernant la visite de la Mosquée de Paris (et il n'y a rien eu à faire : on ne peut obliger à participer à une sortie payante), et qu'un collègue vient d'avoir un rendez-vous avec un père d'élève de cinquième s'inquiétant que l'on parle trop de religion en cours : le collègue travaillait sur l'Islam (au programme d'histoire en cinquième) et en français sur l'excellent « *Rois Mages* » de Michel

Tournier, avec documents tirés de la Bible à l'appui. Mais la conversation a révélé qu'en fait c'était l'Islam qui l'inquiétait...

Cela prouve que l'enseignement est autre chose que de l'anodin et de l'aseptisé. Il peut contribuer à soulever encore bien des questions et à ouvrir – espérons-le – bien des portes...

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Professeur honoraire de lettres

Article paru dans le n°323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994

Les jeunes et la religion

PATRICE BRIDE. Les relations des jeunes avec les religions ne peuvent plus se décrire par la simple opposition entre croyants et athées. Elles semblent se répartir sur tout l'éventail qui va de l'athéisme militant à l'intégrisme en passant par toutes sortes de bricolages de croyances et d'ésotérisme des formes qui se manifestent plus fortement depuis les années quatre-vingt-dix.

Sur une carte d'un manuel de géographie de 4e, intitulée « les religions en Europe », la France est coloriée uniformément en rose, ce qui correspond, d'après la légende, à « chrétiens catholiques romains dominants ». L'évolution du rapport au religieux de la population française est telle, depuis une cinquantaine d'années, que cette catégorisation est non seulement simpliste, mais même largement dépassée. Or, il est essentiel de prendre en compte ces évolutions, en particulier dans la jeunesse, pour comprendre le contexte dans lequel se pose le problème de la laïcité de nos jours.

À CHACUN SON BRICOLAGE

Pour la période de l'adoption des lois laïques, la catégorie « catholiques dominants » n'est pas discutable : l'Église catholique reste alors une institution puissante de par son implantation dans tout le territoire, la très large adhésion de la population au catholicisme et son influence politique encore importantes. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Depuis les années soixante, le déclin de l'église est net et se poursuit : le recrutement des prêtres est très faible, les taux de baptême, de catéchisation et de mariages religieux restent à la baisse. Même l'affirmation de l'appartenance continue à régresser : 41 % des 18-29 ans s'affirment catholiques en 1999, et seuls 6 % pratiquent au moins une fois par mois⁽¹⁾.

Mais, contrairement aux analyses de « sécularisation » des années soixante-dix, on ne peut plus assimiler recul des institutions et recul des croyances. Suite à la dernière enquête « Valeurs »⁽²⁾ de 1999, le sociologue Yves Lambert⁽³⁾ a parlé de « tournant dans les évolutions religieuses » au cours des années quatre-vingt-dix. Plusieurs indicateurs de cette enquête ont cessé de reculer, voire repartent à la hausse, en particulier chez les 18/29 ans : c'est le cas des croyances en Dieu (47%), en une vie après la mort (42%), ou la reconnaissance du rôle des religions pour définir des valeurs morales (31 %).

Il ne s'agit pas cependant d'un simple retour de balancier. Si ces données aident à interpréter des succès comme les « Journées mondiales de la jeunesse », ce regain de religiosité ne profite guère aux institutions religieuses tant il est marqué par le flou et le contradictoire. Il ne s'agit pas d'une adhésion ferme à une doctrine constituée : les sociologues parlent de « religion à la carte », de « bricolage » ou encore de « hors-piste ». Ainsi, 11 % des Français, soit 6 millions de personnes, se sentent proches du bouddhisme... Les jeunes Français disent croire davantage à la réincarnation qu'à la résurrection chrétienne. D'une façon générale, ce sont les croyances irrationnelles qui progressent : les 18/29 ans croient majoritairement à la parapsychologie, à l'existence de phénomènes paranormaux. Il y a là sans doute aussi une clé d'interprétation du succès de Halloween, qui, au-delà de l'aspect commercial, manifeste aussi un besoin des enfants de gérer leur angoisse face à la mort.

Le paysage religieux français, en particulier de la jeunesse, se caractérise donc par son éclatement : une sortie de la religion qui se poursuit (17% des jeunes se disent « athées convaincus ») ; une poussée militante, concernant les principales religions, voyante mais limitée en effectifs ; et surtout un développement de « l'autospiritualité », une forme d'individualisation des croyances, et d'un rapport hétéroclite aux religions.

Cela amène Philippe Joutard à parler de « dislocation des repères culturels »⁽⁴⁾ : les rites religieux ne sont plus communs à tous, n'ont pas de signification partagée, ce qu'on déplore parfois en parlant de l'inculture religieuse ; faut-il en être nostalgique ? En tout cas, ces évolutions concernent l'école au premier chef.

RATIONALITÉ CONTRE CROYANCES ?

Rappelons d'abord que l'école de Jules Ferry était loin d'être « l'école sans Dieu » que stigmatisait l'église catholique. Bien des professeurs d'aujourd'hui ne reconnaîtraient pas leur conception de la laïcité dans le paragraphe des programmes du primaire de 1882 intitulé « devoirs envers Dieu » : « [L'instituteur] leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison. »

Soulignons ensuite la transformation des contenus et des apprentissages : non seulement aucun enseignant n'inclut plus « l'obéissance aux lois de Dieu » dans ses objectifs pédagogiques, mais surtout l'école des années 2000 est bien plus ambitieuse dans les approches raisonnées du monde qu'elle promeut. Dans une école où l'enseignement de l'histoire avait avant tout pour objectif de susciter l'adhésion à la nation par la glorification des batailles et des héros du passé, où l'étude du monde se limitait aux « leçons de choses », la géographie à la mémorisation des départements ou aux louanges sur « notre beau pays », il n'y avait pas de quoi heurter la conscience d'un jeune catholique, même intransigeant. Lorsqu'il s'agit de replacer la Bible ou le Coran dans leur contexte historique, de réfléchir sur les mécanismes de l'évolution de la vie, de prendre en compte les religions dans la géopolitique du monde actuel, il en va tout autrement.

Les enseignants savent bien qu'une approche rationnelle de ces thèmes avec des adolescents peut être ressentie comme une atteinte à leur croyance dans la mesure où elle remet en cause une vision dogmatique du monde, ou du moins impose de s'en distancier. Insistons enfin sur cette différence essentielle : dans leur grande majorité, les écoliers de la fin du XIXe siècle ne s'attardaient pas sur les bancs de l'école ; aujourd'hui, c'est à l'ensemble des jeunes, tous milieux sociaux confondus, au-delà de la majorité civile, quelles que soient leurs convictions spirituelles plus ou moins élaborées, plus ou moins affirmées, que l'école fixe des objectifs intellectuels élevés.

La laïcité à l'école en ce début du XXI^e siècle n'a donc plus grand-chose à voir avec la recherche d'un compromis entre institutions, État et église(s), ni même entre options idéologiques clairement situées. Prenant en compte ces attitudes contradictoires, complexes, personnelles des jeunes face aux religions, elle doit permettre de constituer un espace public où des savoirs fondés en raison soient une référence commune à tous. C'est un défi à relever, puisse ce dossier y contribuer. ■

PATRICE BRIDE

Professeur d'histoire géographie, fondateur de la coopérative Dire le travail et intervenant
Article paru dans le n°431, « La laïcité à l'école d'aujourd'hui », mars 2005

- 1 Dans les années soixante, 95 % des Français étaient baptisés, et un tiers d'entre eux pratiquaient.
- 2 Enquête européenne par sondages sur les valeurs, menées en 1981, 1990 et 1999.
- 3 Hors série N° 46 de Sciences Humaines, septembre 2004.
- 4 Philippe Joutard, *Hommes et libertés*, n° 113-114, mars juin 2001.

Je crois savoir, tu crois savoir, elle, il croit savoir...

CAROLINE FAIVRE. À travers les échanges de débats à visée philosophique et de souvenirs de récit de vie d'une ancienne élève qui émerge, l'auteure nous montre aussi que « *tout est question de point de vue, de filtres de lecture, de lunettes (ou d'œillères), d'histoires personnelles ou d'envie, de croyances aussi* ».

Face à un cimetière de bateaux, mon père me demande ce que je ressens. Je ne sais plus quel âge j'ai, pas plus de 10 ans. Je m'étonne devant ces carcasses de bateaux, je trouve cela sale et je suis un peu mécontente qu'un tel paysage soit dégradé par cette décharge. Puis, mon père me raconte le cimetière de Kerhervy, sur la rivière du Blavet, pas très loin de Lorient. Il me parle de la guerre, des marins qui préfèrent voir mourir leur bateau plutôt que les laisser à l'ennemi. Il me raconte que pour finir leur histoire, les bateaux restent au bord de l'eau, dans un cimetière. Ce lieu est donc un lieu de mémoire. Il termine par un « *question de point de vue !* » amusé.

Ce que je crois dépend de ce que je choisis de croire ou de ce qu'on m'impose de croire. Mais ce que je crois dépend du temps et des expériences, des rencontres, des faits, du monde qui change.

Mon point de vue évolue, ma vision du monde s'affine, nos croyances bougent.

LE CHANGEMENT DE PARADIGME DU PROFESSEUR

Je me souviens parfaitement du jour où se sont mêlés ces sentiments de devoir absolument aborder en classe la distinction entre croire et savoir, et l'impression d'avoir raté quelque chose en ne l'ayant pas étudié avec certains élèves. L'impression que j'aurais pu changer les choses. L'impression que j'aurais pu sauver Tiffany (je n'ai pas changé son prénom, et je lui ai fait relire mon texte pour qu'elle précise, me corrige si nécessaire).

Aujourd'hui, Tiffany se fait appeler Fatima sur Facebook. Ses yeux d'un bleu abyssal me regardent, je ne vois qu'eux. Le reste est caché par un voile de type niqab. Je la croiserai en ville un jour et découvrirai sa nouvelle tenue noire. Tiffany-Fatima est belle, intelligente et finement drôle, subtile, dotée d'un sens aigu de la vie, philosophe déjà. Un jour, élève de 5^e à l'époque, je lui ai demandé de rentrer chez elle pour se changer, son short étant extrêmement court. Je ne l'avais pas fait par excès de pudibonderie, je croyais l'aider, lui expliquer les codes vestimentaires de l'école, et j'espérais lui transmettre le goût de l'élégance. Quelques années après, sous son niqab, je l'imagine s'observer dans la glace et se trouver discrète, élégante et belle.

Rencontrer Tiffany m'a fait changer de paradigme. Je suis passée d'une laïcité (le mot est lâché) qui interdit à une laïcité qui autorise, qui permet de vivre avec les autres et avec leurs différences. La voir porter le voile me trouble toujours, mais je garde le lien et je l'interroge pour la comprendre.

Et puis, je travaille inlassablement avec mes classes, au collège, sur la distinction entre croire et savoir.

LE CHANGEMENT DE PARADIGME DE L'ÉLÈVE

En tant que membre de Philéas et de PhiloJeunes, deux groupes de recherche portés par des chaires Unesco de philosophie pour enfants (entre autres), je suis souvent interrogée par des collègues ou de futurs enseignants lors de formations. Comment permettre aux élèves de « *bouger leurs lignes* » ? Comment mettre en place des débats à visée philosophique sur les croyances ? Quelle posture doit avoir l'enseignant ?

Comme souvent en philosophie, en éducation ou même dans la vie, je n'ai aucune certitude. Je doute toujours. Et je ne peux donc pas affirmer que les séances de débats philo permettent de bouger durablement les lignes. Je pense juste qu'elles y contribuent. Je rappelle souvent aux étudiants que les débats ne sont pas magiques : le questionnement ne se fait pas toujours, parfois l'enseignant ne le voit pas. Il a juste semé une graine. Toutefois, l'enseignant, s'il est à l'écoute, est souvent surpris par la réflexion et la lucidité de certains élèves. Ainsi, après avoir lu l'adaptation de l'allégorie de la caverne de Platon, les 6^{es} réfléchissent, discutent, donnent leur point de vue, argumentent. Je laisse un temps aux élèves pour écrire ou dessiner dans leur cahier de philosophie. Le nez dans son cahier, sans lever les yeux vers nous, Gwendoline prend la parole pour la première fois : « *Ils ne sortiront pas de la caverne*, dit-elle en parlant des prisonniers restés dans la caverne, *ils ne veulent pas savoir la vérité, ils sont bien comme ça.* »

Elle aborde là le fait que « *croire est confortable* », « *savoir met en danger le confort de vivre dans l'ignorance, le mensonge* ». De qui parle-t-elle ? Impossible de le savoir lors d'un débat, car la mise à distance que permet la littérature protège les élèves et évite de parler de soi. Mais, c'est lors d'un conseil coopératif (voir Sylvain Connac), quelques jours plus tard, qu'elle précisera : « *Dylan énerve tout le monde en classe, il ne veut pas qu'on travaille parce qu'il ne veut pas apprendre. Il est comme les prisonniers dans la caverne. Toutes les semaines on parle de lui, on lui demande d'arrêter, mais lui, il est bien comme ça, il n'a pas envie d'apprendre. Parce que savoir la vérité et apprendre ça doit lui faire mal, comme aux prisonniers.* »

C'est en essayant de comprendre l'autre, en essayant de l'aider que l'on bouge ses lignes. Centrés sur nous, sur nos besoins, nos fantasmes, nos croyances, nous ne pouvons pas réfléchir. Or l'école permet d'apprendre à vivre avec l'autre, de le comprendre et donc de changer son paradigme. Non pas parce qu'il faut le changer, mais parce qu'il faut se faire à l'idée que rien n'est figé.

Lors d'une séance semblable avec une autre classe, deux élèves de confessions différentes ont pu s'exprimer sur ce qui les rapprochait et sur ce qui les différençait. Nakadie, musulmane, et Sergie, catholique, conclurent : « *Nous sommes les meilleures amies et nous ne pratiquons pas la même religion. Cela ne nous choque pas. Est-ce qu'on devrait être choquées ?* »

Pourtant, lors des débats, le fait de comparer leurs croyances avait ébranlé leur amitié. Elles s'étaient fâchées à propos de leur livre sacré. Chacune expliquant le fait que son livre porte la vérité. Si la vérité découle de la Bible, le Coran débite-t-il des mensonges ? Comment expliquer les différences des deux religions si chaque livre est censé porter la vérité ? Pour Sergie, ces débats étaient bouleversants. Elle était confrontée à des élèves de son âge qui ne croyaient pas au même dieu qu'elle et à d'autres qui ne comprenaient pas qu'on puisse « *croire des trucs pareils* ». Elle pensait, puisqu'on le lui avait dit, que l'Enfer était une réalité pour tout le monde. Or, elle découvrait que certains n'y croyaient pas. Beaucoup d'enseignants ou de stagiaires me disent qu'ils ne sauront pas gérer le fait religieux en discussion à visée philosophique. Je leur rétorque que je ne sais pas non plus, mais que les élèves sont bien plus tolérants entre eux que les adultes. Vivre ensemble est une réalité pour eux. Ils se côtoient dans leur quartier, leur école, leur collège. Se tolérer semble plus naturel pour l'enfant que pour l'adulte ! La posture de l'enseignant lors de ces débats reste la même qu'en classe : être à l'écoute, bienveillant, respectueux, et tolérant. Débattre n'appelle aucunement à renoncer à ses croyances, mais à chercher à les interroger, à admettre d'autres

croyances que les siennes, à apprendre à les connaître, les comprendre et en discuter.

TIFFANY

Tiffany ne porte plus de niqab, juste un voile qui libère le reste de son visage. Nous nous voyons de temps en temps, et je peux observer son cheminement. La dernière fois que nous nous sommes vues, je lui ai raconté à quel point j'avais pleuré en découvrant sa photographie sur Facebook, à quel point j'avais eu un sentiment d'échec. Et elle m'a raconté alors sa conversion à l'islam. Amoureuse, elle est tombée enceinte à 18 ans. Elle a malheureusement perdu l'enfant. Le papa l'a quittée en lui disant qu'elle devait être impure. Elle a décidé de se convertir à l'islam, parce qu'elle croyait être impure et que son corps rejeterait chacun de ses enfants à venir, et elle pensait qu'elle ne pourrait être aimée qu'en changeant son tempérament, en devenant plus discrète, en se cachant. Aujourd'hui, son nouveau compagnon est musulman, peu pratiquant. Ils s'aiment. On pourrait la juger naïve, au mieux trop jeune. Certains le font déjà. Mais, avec son air mutin, elle s'est écriée : « *En fait madame Faivre, je crois juste qu'il ne faut pas croire les hommes !* »

Je sais que croire peut reconforter ou faire mal. Je crois que savoir également.

À l'heure où j'écris ces mots, Sylvain Connac me rappelle que pour Jean-Pierre Astolfi⁽¹⁾, la croyance est du côté de la connaissance et donc du savoir ! Il ne s'agit plus d'opposer croyances et connaissances, mais de comprendre que c'est un continuum qui nous aide à bouger nos lignes ! Et toutes mes certitudes sont bouleversées ! ■

CAROLINE FAIVRE

Professeure des écoles, collège La Madeline, Le Mans

¹ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre - L'élève face aux savoirs*, ESF éditeur, 1992, p. 67-72.

2. Enseigner le fait religieux, pas si simple.

Enseigner les religions dans l'école laïque

JACQUES GEORGE. Extraits de l'intervention de Jacques George au Colloque de Besançon sur le thème « enseigner les religions à l'École » (1991), conçue surtout pour ouvrir des pistes de réflexion.

Après avoir tenté d'analyser ce que peuvent être les attitudes face au phénomène religieux des familles, des élèves et des enseignants, Jacques George pose la question : quel enseignement des religions ?

Les religions sont, certes, normalement abordées dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Mais c'est selon la logique propre de cet enseignement, et de façon discontinue. Il est sans doute intéressant de faire connaître la mythologie grecque, mais elle n'a guère de répondant aujourd'hui ; l'origine de l'Islam, celle du christianisme, sont utiles à connaître, mais ne répondent pas au besoin d'information sur l'état actuel de ces religions. L'enseignement de l'histoire, même si on révisait ses programmes — à moins de faire une large place à l'étude des différentes civilisations, avec leurs origines et leurs diverses dimensions— ne peut suffire à informer sur les religions d'aujourd'hui (faut-il préciser que cela ne diminue en rien l'importance de l'enseignement de l'histoire ?). Un enseignement d'histoire des religions séparé de l'enseignement de l'histoire ne semble pas davantage pertinent. En effet, les religions ne se réduisent pas à leur histoire et ce n'est peut-être pas l'approche historique qui répond le mieux aux finalités que j'ai rappelées en commençant. L'histoire des religions, qui insiste sur les rapports entre religions et pouvoirs, sur les crises internes des religions, sur les affrontements entre religions, c'est-à-dire sur une partie seulement du fait religieux, ne présente sans doute pas les religions sous leur aspect le plus intéressant, voire le plus authentique ; en parlant de guerres de religion, on simplifie abusivement la présentation de bien des conflits. Cela ne signifie pas qu'il faille passer sous silence crises et querelles, aseptiser l'histoire en quelque sorte ; mais il faut les replacer dans l'ensemble qui leur donne sens.

Enfin, il ne doit pas être question d'un cours de religion limité à une religion déterminée comme cela existe dans certains pays, même si cette religion est librement choisie par l'élève (ou ses parents !). Il semble bien que dans les pays où l'enseignement officiel comporte un enseignement de telle nature, parfois important en volume, celui-ci ou bien n'intéresse pas les jeunes, ou bien glisse facilement à une discussion sur les problèmes de vie, pas nécessairement intéressante non plus ; et, limité à une religion, il laisse de côté l'objectif de compréhension mutuelle. Pour moi, il n'y a pas lieu, en raison même de cet objectif, et de toute la tradition de la laïcité à la française, de revenir sur l'exclusion de l'instruction religieuse du champ de l'école publique, instruction religieuse étant ici définie comme

s'adressant aux enfants (des fidèles) d'une religion déterminée pour les y enraciner plus explicitement par une catéchèse. La légitimité d'une entreprise de catéchèse restant à discuter, mais au sein de chaque communauté religieuse.

QUELLES RELIGIONS ?

Il s'agit donc bien d'enseigner les religions et non l'histoire des religions. Mais de quelles religions faut-il traiter ? Sans doute faut-il se limiter aux religions les plus importantes, dans le contexte social et culturel qui est celui de l'école aujourd'hui et même de l'établissement précis où l'enseignement doit être donné. Concrètement, cela veut dire le christianisme, surtout le catholicisme avec des aperçus sur protestantisme et orthodoxie, et, dans certaines régions, une place plus importante au protestantisme ; le judaïsme ; l'Islam. Mais il n'y a pas d'exclusive a priori à l'égard des autres religions, si ce n'est d'opportunité pédagogique ; et, sur demande des élèves ou en raison de situations particulières, on fera place à d'autres religions, par exemple le bouddhisme.

Ce qu'on appelle communément secte pose un problème particulier, et demanderait un débat spécifique. Ce n'est seulement question d'importance numérique ; il y a bien un continuum avec les « grandes » religions, et l'on a assez dit que le christianisme est une secte qui a réussi. Mais les adeptes de certaines sectes se prêtent difficilement à une discussion sereine ou rationnelle. Et certaines sectes aussi semblent relever d'entreprise de manipulation mentale, voire financière, les droits de l'homme n'y sont pas respectés, et il faut se demander si ces sectes là ne devraient pas faire l'objet dans l'enseignement public d'une dénonciation et d'une démythification systématiques ; le respect que la laïcité demande de porter à toutes les opinions ne s'étend pas à ces sectes là. Si je pose ici une interrogation au lieu d'affirmer, c'est que peut-être l'on peut hésiter sur la liste de ces sectes condamnables.

QUEL CONTENU ?

Une religion, c'est d'abord une doctrine propre, le ou les dogmes, dont il est bon de connaître le statut (qui les définit ?), les fondements, l'évolution éventuelle. Si il y a à la base des textes sacrés, il faut, sans omettre d'en procurer une lecture directe au moins partielle (mais les deux pages de Bible ou les deux sourates du Coran que l'on cite dans les meilleurs manuels d'histoire ne sauraient y suffire), informer de leur situation historique, voire archéologique, et de leur statut aussi (acception littérale ou susceptible d'interprétations, données d'exégèse). C'est aussi un culte, avec ses divers formes et règles. Et des préceptes, de pratique culturelle, de morale, de comportements, des interdits divers ; ces préceptes ont une signification, parfois une évolution. Tout cela peut s'illustrer de textes et d'images. Une religion, c'est aussi une communauté, avec son organisation, sa hiérarchie, souvent son clergé. Il y a des débats internes, des tendances (fondamentalisme, intégrisme, modernisme, aggiornamento), des schismes et des hérésies (tels que les définit du moins l'autorité religieuse, étant entendu qu'un schisme ou une hérésie qui perdure devient une religion à part entière ; la légitimité ne s'entend que sur un plan historique). Il faut aussi marquer la différence éventuelle entre la religion telle que la définissent ses autorités propres et la religion telle que la pratiquent, voire la conçoivent, ceux qui s'en réclament : cet écart doit être envisagé, pour comprendre la société religieuse et aussi pour ne pas imputer à une religion des coutumes qui n'en relèvent pas nécessairement même si, vues de loin, elles se situent dans les mêmes aires géographiques ou culturelles.

L'enseignement sur les religions doit porter davantage sur le présent que sur le passé, il doit éviter de se cantonner au folklore et merveilleux, proches ou exotiques, à quoi se limitent les connaissances sur les religions de beaucoup de nos élèves. Selon les religions considérées, l'accent peut être mis sur tel point plutôt que sur tel autre.

En tout état de cause, la difficulté sera de traiter des religions de façon à la fois objective et vivante, documentée et intéressante pour les jeunes. Il ne peut donc s'agir de dresser un tableau et d'en remplir les colonnes. Mais il faut permettre de comprendre, de sympathiser avec quelques figures, de même que l'étude de la littérature permet de sympathiser avec quelques œuvres ou quelques auteurs. Cela dépasse sans doute une simple sympathie

méthodologique. L'objectivité n'interdit pas de préférer Saint François d'Assise à Torquemada, ou Ibn Arabi à Khomeiny, ni de le dire. Il ne s'agit pas non plus de dresser un palmarès, et il faudrait sans doute résister à une éventuelle demande des jeunes dans ce sens. C'est pourquoi je marque une forte réserve à l'égard d'une étude comparative entre les religions, qui glisserait facilement vers un tel classement, ou, à l'inverse, pourrait mener à un certain scepticisme.

On objectera que je n'ai pas parlé de l'athéisme : c'est qu'il me semble relever d'une autre analyse, et qu'il n'est pas le symétrique des religions. Et de toutes façons, l'athéisme apparaîtra avec l'idée que les religions sont objet de débats, que ces débats peuvent être et ont été occasion de querelles et d'intolérance, parfois extrême, et en contradiction avec le message religieux. Mais ces débats peuvent être aussi occasion de dialogue et d'approfondissement. On évoquera les différents statuts officiels des religions et les différentes acceptations de la tolérance.

Un tel enseignement sera difficile à mener. Dans un domaine où les opinions sont diverses et doivent rester libres, où il n'y a rien à démontrer, on pourrait penser à des formes de table ronde réunissant les fidèles de différentes religions. Mais le risque de surenchère de polémique non maîtrisée ou de discussion ésotérique conduit à écarter cette modalité, si ce n'est sur des sujets très circonscrits. Par contre, des témoignages, s'ils sont pluralistes et donnent lieu à discussion, en présence ou non du témoin, seraient bienvenus, donnant chair et couleur à ce dont on parle. En tout état de cause, une partie du temps doit être consacrée à la discussion — après que les connaissances ont été acquises. L'apprentissage de la discussion est bien un élément important de toute formation.

SURTOUT PAS UNE NOUVELLE DISCIPLINE !

Mais quelle place donner à cet enseignement sur les religions, si l'on admet que l'on ne peut pas se borner, sous peine de déséquilibrer les disciplines, à développer davantage dans leur enseignement les points qui concernent plus ou moins le domaine religieux ? Car les horaires sont déjà surchargés, la liste des enseignements est déjà bien longue. La suggestion a été faite d'un élargissement de l'éducation civique, et elle mérite d'être discutée, si l'on observe à la fois qu'il ne faudrait pas que cela se fasse au détriment de l'éducation civique et que, peut-être certaines parties de celle-ci pourraient, sans dommage, être abrégées. Si l'on pense que l'enseignement sur les religions est chose importante, il y a bien un dilemme : on n'en fait pas une discipline nouvelle, mais comment faire alors pour que cet enseignement soit effectif ? On l'inclut dans les disciplines actuelles, mais en retirant de celles-ci quelles parties pour dégager le temps nécessaire ? Mais ne peut-on trouver d'autres formules, et d'autres formules aussi que celles du genre club ou PAE ? Un enseignement important ne doit pas nécessairement figurer toutes les années et toutes les semaines à l'horaire ; on peut le concentrer sur quelques périodes, en faisant cependant en sorte d'éviter la saturation. Et il n'est pas souhaitable que cet enseignement donne lieu à contrôles ou figure aux examens. Mais il ne doit pas s'agir non plus d'un enseignement facultatif.

Nouveau dilemme. On peut penser que seules les premières séances seraient obligatoires, les jeunes qui seraient intéressés revenant seuls aux séances suivantes ; une manière aussi de mesurer l'intérêt.

Bien des points restent encore à discuter. Mais sans doute un tel enseignement ne devrait-il pas être réglementé dans le détail, avant du moins que des expériences ne permettent d'en évaluer la portée et les difficultés, et peut-être après d'ailleurs. Il suffirait de donner au plan national un cadre et quelques règles, notamment sur la nécessité du pluralisme et du respect de la laïcité. Les projets d'établissement pourraient préciser ce cadre, en fonction notamment d'un contexte local.

Je n'ai pas traité des enseignants qui assureraient cet enseignement, et peut-être le projet d'établissement devrait-il en traiter. Il est sûr que ces enseignants ne doivent pas être les représentants d'une religion, ni membres du clergé ni laïcs mandatés, Mais ils ne doivent pas nécessairement être des professeurs d'histoire ; et aucune autre matière ne doit en avoir l'exclusivité. On peut penser, au moins dans un premier temps ?, à des enseignants volontaires. Certains s'inquièteraient peut-être, dans ce cas, d'un risque de voir des

volontaires être des militants d'une religion, ou d'une anti-religion mais je renverrais volontiers la question : y a-t-il plus de risque de voir des enseignants manquer à leur devoir de laïcité sur ces sujets que dans d'autres disciplines sensibles ?

Car une règle doit s'imposer à ceux qui organiseront et qui assureront l'enseignement sur les religions, et je l'énoncerai pour conclure. Il ne s'agit pas de convertir les élèves à quelque religion que ce soit. Il ne s'agit pas davantage de les déconvertir, si l'on me permet ce néologisme. Il faut les aider à mieux connaître les autres, ceux qu'ils rencontrent à l'école ou dans leur vie quotidienne et qui pensent autrement qu'eux, et de les connaître dans une dimension qui est souvent importante. Cette connaissance est le fondement du respect qu'on leur doit. Mais j'avancerai qu'il s'agit aussi pour chacun de mieux se connaître lui-même, mieux savoir à quoi il croit, être mieux à même d'en rendre compte et d'en discuter, en percevoir éventuellement les limites.

Dans les deux cas, il y a enrichissement, enrichissement personnel, enrichissement des rapports entre les personnes : il y a éducation. ■

JACQUES GEORGE

Ancien professeur honoraire à l'université de Paris, décédé en 2006
Article paru dans le n° 307, octobre 1992

Prendre l'option universaliste

ODON VALLET. Grand spécialiste des religions, formidable vulgarisateur, Odon Vallet a écrit de nombreux ouvrages grand public, bien utiles pour bousculer certaines idées reçues ou pour mieux connaître la réalité des religions d'hier et d'aujourd'hui. Un entretien à la veille d'un passionnant colloque à la Bibliothèque nationale de France (novembre 2016) qu'il introduit et conclut.

Comment à votre avis former les élèves au fait religieux ? À faire et à ne pas faire ?

Cette expression « fait religieux », nous l'avons popularisée avec mon ami Régis Debray et cela a conduit à plus de 150 conférences dans des lycées dans le cadre de l'Université de tous les savoirs. Il est bien difficile de distinguer d'ailleurs faits et croyances : Jésus a-t-il existé ? Est-il un dieu ? À la fin, personne ne changera d'opinion et ce n'est pas le but que de faire changer de convictions, seulement il est important d'exposer des avis contraires. Les choses sont complexes, puisqu'on peut rencontrer des personnes qui se disent chrétiennes et qui ne croient pas en la résurrection ou des bouddhistes qui ne croient pas en la réincarnation. Quoi qu'on puisse dire, on ne mettra pas d'accord croyants et non-croyants, et c'est tant mieux.

Comment se garder des visions iréniques comme des visions trop sombres des religions ?

Oui, il faut trouver une juste voie entre optimisme et réalisme, entre angélisme et diabolisation. Beaucoup de religions prêchent la paix et font la guerre, mais c'est vrai aussi de doctrines athées comme le communisme. Les guerres peuvent avoir des causes religieuses, mais les guerres de religion ne sont pas que des guerres religieuses.

Quelles religions doivent être présentes dans ce travail en France ? Et, bien sûr, quelle place pour d'une part le catholicisme, d'autre part l'islam, évidemment ?

Dans le programme d'histoire, c'est l'année de 6^e qui est la plus intéressante, car on y aborde les religions dans leur diversité. Peut-être ensuite néglige-t-on trop ce qui est extraeuropéen, par exemple les spiritualités asiatiques. Vous parlez de catholicisme : c'est effectivement la religion très majoritaire en France, hélas, puisque c'est à cause de la révocation de l'édit de Nantes, une grande tragédie qui a empêché le développement du protestantisme. Il faudrait aussi au passage aborder d'autres formes de spiritualité, comme la doctrine franc-maçonne. En tout cas, il faut traiter les choses dans l'universalisme, sans privilégier abusivement le catholicisme, risque réel à l'heure où on exalte le « roman national ».

Avez-vous l'occasion de dialoguer avec des élèves, mais aussi des professeurs, qu'est-ce qui en ressort ? Comment surmonter l'obstacle d'une part d'une formation insuffisante des enseignants à bien des égards, de l'autre de la méfiance des élèves et des familles dès qu'on aborde ces questions ?

J'ai rencontré beaucoup d'élèves, depuis des lycées réputés de Paris aux lycées professionnels de banlieue et presque à chaque fois, le contact avec les lycéens a été bon et le dialogue fructueux. Au fond, j'ai peu de problèmes avec les élèves qui sont encore à ce qu'Auguste Comte appelait « l'âge métaphysique » et cela s'est toujours bien passé, y compris avec de jeunes musulmans par exemple. Les enseignants, qui sont plutôt à l'âge

rationaliste, ont parfois peur que cela se passe mal, s'inquiètent de réactions possibles d'élèves ou de familles. Pour ce qui est de celles-ci, oui, il peut exister de la méfiance quand on aborde la religion à l'école, mais après tout, cette méfiance est normale et saine au fond. Enfin, vous évoquez la formation des enseignants, mais il ne faut pas non plus trop charger la barque ; il faut surtout les inciter à ne pas avoir peur de travailler ces questions avec les élèves. ■

ODON VALLET

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk, professeur honoraire de lettres

RESSOURCES**Quelques ouvrages de l'auteur**

Petit lexique des guerres de religion d'hier et d'aujourd'hui, éditions Albin Michel, 2004.

Dieu n'est pas mort... mais il est un peu malade, Bayard éditeur, 2007.

Dieu et les religions en 101 questions-réponses, éditions Albin Michel, 2012.

Si les élèves ont le droit de parler de religion, quelle part pour la pédagogie ?

FRANÇOISE LORCERIE. L'auteure nous donne ici, à propos de l'expression religieuse dans le cadre de la laïcité, les éléments imbriquant, entre autres, pédagogie et droit, pour nous aider à réfléchir à la question qu'elle pose dans son titre.

La scène politique française donne, depuis les années 2000, l'image du plus grand trouble au sujet de la laïcité. On entend tout et son contraire. Cela pousse les professionnels de l'école, comme ceux d'associations intervenant dans la politique de la ville ou ceux des collectivités locales en contact avec le public, à se fixer sur un principe de précaution⁽¹⁾. Lorsqu'une demande ou une conduite implique la religion, c'est non. On fait barrage. Il n'empêche, ces professionnels sont aux premières loges pour recevoir ce type de demande et devoir les gérer, car elles existent et elles persistent. Mieux, ils sont maintenant invités par le ministère à ne pas faire l'autruche, à travailler ces questions avec les élèves. Mais comment régler leur conduite parmi la confusion ambiante ?

CE QUE DIT LE DROIT

Il faut d'abord tirer au clair ce à quoi oblige la laïcité en matière d'expression religieuse, et ce qu'elle permet. À cet égard, déontologiquement, ce qui fait référence pour les agents publics, c'est le droit et non le débat politique, ni les opinions politiques. On peut penser ce qu'on veut de l'islam ou de toute autre religion, chacun est libre de préférer la position de X à celle de Y. Mais pour construire son travail avec les élèves et avec ses collègues quand on est enseignant, pour tenir un discours serein aux parents, c'est le droit qui donne le cap, en complément des instructions. Or, que dit le droit ? Dans son célèbre avis du 27 novembre 1989, à propos de l'éventuelle sanction à poser dans l'affaire des élèves voilées du collège de Creil, le Conseil d'État répond ceci : « *Dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses, mais cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public.* »

LA LIBERTÉ D'EXPRESSION RELIGIEUSE

Le principe de base est donc que la laïcité protège la liberté d'expression religieuse des élèves. La laïcité n'est pas, selon le droit, un principe d'interdiction, c'est un principe libéral. Elle garantit à tous les membres de la société, y compris les élèves à l'école, la liberté d'expression et de manifestation de leurs croyances religieuses. Mais les élèves scolarisés ne peuvent exercer cette liberté qu'en respectant des réserves liées au cadre particulier qu'est l'école. Ils doivent, selon les termes du Conseil d'État, s'abstenir d'actes de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, ou encore d'actes qui porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté d'autrui, perturberaient l'enseignement ou troubleraient l'ordre dans l'établissement. En tout état de cause, cependant, ils ne sont pas tenus de cacher leurs appartenances religieuses s'ils en ont. Ce sont les personnels et les programmes, et plus généralement le cadre scolaire, qui doivent respecter la neutralité, pas les élèves, souligne le Conseil d'État. Le droit de la laïcité ne place pas sur le même plan les agents publics et les usagers.

La loi du 15 mars 2004 est venue ajouter une nouvelle condition aux réserves qui limitent pour les élèves l'expression de leur liberté religieuse à l'école. Elle stipule qu'ils ne doivent pas porter de signes et tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, ce que la circulaire du 18 mai 2004 glose en ces termes : « *Les signes et tenues qui sont interdits sont ceux dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse.* » Cette loi modifie profondément le droit en vigueur. Jusque-là, les limites à la liberté d'expression religieuse des élèves ne concernaient que leurs comportements actifs, même si le Conseil d'État n'excluait pas que certains signes puissent constituer « *par leur nature* » des actes de pression, de provocation, etc. Avec la loi de 2004, dès lors qu'un élève porte un signe ou une tenue qui peut le « *faire reconnaître comme* » musulman (par exemple) par une autorité qui le regarde, il est passible de sanction.

Ainsi, la loi protège toujours la liberté d'expression religieuse des élèves (c'est une liberté publique), mais elle en réduit la manifestation à ce qu'ils peuvent exprimer par la parole, à condition que ces paroles ne constituent pas des actes de pression, de provocation, etc. Elle pose de ce fait la question des espaces et des temps de liberté de parole qui leur sont octroyés dans les établissements, et spécifiquement la question de la gestion professionnelle de la « *liberté avec laquelle les élèves peuvent parler de leurs appartenances religieuses* » dans la vie de la classe et de l'établissement.

DISCUTER OU COUPER COURT

Cette question aurait pu rester théorique. Dans les faits, la réponse des enseignants au vif intérêt qu'ils ressentent chez leurs élèves pour les questions religieuses est souvent de couper court, soit en sacrifiant les parties du programme qui en traitent, soit en éludant toute demande, au nom de la laïcité. Ils peuvent s'abriter ce faisant derrière la *Charte de la laïcité*, diffusée dans les établissements en 2013 et signée par les parents. Ce texte, sans valeur normative, fait la part belle aux interdictions, tandis qu'il est fort discret sur les libertés ouvertes de droit aux élèves au titre de la laïcité. Seul son article 15 y fait allusion, à condition de le déchiffrer. Le *Livret laïcité*, diffusé en octobre 2015 aux cadres et directeurs d'école, est plus utile, car il prend en charge la dimension interactionnelle, et spécialement la dimension pédagogique de la question.

Car c'est bien la nouveauté et presque le paradoxe de la situation actuelle : depuis 2015, le ministère a fait rentrer la laïcité dans les activités pédagogiques destinées aux élèves, il favorise ou souhaite favoriser une approche pédagogique de l'expression verbale par les élèves de leurs appartenances religieuses. C'est comme s'il encourageait les équipes enseignantes à donner corps pour les élèves aux mots emblématiques de la Constitution, article 1 alinéa 1 : « *La France est une république laïque, démocratique et sociale. [...] Elle respecte toutes les croyances.* » Ce sont les attentats de janvier 2015 et la réaction des élèves à la minute de silence qui expliquent ce recadrage, dans un contexte où le risque de divorce d'une partie des adolescents avec la société apparaît gravissime. Dès janvier 2015, la « *grande mobilisation pour les valeurs de la République* » lancée par le ministère a couplé la laïcité avec la fraternité, en insistant sur la transmission des valeurs mêmes (les faire aimer),

puis le programme du nouvel enseignement moral et civique a été publié et est entré immédiatement en application à la rentrée 2015, associé à la demande de valoriser la participation et l'engagement des élèves. Dans le même temps, la ministre a fait comprendre qu'elle attendait des enseignants, en matière de laïcité, autre chose que de faire la chasse aux signes d'islam, en récusant qu'on puisse exclure une élève pour port de jupe longue (affaire Sarah à Charleville-Mézières, avril 2015)⁽²⁾.

ACCUEILLIR LA PAROLE DES ÉLÈVES

Sur le terrain, il n'est sans doute pas simple de parler ou laisser parler les élèves de religion quand on a cru et fait croire qu'il était interdit de le faire. Le fiasco de l'enseignement du fait religieux en témoigne. Ouvrir aux élèves des occasions de parler de leurs appartenances, pourquoi ? Comment ? Quand ? Que doit faire l'enseignant dans une telle démarche ? Que doit-il éviter ? Quels garde-fous placer ? Quels sont les apprentissages ou les compétences à la clé pour les élèves ? Comment s'y préparer techniquement ? Autant de questions de fond qui s'ajoutent aux questions d'opportunité : avec qui s'entendre dans l'établissement pour commencer quelque chose, etc. ?

D'un point de vue méthodologique, la démarche est relativement balisée par les travaux sur l'accueil en classe de la parole des élèves et le travail que l'on peut faire à partir de là, en conciliant respect des subjectivités et exigence, à tous les niveaux de l'école au lycée⁽³⁾.

Une autre dimension de la préparation professionnelle concerne la connaissance de ce que signifie l'appartenance musulmane pour les jeunes en France aujourd'hui, et spécialement ce que signifient leurs demandes aux institutions à ce sujet. Ce point décisif est en friche, malgré les travaux précurseurs de Dounia Bouzar. La méconnaissance génère la peur. Or, la recherche sur les situations scolaires est très lacunaire, on a des témoignages, mais ils souffrent d'unilatéralisme et sont parfois grevés de postures idéologiques. C'est pourquoi on pourra trouver beaucoup d'intérêt aux travaux menés par des formateurs et des chercheurs dans un domaine voisin, celui du travail social. Ce secteur a fait dernièrement l'objet d'une collection d'études bien documentées.⁽⁴⁾ À lire pour se mettre en état de méditer la question posée en titre : si les élèves ont le droit de parler de religion, quelle part pour la pédagogie ?

FRANÇOISE LORCERIE

Aix-Marseille université, CNRS

- 1 Suzana Dukic, « Quand les agents locaux s'abritent derrière une laïcité de précaution », revue *Diversité* (182), éd. Canopé, 2015, p. 28-33.
- 2 Pour une analyse à plusieurs voix du tournant de 2015 dans le positionnement de l'Éducation nationale sur les valeurs, on peut se reporter au dossier de la revue *Diversité* (182), éd. Canopé, intitulé « Après Charlie. L'école et les valeurs », 2015, avec les contributions de Rainer Bendick, Philippe Bongrand, Dounia Bouzar, Géraldine Bozec, Florence Cesbron, Laurent Clavier, Fabrice Dhume, Suzana Dukic, Nora El-Massioui, Agathe Giraud, Sylvie Grau, Michèle Guigue, Serge Guimond, Pierre Kahn, Thomas Kirsbaum, Françoise Lorcerie, Jean-François Nordmann, Philippe Portier, Éric Prairat, Élodie Roebroek, Hélène Sengel, Benoit Urgelli, et Geneviève Zoïa.
- 3 Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, 2009. Les travaux sur la discussion à visée philosophique, recommandée parmi les méthodes de l'enseignement moral et civique, ont aussi déblayé le terrain.
- 4 *Interventions sociales et faits religieux*, Daniel Verba et Faiza Guelamine (dir.), Presses de l'Ehesp, 2014 [en ligne : <https://www.cairn.info/interventions-sociales-et-faits-religieux--9782810901463.htm>]

Le doute et l'identité

DOMINIQUE NATANSON. Pour l'enseignant qui s'apprête à parler de l'histoire des religions, le plus urgent est d'expliquer aux élèves quelle « posture » il va adopter : celle d'un doute qui peut, certes, les déstabiliser, mais qui ouvre les portes de la curiosité intellectuelle.

Ce qui caractérise les lycéens, c'est d'abord la faiblesse de leurs connaissances en matière de religion : le catéchisme n'est plus ce qu'il était et les jeunes d'origine musulmane n'ont qu'une connaissance très vague du Coran. Peut-être n'y a-t-il pas lieu de le regretter : une grande partie des croyances religieuses est désuète, même pour les religions actuelles.

LE DOUTE, AU PRIX DE LA DÉSACRALISATION

Le programme d'histoire de 2^{de} se prête bien à une approche diversifiée des religions : il y sera question d'Athènes au Ve siècle, du monde juif à l'époque de Jésus, de la Méditerranée au XIIe siècle, des peintres de la Renaissance italienne... C'est la répétition des situations d'apprentissage de l'histoire des religions qui permettra au professeur de conserver une trajectoire et de faire comprendre l'endroit d'où il parle.

Si la place de la religion à Athènes, dans la conception de la citoyenneté – une religion obligatoire qui tient plus du civisme que de la croyance personnelle – n'est pas l'essentiel du chapitre, l'étude de cette question permet de poser les premières questions sur la place de la religion dans une société. Il n'y a alors encore aucun enjeu personnel pour les élèves.

La question du christianisme est évidemment plus délicate à aborder. Il s'agit à la fois de faire connaître à des élèves non chrétiens des aspects élémentaires de la naissance de cette religion et de permettre à des élèves d'origine chrétienne de jeter un autre regard sur cette période. Pour faire accepter la démarche historique, il faut à la fois accorder une place aux croyances personnelles, et dire clairement que cette place reste extérieure au cours d'histoire, extérieure au lycée. L'enseignant doit, à mon sens, expliciter ce positionnement.

Il doit dire aussi qu'il adopte la « posture du doute » en examinant et en critiquant les sources sur Jésus : les rares sources non chrétiennes, les sources chrétiennes officielles et les sources chrétiennes étouffées. Il doit, dans une démarche historique, déconstruire le rapport de Jésus aux Évangiles et même les rapports de Jésus au christianisme. L'utilisation d'extraits d'évangiles apocryphes et des textes antichrétiens doit permettre d'aider à envisager la complexité des situations de construction d'une religion.

L'approche historique s'accompagne inévitablement d'une certaine désacralisation qui peut être vécue comme blasphématoire. Certains collègues évoquent la tristesse perçue dans les yeux d'élèves qui abandonnent là une partie des certitudes de leur enfance. Il faudrait dire aussi la curiosité intellectuelle qui naît parfois de l'examen de cet étrange objet nouveau : la religion hors de la sphère de la croyance.

AVEC ET CONTRE LES REPRÉSENTATIONS

Le doute déstabilise les connaissances des élèves à culture religieuse comme celles d'ailleurs des élèves dont les représentations des questions religieuses sont très pauvres. La déstabilisation est essentielle à la constitution d'une culture personnelle. Mais le doute doit se situer sur un terrain nouveau pour l'élève ; il ne heurte pas directement les croyances, pourvu qu'on leur ait laissé une place pour exister, ailleurs, éventuellement.

Des conversations de fin de cours avec des élèves d'origine musulmane m'ont permis de me rendre compte que, dans leurs représentations, réside souvent d'abord un sentiment

d'ignorance un peu douloureux : « *Je sais que l'islam est essentiel pour mon identité, mais malheureusement, je n'y connais pas grand-chose.* » Il y a même sans doute parfois, une difficulté à situer l'islam : « *Je ne connais pas bien l'islam, mais je sais que c'est quelque chose de bien, que cela ne peut pas être le mal absolu dénoncé par certains Français, ni la folie meurtrière de Ben Laden.* »

Dans ces conditions, la démarche « exotique » de l'histoire peut être acceptée comme un enrichissement. Bien sûr, l'enseignant s'exprime de façon « inadéquate » au sujet du texte du Coran : un texte censé être l'objet intangible d'une révélation, et qu'il montre comme historiquement construit sous les quatre premiers califes, dans une distance à la révélation comparable à celle qu'il a prise pour parler des Évangiles ! Mais en même temps, il fait cas de l'islam, hors de toute polémique, le considérant comme un objet sérieux d'étude, et surtout, il apporte des éléments de connaissance qui manquaient pour comprendre un islam complexe, partagé entre chiisme et sunnisme, dans lequel peuvent fleurir des sectes et se constituer des dérives. Ce n'est pas la consommation de haschisch qui nous interpelle dans l'évocation de la secte des Assassins, mais la possibilité de penser que les religions ne sont pas des blocs monolithiques.

Car, en fin de compte, ce qui est enseigné ce n'est pas le « fait religieux » intangible mais l'histoire d'une construction des religions, faite de ruptures et d'interprétations, de cohabitations plus ou moins conflictuelles et de remises en cause plus ou moins brutales.

L'étude de la Méditerranée au XIIe siècle permet d'aborder les religions sous l'angle de la notion de « civilisation » : choc des civilisations chrétienne occidentale, byzantine et arabo-musulmane avec la croisade contre le djihad, dans l'Orient latin, mais aussi échanges commerciaux, culturels, appropriations intellectuelles et emprunts architecturaux.

Les élèves d'origine arabe du sage lycée général et technologique où j'enseigne vivent dans un équilibre à consolider entre affirmation de l'identité d'un pays d'origine et désir d'intégration par l'école, par la réussite scolaire. La balance, pour eux, a déjà penché du côté du savoir, puisqu'ils sont là. Mais les blessures identitaires sont souvent à fleur de peau. Elles exsudent dans la classe.

Il est évidemment tentant pour l'enseignant d'idéaliser l'Andalousie et la Sicile du XIIe siècle, terres de contact. Il est tentant d'insister sur l'avance technologique, philosophique, médicale de la civilisation arabo-musulmane. Mais donner dans la caricature ne servira en rien le développement intellectuel des élèves. Des travaux de groupe⁽¹⁾ peuvent favoriser le travail de reformulation de points de vue opposés, aider les élèves à construire des représentations enrichies d'une histoire complexe où les anathèmes ne règlent rien.

En fin de compte, l'enseignement de l'histoire des religions dépasse largement le simple cadre de l'histoire. S'y ajoute une dimension culturelle mise au service du civisme. Cet ensemble aide à construire la volonté de vivre ensemble dans une tolérance basée sur la compréhension intellectuelle des phénomènes en jeu.

Mais par-dessus tout, l'enseignement de la complexité vise à permettre à chacun de nos élèves de trouver son propre cheminement intellectuel. Le lycée laïque est l'un des rares lieux où cela est possible. Les réactions négatives des professeurs d'histoire devant les injonctions ministérielles à enseigner le « fait religieux » viennent de ce que cette expression est perçue comme imposant une manière acritique, anhistorique et figée de penser la religion, en cela contradictoire avec la haute idée qu'ils se font de la vocation émancipatrice de la laïcité. ■

DOMINIQUE NATANSON

Enseignant et formateur, académie d'Amiens.
Article paru dans le n°431, « La laïcité à l'école d'aujourd'hui », mars 2005

1 Autour d'un ensemble documentaire complexe montrant à la fois des situations d'affrontement et des emprunts culturels

Que font les PE des faits religieux ?

LOLA PETIT. Résultats d'une recherche doctorale (s'appuyant sur des entretiens, des observations en classe et lors de stages de formation, un sondage), réalisée en partenariat avec l'association Enquête à propos de l'enseignement du fait religieux dans le premier degré.

Différents acteurs issus de l'Éducation nationale et du monde universitaire élaborent depuis une trentaine d'années un enseignement des faits religieux. Ils se sont principalement concentrés sur le secondaire. J'étudie pour ma part⁽¹⁾ les enjeux et les difficultés de la détermination, par l'institution scolaire et par les enseignants, des objectifs et des contenus de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, à l'école primaire aujourd'hui. Dès 1989, l'historien et recteur d'académie Philippe Joutard souligne, dans un rapport sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée chez les élèves : « *L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique.* » En 2002, Régis Debray publie un rapport sur l'enseignement du fait religieux qui reprend le constat de l'inculture religieuse grandissante des élèves, et ajoute la nécessité d'une « *laïcité d'intelligence* » qui se fonderait sur un enseignement des faits religieux. Suite à ce rapport est créé l'Institut européen en sciences des religions (IESR) dont l'objectif est de participer à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux.

FAITS RELIGIEUX

L'expression « faits religieux »⁽²⁾ caractérise une approche scientifique du religieux, considéré comme un fait social et historique englobant, et va à l'encontre d'une représentation du religieux comme relevant uniquement d'une conviction privée. Le choix d'utiliser l'expression au pluriel⁽³⁾ manifeste la volonté d'échapper à toute essentialisation des religions et de favoriser la transdisciplinarité. La circulaire initiale de la loi de 2004 sur le port de signes religieux ostensibles à l'école va dans ce sens. En même temps qu'elle rappelle qu'un élève ne peut refuser ou contester un enseignement en raison de ses convictions religieuses, elle affirme que « *la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion. [...] Plus spécifiquement, les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c'est le cas en français et en histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain.* »⁽⁴⁾

LA LAÏCITÉ ET LES FAITS RELIGIEUX DANS LE SOCLE COMMUN ET LES PROGRAMMES DE 2016

La laïcité et les faits religieux étaient déjà mentionnés dans le socle commun et les programmes de 2008. À la suite des attentats de 2015, la « *grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République* » comporte une mesure pour renforcer la transmission de la laïcité et y former les enseignants, ainsi qu'à l'enseignement civique et moral et à l'enseignement laïque des faits religieux. La laïcité et les faits religieux sont des objets

d'enseignement, dans le domaine 3, « *La formation de la personne et du citoyen* » et le domaine 5, « *Les représentations du monde et l'activité humaine* » du socle commun⁽⁵⁾. La laïcité apparaît autant comme un cadre réglementaire à expliquer aux élèves et à appliquer qu'un objet d'enseignement

La laïcité comme les faits religieux font l'objet d'un enseignement transversal. Il n'existe donc pas de discipline, programme, ou horaires dédiés à ces deux enseignements, mais ces deux thématiques traversent les programmes du cycle 3 (CM1, CM2, 6^e). Ils s'inscrivent dans le cadre de plusieurs disciplines en particulier, mais pas seulement l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique. Faits religieux et laïcité ne sont pas systématiquement abordés en même temps, mais les programmes et la transversalité de ces enseignements permettent de les articuler.

DIVERSITÉ DES REPRÉSENTATIONS

La transversalité souhaitée pour ces enseignements repose sur la définition d'objectifs encore généraux, peu détaillés, ne s'appuyant pas sur des contenus pédagogiques précis et des outils spécifiques. Les professeurs des écoles investissent cette indétermination partielle (ce flou) par leurs pratiques : à partir de leurs représentations personnelles, multiples et parfois contradictoires de la laïcité, de leurs représentations des faits religieux, et de leurs représentations des finalités de l'école républicaine.

Les résultats du sondage réalisé en janvier 2016 auprès de 345 professeurs des écoles⁽⁶⁾ témoignent des différents degrés de légitimité associés à ces enseignements. L'inscription de l'enseignement des faits religieux dans les programmes ne semble pas reconnue par tous : 55 % des professeurs interrogés considèrent que c'est au programme. Il existe un consensus plus large sur l'inscription de la laïcité dans les programmes : 83 % considèrent qu'elle est inscrite dans les programmes. Concernant l'articulation de l'enseignement des faits religieux et de l'enseignement de la laïcité, 79 % des professeurs interrogés déclarent que « *l'enseignement de la laïcité est nécessaire pour enseigner les faits religieux* », contre 53 % qui affirment que « *l'enseignement des faits religieux est nécessaire pour enseigner la laïcité* ». L'idée d'une articulation indispensable est plus largement répandue chez les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en œuvre : ils sont 79 % à déclarer nécessaire cette articulation. Selon eux, elle permet un apprentissage pratique, un exercice de la laïcité. Parler des faits religieux permet d'apprendre aux élèves à distinguer croire et savoir, de leur expliquer la différence entre l'expression d'une conviction et le propos prosélyte, et de leur apprendre à respecter les convictions qu'ils ne partagent pas. L'enseignement des faits religieux dérange ou embarrasse plus que l'éducation à la laïcité. Mais concernant les deux, l'écart entre ceux qui se déclarent favorables et ceux qui le mettent en œuvre est en partie lié à un manque de formation initiale et continue et à un manque d'outils pédagogiques.

DES REPRÉSENTATIONS AUX PRATIQUES

Les diverses représentations de la laïcité produisent à fortiori des interprétations multiples de ce qu'est ou peut être son enseignement, comme en témoignent les réponses contradictoires apportées à une question du sondage. En effet, l'item proposant une définition faussée de la laïcité, « *enseigner la laïcité, c'est enseigner que les expressions religieuses doivent demeurer dans l'espace privé* », récolte 91 % de oui. Cependant, les mêmes professeurs répondent à 68 % oui à un autre item : « *Enseigner la laïcité, c'est apprendre la place que les différentes religions peuvent occuper dans la sphère publique.* » Ce flou sur la définition de la laïcité mène à des mésinterprétations sur les finalités et contenus de l'éducation à la laïcité.

Le sondage met aussi en évidence la diversité des positions des professeurs des écoles sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité. Trois grands profils sont mis en évidence. Les professeurs opposés à l'enseignement des faits religieux constituent 37 % de l'échantillon. Ils utilisent d'ailleurs de manière indifférenciée les expressions « *enseignement des religions* » et « *enseignement des faits religieux* ». Dans cette catégorie, apparaissent divers profils : certains associent les religions à des phénomènes source d'obscurantisme et de

conflits ; certains expriment leur athéisme avec ferveur ; d'autres considèrent qu'il est possible de parler de manière laïque des religions, mais que ce n'est pas souhaitable. Tous ont en commun de concevoir la laïcité scolaire comme « *la religion n'a pas sa place à l'école, c'est une affaire privée* ». Pour une partie d'entre eux, la laïcité se vit au quotidien dans la vie scolaire et dans la classe, mais elle ne constitue pas pour autant un contenu d'enseignement.

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DIVERSES

La deuxième catégorie est constituée de professeurs qui sont favorables à l'enseignement des faits religieux, mais ne le pratiquent pas. Ils représentent 24 % de l'échantillon. On rencontre des professeurs qui considèrent que cet enseignement existe déjà, dans les directives institutionnelles et dans les pratiques enseignantes, à travers l'histoire notamment. Mais ils ne trouvent aucune pertinence à sa transversalité, c'est-à-dire à sa mise en œuvre dans les autres disciplines. D'autres affirment qu'ils sont favorables à l'enseignement des faits religieux sur le principe mais réticents, par peur ou par gêne, à le mettre en œuvre. Ils ont peur d'interférer avec l'éducation familiale et redoutent la réaction des élèves et des parents. Dans cette catégorie on trouve aussi des professeurs qui expliquent leurs réticences ou leurs difficultés à s'engager dans cet enseignement, par le fait qu'ils font l'objet d'une demande sociale permanente et sur tous les sujets ou maux de la société : « *La laïcité et les faits religieux sont des sujets importants, mais ne constituent pas un chantier prioritaire pour l'école.* »

Les professeurs favorables à l'enseignement des faits religieux et qui le mettent en pratique constituent 35 % de l'échantillon. Pour une majorité des professeurs interrogés, une des finalités principales de l'enseignement des faits religieux est de permettre aux élèves de relier les faits religieux historiques au présent, d'acquérir des connaissances sur des croyances et des pratiques religieuses actuelles. Mais tous ne parviennent pas à la mettre en œuvre. Certains sont réticents ou mal à l'aise avec la notion de transversalité. Ils mentionneront les faits religieux mobilisés dans les programmes d'histoire ou d'histoire des arts, sans nécessairement donner aux élèves des clés spécifiques de compréhension de ces faits. Par exemple en abordant, dans le cadre du programme d'histoire de CM1, le baptême de Clovis, sans expliquer l'origine, le sens du baptême et le fait qu'il constitue une pratique religieuse actuelle pour un grand nombre de chrétiens. D'autres professeurs prendront un temps spécifique dans l'horaire du cours d'histoire pour développer un ou plusieurs points sur les faits religieux évoqués. Dans cette catégorie on trouve aussi des professeurs qui n'inscrivent pas l'enseignement des faits religieux dans un programme disciplinaire. Ils créent leur propre enseignement des faits religieux. Ils élaborent des objectifs pour cet enseignement en piochant dans les programmes, les objectifs, connaissances et compétences attendues. Ils fondent leurs pratiques sur l'expérimentation d'outils existants ou bien ils inventent des outils et des dispositifs pédagogiques sur mesure.

Le processus d'élaboration des finalités et contenus de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, engagé depuis la fin des années 90, continue. La période contemporaine constitue un moment charnière dans l'élaboration de l'enseignement laïque des faits religieux au primaire, qui s'intègre dans un nouveau projet : l'éducation à la laïcité.

LE BRICOLAGE PÉDAGOGIQUE

Les pratiques des professeurs qui mettent en œuvre une éducation à la laïcité ou un enseignement des faits religieux peuvent être qualifiées de « bricolages pédagogiques ». Ces pratiques se fondent sur leurs interprétations des finalités formulées par l'institution scolaire en vue d'élaborer des objectifs et des contenus plus précis. Elles donnent lieu à des expérimentations pédagogiques. La diversité de ces dernières (qu'elles soient problématiques ou pertinentes) témoigne d'une hétérogénéité des pratiques enseignantes sur ces sujets qui vient questionner une carence dans l'institutionnalisation des formations, des objectifs, des contenus et des outils. Mais cette diversité des pratiques enseignantes participe au processus de détermination des objectifs, contenus et outils pour une éducation à la laïcité et à l'enseignement des faits religieux. Une détermination qui prend tantôt la forme d'un processus de précision des objectifs définis par l'institution scolaire, tantôt celle d'une

redéfinition des finalités proposées.

Les professeurs des écoles apparaissent donc comme les acteurs clés de l'élaboration de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. Leurs difficultés à mettre en œuvre ces enseignements sur des sujets sensibles doivent être entendues. Leurs expérimentations constituent à la fois la preuve qu'il est possible d'enseigner les faits religieux et la laïcité et un appel à être accompagnés pour le faire au mieux. Il revient à l'institution scolaire, en collaboration avec des acteurs engagés sur ces sujets (l'IESR, l'association Enquête, la Ligue de l'enseignement, des éditeurs scolaires, etc.), de prendre connaissance de ces pratiques et de centraliser les expérimentations réussies pour en promouvoir certaines, pour proposer aux professeurs des écoles des offres de formation, initiale et continue, et des outils pour faciliter la mise en œuvre de l'enseignement laïque des faits religieux et de l'éducation à la laïcité. ■

LOLA PETIT

Doctorante, École pratique des hautes études, laboratoire du CNRS, Groupe sociétés religions laïcités, en partenariat avec l'association Enquête, avec le soutien financier de la région Ile-de-France (PICRI)

- 1 Je réalise une thèse à l'EPHE (École pratique des hautes études), en partenariat avec l'association [Enquête](#). Mes recherches de terrain se sont déroulées entre l'automne 2013 et juin 2016 : entretiens, observations en classes et lors de stages de formation des enseignants, [sondage auprès de 345 professeurs des écoles](#) (les résultats sont disponibles sur le site d'Enquête : <http://bit.ly/2f7k1pb>.) Les analyses proposées ici sont provisoires.
- 2 Initialement employée au singulier.
- 3 Choix réalisé par l'Institut européen en sciences des religions (IESR).
- 4 <http://eduscol.education.fr/cid46675/enseignement-laique-des-faits-religieux.html>
- 5 <http://eduscol.education.fr/pid23591/laicite-principe-et-pedagogie.html>
- 6 Cf. note 1., *op.cit.*

Les professeurs et la dimension religieuse

GUY MANDON. Voici maintenant deux décennies que la place de l'« objet religieux » en histoire géographie pose question. Voici bientôt dix ans que les nouveaux programmes lui ont fait une place plus affirmée, et trois ans qu'avec la mise en œuvre d'un enseignement pluridisciplinaire du fait religieux le débat a pris une forme nouvelle. Alors que se passe-t-il réellement dans les classes ?

Pour évaluer l'attitude des professeurs face à l'enseignement du fait religieux nous disposons de trois postes d'observation dont les résultats combinés, en l'absence d'une étude systématique, peuvent donner de sérieuses indications : les rapports d'inspection et les impressions globales qui peuvent en être déduites ; de façon plus ponctuelle, l'observation des lieux de formation actuellement très nombreux (des séminaires, universités d'été) ; les déclarations sur les questions de principe touchant la laïcité, le plus souvent empreintes de beaucoup de réserves.

DU REFUS AUX CONFUSIONS

L'enseignement du fait religieux suscite encore, il ne faut pas se le cacher, réserves et refus chez un certain nombre de professeurs. Ce refus peut n'être pas toujours proclamé et s'accommoder des aubaines du programme ; on s'autorise du manque de temps pour contourner la leçon sur les origines du christianisme en fin de programme de 6^e, on allège (c'est licite) la première partie de celui de 2^de. L'omission devient plus explicite, les rapports en témoignent, lorsqu'elle concerne judaïsme et islam au nom de l'inquiétude des professeurs face à des questions trop brûlantes dans certains établissements. Mais le refus est parfois plus clairement idéologique : on dénonce volontiers une invasion du religieux et de ses risques : « *Hier nos ancêtres les Gaulois, aujourd'hui nos ancêtres les chrétiens* », s'exclame une militante syndicale...

Mais le plus critiquable est sûrement la confusion catéchétique qui s'installe parfois, selon une dérive que les grands magazines d'information dénoncent régulièrement, parfois de façon très argumentée comme *Science et Vie* d'octobre 2003.

Pour leur part, les manuels – qui sont censés témoigner de ce qui se dit dans nos classes – présentent parfois le contenu des croyances sur le registre du fait positif : la Bible traitée comme source de l'histoire des Hébreux au point que l'on en cartographie le contenu, l'approche quasi biographique de Jésus à partir des Évangiles. Souvent le mode du récit historique objective le fait de croyance.

Sur ce fond, le discours du professeur peut tourner à une sorte de catéchisation fataliste que l'entretien d'après inspection permet d'exprimer. On observe une confusion sur la manière dont a été reçue la consigne d'enseigner le fait religieux. Là où il s'agissait de rendre leur place aux croyances en ce qu'elles informent sur des hommes et des sociétés (en somme, comme aime à le souligner Dominique Borne⁽¹⁾ lorsqu'il s'adresse aux professeurs, à s'intéresser à la « *dimension religieuse des faits* »), on a substitué l'idée que c'est le contenu même de la croyance qu'il importait d'enseigner sur le mode historique. D'où deux dérives. L'une où le mythe fait disparaître le discours historique, comme en témoignent ces cours sur l'Égypte en 6^e où, une heure durant, le professeur fait travailler les élèves sur la légende

d'Osiris sans jamais montrer ce qu'elle éclaire de la société égyptienne. L'autre où le mythe travestit la perspective historique au point de donner d'une époque une vision déformée : quel rapport entre l'histoire des royaumes juifs et la place que leur donnent des leçons centrées sur une œuvre, la Bible, certes essentielle à l'histoire du monde occidental, mais que la critique récente invite à regarder avec prudence comme source historique !

L'HISTOIRE ÉCLAIRE LA CROYANCE

D'autres professeurs sont assez maîtres de leur outil didactique pour partir des hommes et des sociétés, bref des sources historiques qui attestent l'existence de la croyance avant d'aborder son contenu. Pour le christianisme, il s'agit des chrétiens, au moment où, au début du II^e siècle, ils constituent un groupe repéré par les sources non chrétiennes et que leur religion devient un fait de société dans l'Empire. Pour la Bible, on peut se référer au temps de la fin des royaumes et de l'exil où s'identifie l'originalité juive avec l'affirmation du monothéisme. On dispose ensuite des sources religieuses qui disent la croyance de ces groupes et permettent d'aborder Abraham, Moïse ou Jésus à travers les représentations et la mémoire constructrice des croyants. La démarche, en somme, est d'aller de l'histoire à la croyance, la première éclairant la seconde qui, à son tour, devient matériau d'histoire. Mais la primauté revient toujours à notre discipline.

Ces professeurs qui attachent au fait religieux assez d'intérêt pour se donner les moyens de formation adaptés se rencontrent dans les séminaires, universités et colloques qui se sont multipliés depuis trois ans, combinant souvent la question du fait religieux et celle de la laïcité. Compte tenu de l'énergie déployée, de la qualité des intervenants et de l'intérêt actif des participants, on serait mal venu de ne pas se réjouir de leur existence. Mais on peut aussi souhaiter que progresse leur ajustement aux attentes, sur plusieurs points importants.

POINTS IMPORTANTS POUR LA FORMATION

Question de nature ou d'épistémologie d'abord. Des colloques dont le sujet annoncé est le fait religieux débouchent souvent sur une étude historique des faits religieux, faisant succéder les communications à vocation scientifique. L'intérêt évident de cette dernière démarche ne peut masquer l'insatisfaction liée à la place un peu limitée de la réflexion didactique et épistémologique. Enseigner le fait religieux ne relève pas que du développement de connaissances sur ce thème : il suppose une vraie réflexion de fond sur la manière de l'aborder en général sur sa nature et ses composantes propres. Des objets surgissent alors de la question de la divinité et de ses rapports avec les hommes, des rapports du religieux au moral puis au social et au politique, de l'idée que l'on se fait du monde, etc. Autant d'approches du religieux qui, rendues à leur historicité, sont évidemment efficaces à la fois pour réaliser l'objectif recherché et éviter certaines dérives.

Celles-ci peuvent se nourrir d'un déplacement de l'objectif. La recherche scientifique conduit à des interrogations passionnantes sur le rapport entre les représentations religieuses, les grands textes sacrés et leur réalité historique. Les publications récentes en ce sens n'ont pas manqué, allant même, via la télévision (tout le monde se rappelle l'ensemble d'émissions intitulé « *Aux origines du christianisme* » de Mordillat et Prieur), vers un public très élargi. Des professeurs qui se tiennent au courant peuvent éprouver le désir de renouveler ainsi leur cours et parfois même de remettre en cause l'existence de personnages centraux des grandes religions (ainsi Abraham ou Moïse). Sauf que les résultats provisoires de ces recherches qui ouvrent le débat posent à la laïcité un problème inattendu : celui d'opposer la vérité du professeur à la croyance des familles et engendrer ces blessures dont la très célèbre *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry⁽²⁾ nous demande de nous garder. Car la question pédagogique est bien toujours présente et constitue autour de la laïcité la tension centrale : enseigner doit se faire dans le respect de la vérité ; s'adresser à des élèves oblige au respect de leur croyance. Proposer, à travers l'enseignement du fait religieux, des leçons qui nient la spécificité de cette croyance et son existence actuelle constitue un vrai paradoxe. Débattre de l'existence biologique de Moïse, là où c'est sa présence dans la croyance qui est objet témoin, en outre, d'une carence épistémologique inquiétante. Enfin – fait plus marginal il est vrai – présenter l'enseignement du fait religieux comme une sorte de concession de la

laïcité à une demande pressante de la société fait problème. Le débat vient souvent dans les colloques ; il est heureux qu'il s'y trouve régulièrement des interlocuteurs capables de rappeler l'histoire assez ancienne de la place qu'a tenue l'enseignement du fait religieux dans nos manuels en des temps où l'on n'était pas d'humeur à ces concessions mais où, aussi, comme le rappelle René Rémond, les plus virulents adversaires de l'Église connaissaient bien leur histoire sainte !

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Quelle que soit la part des uns et des autres, et même si les approches les plus critiquables restent minoritaires, elles ne nous conduisent pas moins à tenter de surmonter les tensions déjà repérées.

La première résulte du sentiment que peut éprouver le professeur d'histoire ou de géographie de sortir de son domaine quand il enseigne le fait religieux. Il convient de rappeler qu'enseigner le contenu d'une croyance n'est pas attester de sa réalité historique, il n'y a donc pas à s'obliger à l'épurer de tout ce qui ne serait pas vérifiable : la croyance se définit bien comme un système de représentations organisé, non référé en raison, mais cohérent par rapport à soi-même et qui éclaire une vision du monde et des comportements rendant intelligibles le fonctionnement d'une société. Cela veut dire, au passage, que les enseignants n'ont pas, pour « mouiller la poudre » (belle expression de Régis Debray), à classer les tenants d'une même religion entre méchants et gentils, comme l'envie en prit à certains qui s'évertuaient à montrer, après le 11 septembre, que Ben Laden n'était pas représentatif des « vrais musulmans ».

Ensuite, enseigner le fait religieux, c'est considérer son contenu comme un moyen de connaissance des hommes et de l'espace dans lequel ils se meuvent. Voici plus d'un demi-siècle que les géographes réputés en retard sur ce terrain, ont, par la plume de Pierre Deffontaines dans sa *Géographie des religions*, parue au début des années 1950, clairement posé le problème du fait religieux et de son usage. « *Nous nous bornerons, souligne en introduction l'auteur, à noter les répercussions géographiques des faits de religion dans le paysage... Les actes religieux ou de piété seront envisagés ici comme des facteurs des paysages à côté des agents climatiques ou d'érosion, point de vue qui pourra étonner certains croyants, mais qui de notre part ne témoigne d'aucun irrespect.* »

C'est aussi ce que montre un regard sur l'approche artistique. Nous pensons qu'il est vain de faire un mauvais procès à propos de l'incapacité actuelle de la majorité des élèves à approcher un tableau ou des faits de société par une entrée religieuse. Si l'enseignement du fait religieux devait servir à cela, ce serait dans l'idée de doter les élèves, une fois pour toutes, de connaissances anhistoriques fonctionnant comme un dictionnaire des symboles. Or nous pensons que l'approche doit être exactement inverse. C'est dans le repérage de ce que disent les sociétés du fait religieux que nous pouvons comprendre l'œuvre d'art et la période : il n'est pas indifférent que le « *beau siècle de monsieur Saint-Louis* » représente le Christ en majesté au tympan des cathédrales quand les tragiques XIV^e et XV^e siècles l'incarnent dans les *pietà* en « homme des douleurs », image d'un temps où, via les épidémies, les guerres et les crises, la mort est partout. Nous mesurons ainsi la richesse de l'approche de nos objets par le fait religieux. Mais il s'agit bien ici de s'intéresser à la « dimension religieuse » comme aux autres et ceci pour deux raisons qui doivent nous écarter de toute confusion : nos disciplines, inscrites dans les sciences humaines et sociales, sont celles de la synthèse. Il ne peut être question de spécialisation ; il n'y a pas plus place, dans le secondaire, pour une histoire ou une géographie religieuse, qu'économique ou technologique. Ces spécialités sont celles de l'histoire ou de la géographie universitaires, pas de l'histoire et géographie du secondaire. Nous parions pour l'historicité du fait social et sa dimension spatiale et donc sa complexité et son besoin d'intelligibilité. Dans la société du Moyen-Âge, nous voulons pouvoir regarder la cathédrale comme l'expression d'une inspiration religieuse mais aussi d'un progrès technique qui n'est pas sans effet sur une spiritualité. Le thomisme et la croissance, l'expansion urbaine et les ordres religieux nous intéressent dans des constructions où se nouent des interactions dont l'analyse et un bel exercice d'apprentissage à la réflexion sur le monde et la place de l'homme. Et voilà une

définition de la culture qui en vaut une autre.

FAIT RELIGIEUX ET ENSEIGNEMENT PUBLIC

Nous voudrions lever, enfin, une dernière ambigüité à propos de la nature de l'enseignement du fait religieux à la laïcité. Une comparaison de la situation dans les enseignements publics et privés sous contrat montre que les élèves de l'enseignement catholique n'ont pas beaucoup plus de connaissances culturelles en matière religieuse que leurs homologues du public, ce qui exonère la laïcité de la responsabilité de l'inculture religieuse. Au fond, ce n'est pas tant parce qu'il n'est plus enseigné que sa place dans la culture a sérieusement régressé ; c'est l'inverse. On pourrait ainsi suivre le même raisonnement que celui des manuels universitaires d'histoire rurale qui se plaignent, lorsqu'ils évoquent les campagnes, d'enseigner à des étudiants qui ne comprennent plus leurs objets de référence. Et un coup d'œil à l'enseignement catéchétique actuel permettrait de comprendre que même les jeunes issus de familles chrétiennes ont souvent une culture religieuse fort limitée : Vatican II a effacé le Concile de Trente qui postulait que la connaissance intellectuelle était compagnon indispensable de la foi.

On peut donc faire à la fois le constat d'un progrès dans une approche par trop délaissée jusque-là, et essentielle à l'intelligibilité des sociétés, notamment occidentales ; et de malentendus qui persistent et ne pourront être vraiment levés qu'une fois admis que, dans l'enseignement du fait religieux, c'est d'abord de « fait » qu'il s'agit et que le professeur doit le traiter à l'intérieur de sa discipline, et à l'écart de toute instrumentalisation.

Une fois de plus, on ne peut demander aux professeurs de combattre sur tous les fronts les lacunes dont souffrent les sociétés. En revanche, le mode d'intelligibilité du temps et de l'espace qu'ils proposent est indispensable à une culture du XXI^e siècle. À eux de s'appuyer sur les instructions officielles, du programme à leur propre programmation, pour y intégrer des objets que la communauté scientifique et politique a considérés comme assez dignes d'intérêt pour bénéficier d'un traitement nouveau, sans jamais se situer hors de leur champ de compétence. ■

GUY MANDON

Inspecteur général d'histoire.

Article paru dans le n°431, « La laïcité à l'école d'aujourd'hui », mars 2005

¹ Dominique Borne, doyen de l'IGEN.

² Jules Ferry, Lettre adressée aux instituteurs, 17 novembre 1883, consultable sur <http://www.vie-publique.fr>

La Bible, un texte fédérateur ?

ANNE-RAYMONDE DE BEAUDRAP. L'étude de la Bible en 6e, inscrite au programme officiel depuis 1995, embarrasse bien des collègues. Leurs craintes peuvent pourtant être levées : ce texte millénaire, loin d'être facteur de division, est porteur d'ouvertures culturelles multiples. Une conception de la laïcité tournée vers le dialogue et l'échange entre des élèves aux croyances diverses.

Si la Bible a longtemps été considérée comme une œuvre dont la lecture était exclusivement réservée à des clercs, elle est devenue aujourd'hui un ouvrage mondialement diffusé. Et pourtant lorsqu'on observe de près la mise en place des programmes de français pour la classe de 6^e à partir des Instructions officielles de 1996⁽¹⁾, on s'aperçoit que la lecture des textes bibliques au sein des « textes fondateurs » pose question à de nombreux collègues et certains mettent alors en place des stratégies d'évitement (repousser cette étude en fin d'année, par exemple, de façon à n'avoir plus guère de temps à lui consacrer).

D'autres au contraire choisissent de lire avec leurs élèves des textes issus de la Bible, même s'ils ont bien sûr auparavant réfléchi aux différents obstacles qu'ils devront surmonter. En effet, à l'instar des interdits hérités de la tradition catholique⁽²⁾, le régime de laïcité, instauré dans le système scolaire français depuis la séparation de l'église et de l'État en 1905, a créé sa propre hiérarchie de valeurs et ce sont ces « interdits » implicites qui rendent problématique la lecture littéraire de la Bible en classe de 6e (mais aussi au-delà, tout au long de la scolarité) ; il convient donc de les examiner lucidement pour voir dans quelle mesure ces textes peuvent être, en fait, une chance et finalement une richesse pour l'enseignement du français.

Les « jeunes » enseignants que sont les professeurs stagiaires en formation à l'IUFM ont constitué pour moi une population intéressante à interroger : se sachant en formation, ils n'hésitent pas à dire leurs peurs, leurs ignorances, leurs blocages ; ils acceptent de montrer leurs projets de séquences, leur progression annuelle, voire d'ouvrir la porte de leur classe puisque les visites des formateurs sont institutionnellement prévues ; enfin, les mémoires professionnels (en particulier ceux qui portent sur les textes fondateurs) permettent de comprendre leurs difficultés mais aussi de découvrir de réelles innovations pédagogiques. C'est à partir de ces divers matériaux qu'il est possible d'évoquer maintenant plusieurs positionnements ambivalents.

UN LIVRE QUI DIVISE OU UN LIVRE QUI RAPPROCHE ?

La première crainte exprimée par les nouveaux collègues de français, lorsqu'ils envisagent de faire lire des extraits de la Bible, est de faire surgir des polémiques au sein d'une classe qu'ils ne savent pas toujours bien « canaliser » en début de carrière. Il y a, derrière cette réticence, l'idée que parler de religion divise forcément les personnes et, par voie de conséquence, les élèves entre eux. Certains jeunes stagiaires ont eu effectivement à faire face à des conflits entre des élèves tenants d'une lecture fondamentaliste de la Genèse et ceux qui considéraient le même texte comme un conte merveilleux, inacceptable aujourd'hui. Et une enseignante témoigne ainsi de ses difficultés : « L'étonnement et les fortes réticences de certains élèves m'ont tout d'abord, avouons-le, assez décontenancée. Je savais bien qu'aborder la Bible ou le Coran n'était pas une chose aisée... J'ai vite été rassurée quand madame la

principale m'a dit que les oppositions à la Bible en 6^e et à l'islam en 5^e se produisaient tous les ans. » Cette jeune collègue semble accepter comme un fait que la lecture des textes bibliques est toujours un sujet de division. Danièle Hervieu-Léger, dans *La religion au lycée*, explique ce phénomène par l'histoire récente de l'école en France : « Deuxième idée reçue très liée aux circonstances de notre histoire nationale : l'idée selon laquelle la religion est, par excellence, la question qui divise, qui dresse les individus les uns contre les autres. Et il est vrai que le passé de la France jusqu'à une date récente témoigne en ce sens... Aujourd'hui, les affrontements directs se sont effacés mais quelques cicatrices demeurent. En tout cas, les traces sont encore présentes dans la mémoire collective. L'école publique s'est toujours pensée, en référence à ces antagonismes idéologiques, comme l'institution capable de rassembler les jeunes Français et de leur présenter un idéal commun qui leur permettrait de dépasser ces batailles religieuses. »⁽³⁾

À côté de ces difficultés, nous trouvons aussi le compte rendu d'activités favorisant des rapprochements et des dialogues au sein de la classe. J'évoquerai ici deux initiatives qui ont permis de faire naître confrontation et échanges entre des élèves de 6^e. À l'époque des premières discussions autour du port du foulard à l'école (une élève était arrivée voilée dans le collège), une enseignante a choisi de comparer, dans un groupement de textes sur « la transgression », les récits de la chute dans la Bible et le Coran, occasion pour elle de montrer les filiations entre les deux œuvres et donc les ponts possibles entre deux traditions religieuses. Une autre expérience intéressante : la lecture de textes relatifs au Déluge dans différentes traditions culturelles au moment où des inondations catastrophiques faisaient la « une » de l'actualité.

UN LIVRE SACRÉ MAIS AUSSI UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE

Il est des idées préconçues qui demeurent dans l'inconscient collectif, bien des années après leur remise en cause scientifique. C'est le cas par exemple pour la Bible en tant que texte intouchable. Les exégètes des différentes confessions juive et chrétienne ont, depuis un siècle environ, produit des travaux significatifs d'analyse historico-critique autour des textes de l'Ancien Testament (pour les juifs et les chrétiens) et le Nouveau Testament (pour les églises chrétiennes). Or, ces différents acquis afférant à l'établissement du texte biblique sont peu vulgarisés et ne sont donc pas introduits dans les pratiques scolaires⁽⁴⁾. Prenons quelques exemples. Lorsqu'on travaille sur un texte traduit, surtout un texte poétique, on doit s'intéresser aux choix opérés par le traducteur. Il existe peu ou pas d'activités semblables, à propos de la Bible, dans les manuels, alors que, par exemple, on pourrait mener une réflexion intéressante avec des élèves en juxtaposant les premiers versets de La Genèse dans plusieurs traductions ; le contenu apparaît bien différent !

Nous pourrions aussi évoquer ici les réticences des professeurs lorsqu'ils trouvent dans des manuels des démarches d'analyse proprement littéraires appliquées à la Bible. Ainsi s'exprime une enseignante dans son mémoire : « Mais la plus grande réserve vient de ce qu'ils ne comprennent pas que l'on puisse étudier la Bible comme un texte littéraire tout simplement... En fait, les élèves situent immédiatement ce texte sur le plan du sacré. Lorsque nous essayons de leur expliquer que nous allons étudier ce texte comme un écrit littéraire et non sacré, et que la question n'est pas d'y croire ou pas, un élève explique que ce qui le gêne, c'est d'étudier un texte que beaucoup de gens considèrent comme la Parole de Dieu. » De telles réticences sont fréquentes ; et pourtant aujourd'hui les travaux exégétiques les plus récents ont intégré les acquis des différentes traditions littéraires d'étude des textes ; pour les textes bibliques aussi, un travail d'observation de l'écriture doit être mis au service de sa compréhension et, comme le dit Colette Briffard : « Les textes bibliques, comme les textes littéraires, ou parce qu'ils sont des textes littéraires, proposent à leurs lecteurs une négociation de sens sur des valeurs et non sur des connaissances [...] et déploient toutes sortes de moyens textuels pour entrer en dialogue avec le lecteur. »⁽⁵⁾

La Bible est pour certains un livre sacré mais pour tous une œuvre littéraire. Il est nécessaire de le faire comprendre aux élèves, mais il y faut sûrement du temps et de la patience didactique !

UN LIVRE POUR QUELQUES-UNS OU UN LIVRE POUR TOUS ?

La troisième crainte exprimée fréquemment est celle de favoriser une minorité au détriment de la majorité. Autre expression de la même appréhension : « *Je suis croyant/incroyant mais j'ai en face de moi des croyants/incroyants ; alors qu'avons-nous en commun lorsque nous lisons la Bible en classe ?* » La Bible est-elle un bien réservé ou un bien commun ? Nous retrouvons plusieurs expressions de ces frontières invisibles dans des réflexions de professeurs stagiaires. Cela peut être des frontières entre des territoires disciplinaires ; ainsi, en 6^e, la Bible est au programme d'histoire et de français avec dans les instructions d'histoire une invitation forte à la collaboration : « *L'Odyssée, l'Ancien et le Nouveau Testament, l'Énéide font partie du programme de français comme du programme d'histoire de la classe de 6^e. Les convergences avec l'enseignement du français ne se limitent donc pas à la pratique de la langue. Une rapide concertation permettra aux deux enseignants de choisir les extraits dont ils proposent la lecture et de donner cohérence à leurs approches respectives des textes.* »⁽⁶⁾

Mais c'est parfois difficile de partager un même objet d'enseignement car cela suppose d'organiser un calendrier précis pour chacun (qui commencera ? le professeur d'histoire ou celui de français ?), une sélection précise des textes, etc. Pourtant le résultat obtenu est à la hauteur des efforts faits et une jeune enseignante témoigne de cette articulation des deux matières : « *Les confidences de ma collègue d'histoire m'ont également rassurée : les élèves ont bien assimilé les savoirs historiques et culturels appris en cours de français – nous travaillions en parallèle et je devançais ma collègue d'une dizaine de jours dans sa programmation ; ainsi les savoirs avaient-ils le temps de se décanter avant d'être revus, mais sous un angle historique cette fois. Pour nous, professeurs, cela a occasionné un gain de temps considérable, me faisant faire l'économie de tel ou tel point géographique ou historique, en marge de l'aspect littéraire, éléments néanmoins indispensables à la compréhension des textes.* »

On pourrait dire la même chose à propos d'une collaboration souhaitable entre le professeur de français et celui d'arts plastiques.

UN PATRIMOINE MONDIAL

Il paraîtrait réducteur de limiter la lecture ou même la présentation de la Bible au seul monde scolaire. D'une Bible comme bien propre de certains croyants, on serait seulement passé à une Bible, objet d'études scolaire. L'école a aussi pour mission de faire découvrir la Bible comme faisant partie du patrimoine de l'Humanité. L'instauration de l'enseignement du « fait religieux » à l'école trouve son origine en particulier dans le rapport remis au ministère de l'Éducation nationale en 1989 par l'inspecteur général Philippe Joutard où ce dernier regrette le peu d'efficacité des enseignements réalisés : « *C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique jusqu'au XIX^e siècle au moins.* »

Pour faire découvrir cette dimension universelle de la Bible, plusieurs enseignants emmènent leurs élèves dans des musées et là, grâce à l'observation et à l'analyse de quelques tableaux significatifs, montrent les diverses interprétations d'un même épisode biblique. Le travail comparatif peut aussi être interne à la littérature, si l'on fait lire plusieurs œuvres inspirées par le même épisode biblique.

La Bible est donc une excellente occasion pour inscrire la littérature dans le monde de l'art. Il n'est pas nécessaire d'attendre le programme de la classe de 1^{re}⁽⁷⁾ pour entamer cette ouverture. Dès la classe de 6^e, une telle perspective est possible.

Les craintes des enseignants au sujet de la Bible (cette œuvre ne risque-t-elle pas de diviser, d'être désacralisée ou d'être diluée dans une interdisciplinarité floue et réductrice ?) s'expliquent par l'inconscient collectif français. Mais il y a d'excellentes raisons, fondées sur les programmes et sur une réflexion didactique et pédagogique réelle, pour faire de la lecture des textes bibliques l'occasion d'un dialogue ouvert au-delà des clivages idéologiques ou religieux, d'une pratique diversifiée des outils d'analyse des textes et surtout d'un travail en

complémentarité entre les différentes disciplines scolaires et entre les différentes productions artistiques. Une bonne occasion de dépasser les craintes ou les ignorances. ■

ANNE-RAYMONDE DE BEAUDRAP

IUFM des Pays de la Loire, CNRS/EPHE : GSRL.
article paru dans le n°431, La laïcité à l'école d'aujourd'hui, mars 2005

- 1 Programme de la classe de 6^e (décembre 1995), Accompagnement des programmes de 6^e (juin 1996).
- 2 Et la pratique de l'Index en faisait partie !
- 3 Danièle Hervieu-Léger, *La religion au lycée*, CERF, 1990, p12.
- 4 Dans l'ouvrage collectif intitulé *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ?* (2001), les auteurs montrent les limites des informations fournies dans les manuels à propos des traditions bibliques.
- 5 id. p. 46.
- 6 Instructions officielles et documents d'accompagnement pour la classe de 6^e, décembre 1985.
- 7 Parmi les objets d'étude de la classe de 1^{re}, figure « Un mouvement littéraire et culturel français et européen du XVI^e au XVIII^e siècle ».

BIBLIOGRAPHIE

- Anne-Raymonde de Beaudrap**, *La Bible, L'Ancien testament*, Bertrand-Lacoste, coll. « Classiques BL », 3^e trimestre 1997.
- Parcours de lecture : La Bible, L'Ancien testament*, Bertrand Lacoste, coll. « Parcours de lecture », septembre 1998.
- Colette Briffard**, « La lecture des textes bibliques », *Le Français aujourd'hui*, « Lecteurs de littérature » n° 121, mars 1998.
- Danièle Hervieu-Léger**, (dir.), *La religion au Lycée*, CERF, 1990.
- Lettres Ouvertes* n° 19, « Le fait religieux », CRDP Bretagne, 2003.

3. Des propositions

Pour un enseignement d'anthropologie religieuse

Trois mots définissant trois tâches de cet enseignement : transgresser, déplacer, dépasser.

■ Transgresser

Transgresser les frontières entre théologie et philosophie érigées en Europe depuis que la raison logocentriste dans sa ligne philosophique a imposé son pouvoir de contrôle sur les autres usages de la raison ; il en est résulté notamment la nécessité pour les grands médiévistes contemporains de conduire un indispensable travail de réhabilitation du Moyen-Âge comme un moment important d'une pensée unifiante, indivise, féconde (*cf.* J Le Goff, Duby, A. de Libena...).

Transgresser aussi les dogmes et les tabous légués par des traditions de pensée théologique juive, chrétienne et musulmane qui ont contribué à renforcer la rupture entre théologie d'un côté, philosophie et sciences de l'homme et de la société de l'autre ; à l'opposé, ne pas minimiser les dogmes et les tabous développés par le militantisme laïciste en réponse à ceux que les théologies tentent toujours de maintenir ou de restaurer.

■ Déplacer

Déplacer les problèmes d'interprétation des cultures qui englobent les fonctions et les enseignements des religions de l'historiographie narrative, linéaire, factuelle, nationaliste, communautariste – visant par là l'autofondation, l'autocélébration de chaque nation-communauté, vers des problématisations et des analyses critiques anthropologiques.

■ Dépasser

Dépasser les enseignements, visions, interprétations, orthodoxies... hérités dans chaque tradition culturelle en ouvrant un nouvel espace d'intelligibilité pour toutes les activités cognitives de la raison. Cela ne veut pas dire le rejet sans examen, sans enquête de toutes les croyances, les valeurs, les significations qui ont nourri jusqu'ici les imaginaires, les sensibilités, les consciences des hommes ; le sacré par exemple ne sera pas mis de côté comme un problème dépassé, dépourvu de pertinence pour une pensée dite moderne ; *il sera problématisé*, au contraire, à la lumière des connaissances nouvelles et des essais d'interprétation enseignés par l'anthropologie sociale et culturelle...

À ces conditions seulement, le discours pédagogique pourra enfin se libérer d'une fausse neutralité, voilant un réductionnisme, des ignorances, des impensés devenus intolérables scientifiquement, pour ceux du moins qui consentent à partager les efforts des chercheurs et



des penseurs entrés déjà dans ce que Margaret Mead à appelé « *l'Âge préfiguratif* » d'une autre modernité (cf. mon « *Islam, hier, demain* » à ce sujet). ■

MOHAMED ARKOUN

professeur honoraire à l'Université Paris III

Article paru dans le n° 323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994

Un enseignement des religions à l'école ?

VIOLAINE HOUDART. Quelques propositions faites par le CRAP aux Rencontres 93 de Florac.

■ Sur le principe même de cet enseignement

Dans l'état actuel de nos réflexions, il semble qu'un certain consensus soit apparu au sein de notre atelier pour avancer les arguments suivants en faveur de cet enseignement :

1. Le souci de connaissance des faits religieux nous apparaît comme une priorité politique : les adolescents (et les enseignants...) ont besoin, pour s'y retrouver sur le plan politique, d'avoir une meilleure connaissance et compréhension des phénomènes religieux.
2. Il ne peut y avoir de choix sans règles de choix et connaissance. Il paraît important dans cette optique d'enseigner les religions — et non une religion — et d'en faire un objet de savoir et non de catéchèse, même si la réduction d'une religion à un savoir pose problème comme nous le verrons par la suite.
3. La connaissance des religions différentes devrait être une source de tolérance (et d'acceptation des différences).
4. On assiste, avec la déchristianisation, à une perte du patrimoine culturel français. La connaissance de ce patrimoine fait partie du « bien commun » à transmettre.

■ Sur la manière d'enseigner les religions

- Nous avons trouvé davantage d'arguments en faveur d'une non-spécialisation de cet enseignement. Il nous paraît en tout cas important que tous les enseignants (et même l'équipe éducative) soient sensibilisés à cette question, informés, et reçoivent un enseignement sur les religions (qui pourrait se faire au cours de sessions, de façon discontinue, comme dans un atelier du CRAP...). Par ailleurs, il ne s'agit pas de créer une discipline de plus alors qu'on déplore la surcharge des élèves, ni de donner une place exorbitante à cet enseignement. De plus, à trop se marginaliser, le « cours de religion » pourrait se transformer, comme c'est le cas dans nombre d'aumôneries catholiques, en lieux flous de discussions qui répondent à une demande importante, mais différente, des jeunes. Il nous semblerait plus enrichissant que chaque discipline, à sa manière, depuis son point de vue, contribue à cette culture des religions, à des moments donnés et en fonction du programme (avec une centration peut-être sur l'histoire ?).
- Quant à la difficulté à parler de l'extérieur à des individus qui vivent telle ou telle religion de l'intérieur (ou inversement pour un enseignant croyant), elle n'est pas non plus facile à résoudre. Il semble bien en effet qu'une religion ne puisse pas se réduire à un ensemble de contenus en sorte que pour certains, un enseignement des religions n'est pas pensable en dehors d'une catéchèse. On peut cependant envisager quelques éléments de réponse. Jacques George propose trois approches simultanées, car complémentaires, pour étudier une religion :
 - la religion telle qu'elle se définit elle-même ;
 - la religion telle qu'on peut l'aborder du dehors ;
 - la religion telle qu'elle est vécue.

La première approche concernerait donc les livres sacrés, le dogme, les pratiques codifiées et la spiritualité, la seconde son aspect historique et la troisième est une approche davantage sociologique. Par ailleurs, on a insisté sur le fait qu'il n'y avait pas lieu de dissocier les faits



religieux des autres enjeux culturels et qu'il ne fallait pas dramatiser les difficultés (le même problème se pose quand il s'agit d'aborder des questions politiques et sociales...).

Enfin, malgré l'existence d'autres modèles européens, on peut défendre la position laïque française, à condition de préciser qu'être laïque ne signifie pas « ne pas parler de religion ». Il faut éviter les tabous en matière de religions, ce qui est parfois le cas dans une position laïque dogmatique. ■

COLLECTIF RENCONTRES CRAP

Compte-rendu rédigé par Violaine Houdart, atelier d'Élisabeth Bussienne et Jacques George
Article paru dans le n°323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994

Savoir que croire n'est pas savoir

SYLVAIN CONNAC. Les convictions religieuses ne peuvent être qu'une affaire privée quand on découvre l'histoire du genre humain, lorsqu'on participe à des discussions à visée philosophique. Si la parole du maître est alors essentielle, ce n'est pas pour imposer une vérité, mais pour permettre aux enfants de progresser dans l'argumentation de leur point de vue, de découvrir la laïcité comme cadre de la réflexion commune.

Enseignant au sein d'une classe coopérative regroupant des enfants du CP au CM2, je suis régulièrement confronté à des imprévus, des événements qui surgissent et qui ne correspondent pas à ce que j'avais pu envisager. C'est la conséquence naturelle de la libération d'espaces d'expression et de responsabilités. Les habitudes coopératives des échanges me permettent de développer une relation aux enfants sans affrontement, ce qui facilite la communication entre nous. Parmi les surprises qui peuvent survenir, un certain nombre correspond à des situations où la question de la laïcité est engagée. L'école Antoine Balard étant située dans un quartier populaire de la ville de Montpellier, la plupart des enfants sont issus de familles ayant vécu l'immigration, en l'occurrence en provenance du Maghreb. L'une des conséquences de cette caractéristique est que les élèves sont au départ convaincus que l'islam est la seule vraie religion, que les autres ne sont que des exceptions qui ne les concernent pas et rien ne peut altérer cette représentation.

Dans ce contexte, il arrive que les situations d'ouverture culturelle que je propose ou qui sont induites par les recherches documentaires des enfants, les correspondances et les échanges avec l'extérieur, invitent à interroger ces représentations, tout du moins à les mettre à l'épreuve.

À noter en préalable que tout ce qui va être décrit dépend de la particularité de mon contexte de travail, en aucun cas des appartenances religieuses des enfants que nous accueillons. Il est fort probable que, dans des environnements avec l'affirmation d'une autre forme confessionnelle, chrétienne ou juïque notamment, de mêmes phénomènes peuvent se produire.

« C'EST LE DIEU QUI L'A FAIT. »

En leçon de sciences, certains enfants expliquent les phénomènes par une intervention divine.

Lors d'un atelier de sciences, la question des origines de l'être humain était au programme. Ce fut l'occasion d'aborder l'évolution des australopithèques à l'*Homo sapiens*, en passant par l'*Homo habilis*, puis l'*Homo erectus*. Une fois la présentation terminée, Myriam me demanda pourquoi l'être humain n'était pas apparu comme nous le connaissons aujourd'hui, qu'est-ce qui avait fait qu'il ait dû en passer par toutes ces phases d'évolution. J'ai alors renvoyé la question à la classe qui, après un court moment de silence, semble s'être accordée pour répondre en chœur : « C'est le dieu qui l'a fait ! » Sollicitant quelques avis, il a alors été expliqué que c'est « le dieu qui a créé le ciel, la terre, les animaux, les plantes et les hommes et qu'il l'a fait comme il l'a voulu ». La séance aurait pu facilement se terminer sur cet avis, tant le consensus paraissait fort.

J'ai alors choisi d'intervenir pour expliquer que l'argument de Dieu n'était pas forcément le bon face à l'ignorance, qu'il nous était possible de reconnaître que l'on ne savait pas et que l'on allait engager des recherches pour essayer de combler ce manque. Pour appuyer mon propos, j'ai pris l'exemple d'un match de foot dans la cour où Hamza avait marqué un but contre son camp. J'ai alors demandé si quelqu'un connaissait la raison de son geste, personne n'a su répondre. J'ai avancé l'idée qu'à ce moment-là, c'était à cause du dieu qui avait décidé de favoriser une équipe contre une autre. L'absurdité de l'argument, semble-t-il, a fait mouche puisqu'à partir de ce jour, c'est devenu un réflexe de classe que de rappeler, cet événement du but marqué contre son camp lorsque quelqu'un usait de l'argument « C'est le dieu qui l'a fait » pour donner l'impression d'avoir un avis. Il arrive même que certains enfants se permettent de dire à un autre : « Pourquoi tu parles toujours du dieu, ça n'a pas de rapport avec ce qu'on est en train de chercher ! »

« C'EST HARÁM ! » (INTERDIT, EN ARABE)

Voici ce que Youssef, nouvellement arrivé dans l'école et scolarisé en CM2, s'est exclamé lorsque le président de séance a rappelé le thème de la discussion à visée philosophique. La question avait pourtant fait l'objet d'une réflexion et d'un choix lors du conseil coopératif de la classe, « Dieu existe-t-il ? » étant apparu dans la boîte à questions suite à la lecture d'un texte de Nasreddine⁽¹⁾ où le Hodja avançait l'idée que Dieu avait peut-être été inventé par les êtres humains. Youssef est un garçon assez bon scolairement, mais a encore du mal à trouver une place dans un groupe qui ne l'accepte pas complètement. Il a bien compris qu'en adoptant une telle position de défiance quant aux habitudes de la classe, qui plus est en se référant à des références culturelles fortes chez la majorité des enfants, il allait pouvoir facilement fédérer autour de lui. C'est d'ailleurs ce qui se produisit puisqu'immédiatement après son annonce, trois autres garçons parmi les plus grands de la classe se sont mis à faire comme lui, croiser les bras, baisser la tête et manifester ainsi leur intention de ne pas prendre part aux échanges. Le président me regarda, je pris l'option risquée de continuer notre travail sans tenir compte de cet imprévu. Le restant du groupe se mit alors en position de communauté de recherche, la plupart défendant l'idée que Dieu existait puisque sinon la Terre et les êtres humains n'existeraient pas. Le premier argument utilisé par les enfants était que la preuve était donnée par le Coran où était écrite l'existence de Dieu.

Ce qui se produisit alors fut assez étonnant puisque l'un des copains ayant rejoint Youssef sortit de sa prostration, certainement dérangé par l'envie de participer. Prioritaire dans la parole puisque ne l'ayant pas encore prise, il expliqua alors que ça ne suffisait pas que cela soit écrit dans un livre pour que cela soit vrai, qu'il connaissait plusieurs exemples où des mensonges étaient écrits. Ce revirement de positionnement poussa alors Youssef à faire de même. Il essaya alors par tous les moyens, réflexifs cette fois-ci, de convaincre ses camarades de l'existence de Dieu. Pendant la phase de bilan de la discussion, j'en ai profité pour revenir sur la forme de protestation de certains grands garçons en demandant ce que le groupe en pensait : était-ce un interdit majeur que de s'interroger sur l'existence de Dieu ? Les enfants furent alors d'accord pour admettre l'idée que si l'on dispose d'un cerveau, c'est pour s'en servir et que se demander si Dieu existe ne conduit pas nécessairement à sa négation.

Lors des discussions suivantes, à chaque fois que la question de la religion apparut à nouveau, Youssef se montra un participant acharné dans ses idées, mais ne refusant ni les échanges ni la confrontation des arguments.

En tant qu'équipe enseignante, il nous est apparu important de travailler régulièrement avec les enfants de nos classes la question des grandes religions monothéistes, afin de tenter d'étayer chez eux des bases culturelles à la fois fortes et fragiles, présentes et distantes. Ces travaux sont donc l'occasion de découvrir ou approfondir les bases du judaïsme, du christianisme et de l'islam, en focalisant l'attention sur les prophètes, les grands livres, les cultes et pratiques confessionnelles. En fin de séquence ou lorsque vient le moment d'aborder l'islam, inmanquablement, certains enfants affirment leur adhésion à cette religion, en expliquant que c'est la meilleure, la plus importante et la « plus vraie ». Une fois la présentation des savoirs associés achevée, ma stratégie est alors de faire réfléchir les

enfants sur la distinction conceptuelle entre « croire » et « savoir ». Il n'est pas rare de se rendre compte que ces deux termes sont fréquemment associés par les enfants dans un ensemble qui engloberait les savoirs, les connaissances et les croyances. Or, en s'appuyant sur des éléments que les plus dégourdis peuvent apporter à la classe, il est possible de faire toucher cette distinction.

« SAIT-ON SI LES EXTRATERRESTRES EXISTENT ? »

Par exemple, Aïssam a un jour expliqué devant ses camarades que son prénom, il le savait parce qu'il le connaissait grâce à ses parents qui le lui avaient donné. En revanche, il ne peut en être de même pour les extraterrestres dont on ignore complètement l'existence, ce qui n'empêche pas qui le souhaite d'y croire, ou pas. Ainsi, par multiplication des exemples de cet ordre, il devient plus facile de faire émerger chez les élèves l'idée que face aux religions, face à l'espérance d'une vie après la mort et à l'existence d'une éventuelle transcendance, en l'absence de preuves intangibles, nous étions dans l'impossibilité d'être dans le savoir, ce qui n'implique nullement d'entrer dans le croire. En tant qu'enseignant, je m'autorise à préciser que tout un chacun a le droit de croire ce qu'il veut, que personne ne peut réellement imposer une croyance, qu'il s'agit d'une acceptation personnelle et volontaire. En contrepartie, cela ne signifie pas qu'il en est de même pour le savoir, qui émane obligatoirement de preuves certifiées, la plupart du temps par l'intermédiaire des démarches scientifiques.

On situe donc bien la sensibilité de ces situations faisant référence à des questions autour de la religion. C'est pour cela que l'école doit tenir une place importante et apporter une parole forte dans ce domaine : éclairer les savoirs, faire ressentir la liberté des pensées et donner sens à la tolérance. C'est à ce niveau-là que le concept de laïcité peut intervenir, comme instrument d'acceptation de toutes les croyances, plus largement de toutes les singularités. Cela détermine une partie des conditions pour qu'émergent des savoirs valables pour l'humanité dans son universalité.

Un jour, un enfant avait traduit cette explication par une phrase : « *La religion du maître, c'est la laïcité !* » À votre avis, qu'ai-je bien pu lui répondre ? ■

SYLVAIN CONNAC

Professeur des écoles à Montpellier

Article paru dans le n° 477, « Questions sensibles et sujets tabous », décembre 2009

1 J. Darwiche, *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*, Albin Michel, Paris, 2004.

Religions et laïcité en débat au lycée

CHRISTOPHE MONTEZ. « *T'as pas le droit de critiquer ta religion* », « *En France, on n'est pas libre, on n'a pas le droit de porter le voile !* », « *Rechercher le point de vue de l'Église sur l'euthanasie, on ne peut pas le faire en classe, on est dans un lycée public !* » : comment faire émerger en cours ces remarques d'élèves et comment y répondre ? Un moyen pédagogique a été expérimenté au lycée Ella-Fitzgerald de Vienne-Saint-Romain-en-Gal (38) par une équipe pluridisciplinaire : la préparation et la tenue d'un débat citoyen.

Initiés par Franck Thenard Duvivier, professeur de khâgne au lycée Fauriel de Saint-Étienne, les débats citoyens en Rhône-Alpes sont un dispositif soutenu par la région, les rectorats, la villa Gillet et la MGEN (Mutuelle générale Éducation nationale)⁽¹⁾. En 2015-2016, vingt lycées et 2 500 lycéens ont participé. Il s'agit d'organiser une table ronde sur des enjeux de citoyenneté autour de grandes thématiques (laïcité et valeurs républicaines, médias et information, protection sociale, climat et changement global, économie sociale et solidaire). Chaque lycée choisit un sujet et des intervenants (un chercheur, un élu, un acteur professionnel ou associatif). L'objectif est de permettre aux élèves de se confronter à une pluralité de regards et de construire leur esprit critique, mais aussi de s'engager dans des démarches concrètes d'organisation, de production écrite, d'utilisation d'outils de communication, et de pouvoir dialoguer et proposer.

Le sujet retenu au lycée Ella-Fitzgerald a été « La place des religions dans l'espace public en Europe : un problème ? ». Les trois intervenants invités ont été le député de l'Isère, Erwann Binet, rapporteur du projet de loi sur le mariage pour tous, la sociologue Bérange Massignon de Sciences-Po Paris, coauteure de *L'Europe, avec ou sans dieu ?*, et Radia Bakkouch, présidente de l'association Coexister qui regroupe des jeunes chrétiens, musulmans, juifs et athées. Le débat a eu lieu début février 2016, ce qui a permis une préparation depuis septembre 2015, dans le cadre notamment des séances d'enseignement moral et civique et d'accompagnement personnalisé. Douze professeurs et six classes ont été concernés : trois terminales professionnelles, deux terminales générales (S et L) et une 1^{re}.

TRAVAILLER SUR DES IMAGES

Le premier travail a porté avec les élèves sur la recherche d'images représentant pour eux la place des religions dans l'espace public en France et en Europe. Beaucoup ont montré des lieux de culte de différentes religions, ce qui a permis d'évoquer la diversité religieuse et de préciser le statut de ces lieux et les problématiques qu'ils posent (lieux ouverts mais considérés comme sacrés et identitaires, certains propriétés de l'État, d'autres privés, églises entretenues par les communes, mosquées insuffisantes et au financement dépendant de l'étranger, etc.). Des mises en parallèle d'images ont également suscité des interrogations : une jeune religieuse avec voile évangélisant sur une plage du sud de la France dégage une connotation sympathique, alors qu'une musulmane voilée dans un lieu similaire déclenche une polémique. Une photo mentionnant qu'au Royaume-Uni, entre 0,25 et 1 % de la population dit appartenir à la religion jédaï, a permis de définir ce qu'est une religion et la différence avec une secte, mais aussi de rappeler le respect de l'intimité et l'interdiction du fichage religieux en France. Enfin, la photo d'une prière de rue dans le quartier de la Goutte-

d'Or à Paris a suscité une réflexion sur l'importance de la recherche des sources et sur l'instrumentalisation des images par certains médias : initialement publiée par l'AFP (Agence France-Presse) sur le site du journal *Le Monde*, cette photo accompagnait un texte de 2011 sur la mise en place d'une solution trouvée aux prières de rue sous la forme de prêt d'un local. Elle est utilisée ensuite sur un site du Front National de Marseille insistant sur l'incapacité aussi bien de la droite que de la gauche de régler les problèmes, puis elle apparaît quatre ans plus tard sur un blog de « *défense républicaine* » par la « *lutte contre l'islamisation de la France* », pour illustrer l'incapacité du pouvoir à empêcher les prières de rue, mais cette fois-ci à Montpellier !

PUIS SUR DES TEXTES JURIDIQUES

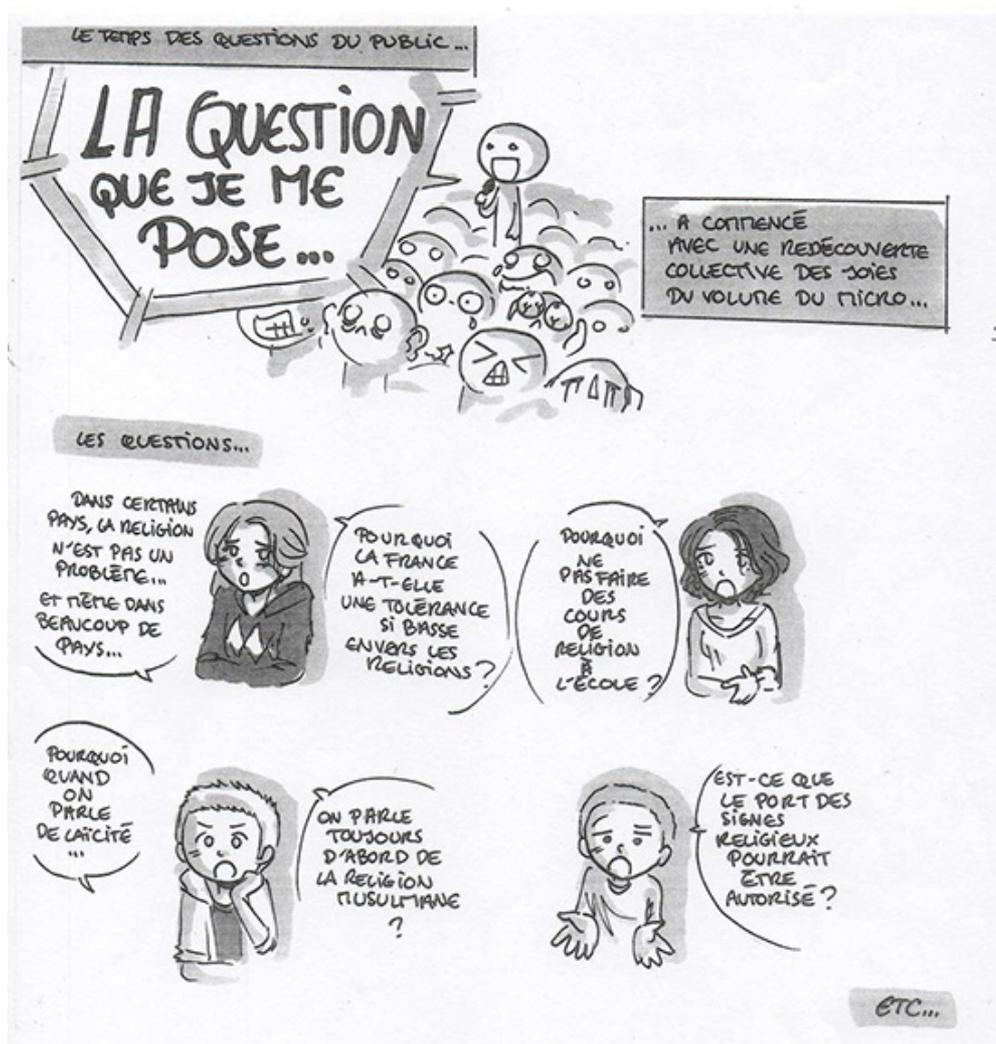
Dans un deuxième temps, il s'est agi d'approfondir les aspects historiques et philosophiques. Des extraits du film documentaire *La Séparation* et un reportage de LCP (La Chaîne parlementaire), *L'esprit des lois : La loi de 1905, faut-il encore y croire ?*, ont permis de comprendre le sens de la loi de 1905, son actualité et ses limites. La loi de 2004 sur l'interdiction des signes ostensibles est difficile à comprendre pour les élèves. Pour beaucoup d'entre eux, faire une fixation sur les signes religieux empêche de vouloir voir la diversité de la société et rejette au lieu d'intégrer : il a fallu élargir les points de vue en s'appuyant sur un rapport de la Délégation des droits des femmes à l'Assemblée nationale⁽²⁾, l'article « *voile* » du dictionnaire amoureux de la laïcité d'Henri Pena Ruiz et le témoignage de Patrick Weil, membre de la commission Stasi, sur les raisons de la loi de 2004 : protéger des jeunes filles de pressions au sein de l'institution scolaire⁽³⁾.

RECHERCHER PUIS RÉDIGER

Un troisième temps a permis de saisir les différences entre la France et les autres pays européens. Par groupes de deux, les élèves ont eu à écrire un article sur la place de la religion dans l'espace public d'un pays européen et diffuser l'article sur un blog créé spécialement.⁽⁴⁾

Ces articles ont été alimentés par une synthèse de Bérengère Massignon⁽⁵⁾ et par des contacts avec des correspondants de plusieurs pays européens et des rencontres avec une professeure de religion d'un lycée public allemand et des élèves norvégiens. Les élèves ont découvert que les choix faits par chaque pays dépendent de leur histoire et ont débattu sur l'intérêt de cours de religion au lycée, mais aussi sur leurs risques.

L'AFFICHE



L'engagement dans l'organisation a permis de relancer l'intérêt pour le sujet à partir de mi-décembre. Le choix de l'affiche a été un moment fort. Le premier projet proposé par les professeurs (place publique avec église pavoisée de drapeaux européens) a suscité une vive réaction des élèves : pourquoi privilégier la religion catholique et des bâtiments ? Où est la diversité ? Où sont les jeunes ? Aidée par la professeure d'arts plastiques, toute une équipe s'est mobilisée pour produire l'affiche ci-contre. Fiers de leur travail, les élèves ont fait l'expérience de la douche froide lorsque le proviseur leur a signifié qu'il était difficile pour lui de diffuser cette affiche à cause de la présence d'une croix gammée : une délégation d'élèves a dû expérimenter le dialogue avec des adultes, a su argumenter (ce n'est pas une croix gammée mais un svastika, vieux symbole hindouiste) et a obtenu l'autorisation. Autres interrogations : qui inviter à la table ronde et comment, dans un contexte chaud pour tout ce qui concerne la laïcité ? Une liste a été établie conjointement avec l'administration ; des élus, des partenaires et des représentants de chaque religion ou option philosophique ont été invités. Ce fut l'occasion pour les élèves de découvrir que les élus ne sont pas des êtres inaccessibles, mais peuvent être de la famille de leurs camarades (une grand-mère conseillère départementale), qu'il y a dans leur ville un centre bouddhiste, des franc-maçons et des libres penseurs, que les sujets débattus en classe intéressent toute la société, etc.

Les élèves ont également participé à la présentation des intervenants, à l'élaboration des questions du débat, à l'organisation de l'accueil. D'autres ont pris des photos, filmé, enregistré. Un fil Twitter ⁽⁷⁾ a relaté en direct les débats. Très flattés par la venue gracieuse d'intervenants de Paris, les élèves ont pris l'initiative pour les remercier d'élaborer un cadeau sous la forme d'un poster type *pop art* montrant la diversité et l'actualité du fait

religieux dans le monde d'aujourd'hui.

LES LYCÉENS PRIS AU SÉRIEUX

La table ronde a duré deux heures et a été animée conjointement par une professeure de philosophie et un élève de terminale. Avant et après, les élèves ont pu aussi échanger avec les intervenants. Le débat a été d'un bon niveau, certains se sont sentis un peu perdus, mais ont apprécié qu'on les prenne au sérieux et que des jeunes soient écoutés. Beaucoup ont été étonnés du cadre policé du débat : ils s'attendaient à des controverses et des oppositions franches, ils ont apprécié d'avoir des intervenants qui ne cherchaient pas l'affrontement ni la gloriole, mais à apporter de façon précise et dédramatisée leur point de vue avec des arguments de domaines différents. Sur le fond, voici ce que certains ont exprimé en bilan : la laïcité permet « *d'apprendre à se respecter, être soudés et ne pas se différencier pour une question de religion : les tenues religieuses sont interdites au lycée car comme nous sommes mineurs, nous pouvons nous faire influencer ou juger à cause de notre religion* » la laïcité, c'est « *la liberté des croyants et des non-croyants* » ; c'est « *grâce à la laïcité que je peux ou pas porter le voile* » ; les lois sont là pour guider mais pas pour tout faire ; le bon sens, la responsabilité de chacun sont importants ; la laïcité ne passe pas forcément par la neutralité de l'espace public, etc.



QUESTIONNER LES IDÉES REÇUES

Un dernier temps dans la démarche a consisté à faire s'approprier par les élèves les apports de la table ronde. Des élèves ont participé à une publication écrite illustrée par de talentueux croquis du débat pris sur le vif par une élève. Des débats argumentés par groupes de seize portant sur « *faut-il étendre ou restreindre en France la neutralité dans l'espace public ?* » ont permis aux élèves d'utiliser les notes prises pendant la table ronde, d'approfondir, de confronter. Les élèves sont sensibles à la possibilité d'exprimer leur identité, mais comprennent bien que le cadre actuel de la laïcité favorise aussi cette liberté d'expression.

Au final, cette démarche a permis de combattre des idées reçues : la religion n'est pas un sujet tabou, la laïcité ne s'oppose pas aux religions, le débat n'est pas forcément une lutte pour avoir raison, les jeunes ont leur mot à dire sur les grands sujets de société. Elle rejoint donc le parcours citoyen promu par la grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République : comprendre le bienfondé des règles communes et le pluralisme des opinions,



apprendre à s'exprimer et à argumenter, éduquer aux médias, s'engager dans la vie sociale de son établissement. ■

CHRISTOPHE MONTEZ

Professeur d'histoire au lycée Ella-Fitzgerald de Vienne-Saint-Romain-en-Gal, chargé de mission laïcité de l'académie de Grenoble

- 1 <http://www2.ac-lyon.fr/etab/lycees/lyc-42/fauriel/spip.php?article916>
- 2 Rapport d'information sur la dissimulation du visage dans l'espace public, 23 juin 2010, <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2646.asp>.
- 3 Patrick Weil, *Le sens de la République*, éditions Grasset, 2015, p. 83-88.
- 4 <https://laiciteurope.wordpress.com/>
- 5 *Les laïcités en Europe*, 6
- 6 <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/ressources-pedagogiques/fiches-pedagogiques/laicites-europe>
- 7 <https://twitter.com/LaicitesEurope>

Des Polly Pocket au polythéisme, cheminer avec les enfants

ASSOCIATION ENQUÊTE. Présentation d'activités ludiques au cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) développées par l'association Enquête en vue d'enseigner le fait religieux et l'idée de laïcité.

« Les enfants, qui connaît la différence entre athéisme, monothéisme et polythéisme ? Chaque équipe prépare son défi ? » Ainsi s'ouvre la première séance de l'année sur les faits religieux et la laïcité dans une classe de CE2 d'une école publique parisienne. En jouant.

Préparés par leur enseignante, les élèves ont bien intégré les règles du jeu, dénommé L'arbre à défis, un outil ludoéducatif développé par l'association Enquête. À tour de rôle, ils lancent leurs réponses pour faire gagner des points à leur équipe. Nelson et Inès présentent la carte de l'athéisme et énoncent trois définitions. « Un nom masculin pour dire qu'on croit que Dieu n'existe pas », tente le premier, en hésitant ; puis la seconde, de sa petite voix : « Une religion fondée sur l'adoration d'un seul Dieu. » Nelson reprend : « C'est le nom de la religion qui était pratiquée à Athènes. » La classe a cinq minutes pour réfléchir puis brandir, équipe par équipe, la réponse notée sur une ardoise. Certains se souviennent de la discussion de la semaine précédente, d'autres hésitent. Après l'attribution des points aux équipes victorieuses, suivent les autres défis pour définir « polythéisme » et « monothéisme ».

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE

Connaissent-ils un mot qui commence par « poly », interroge ensuite Anabelle, la professeure. Fusent alors « policier », « Polly Pocket ». Elle écrit les mots au tableau pour leur faire prendre conscience de l'orthographe. N'ont-ils pas entendu un autre mot de ce type en mathématiques ? Ah, Oscar tombe presque de sa chaise en brandissant la main : « Polygone ! » Bravo ! Une figure géométrique à plusieurs côtés. En expliquant que la racine « théo » signifie « dieu », Anabelle ajoute que « polythéisme » veut donc dire « croire en plusieurs dieux » ; peuvent-ils donner un exemple ? Youssef tente : « Heu... les Américains ! » La professeure leur réexplique alors la différence entre religion et nationalité. Un autre lance : « Les Égyptiens ! » En effet ! Pourtant Madine n'est pas satisfaite : « Les Égyptiens, c'est un pays aussi non ? » Un point pour Madine, car il vaudrait certes mieux parler de « religion égyptienne », antique en l'occurrence.

Pourraient-ils donner maintenant un mot commençant par « mono » ? Plusieurs tentent « Monopoly », « Monoprix » ; Anabelle suggère « monochrome » ou « monocycle », une seule couleur ou une seule roue. Et cherche à leur faire établir le parallèle avec les mots évoqués précédemment. Des yeux qui s'allument : « Ah oui, un seul dieu ou plusieurs ! » Première étape franchie ! Et l'agnosticisme, qu'est-ce que ça peut vouloir dire, alors ? « Oulalah, soupire Vankevin, l'agnostique ? » Anabelle les mène pas à pas, revenant sur le « a » privatif, rencontré dans « athéisme », et sur la racine du mot *gnosis* signifiant « connaissance » en grec. Que peut donc affirmer une personne « sans connaissance » sur ces questions au sujet de Dieu ? Eh bien, justement, rien. En tout cas avec certitude.

Jouer à déconstruire les mots pour en comprendre le sens, commencer à saisir des notions complexes comme la différence entre croire et savoir, c'est ce que permet L'arbre à défis, jeu de société conçu en cohérence avec les programmes scolaires du cycle 3 (CM1, CM2, 6^e). Et les enfants reviendront sur cette différenciation entre croire et savoir tout au long du jeu.

AIDER LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE À DÉCODER LEUR ENVIRONNEMENT

Enquête est une association (loi 1901) fondée en 2010 par Marine Quenin. Agréée par le ministère de l'Éducation nationale et lauréate de l'initiative présidentielle « La France s'engage », Enquête propose des formations aux éducateurs (enseignants, animateurs, etc.) qui souhaitent faire découvrir la laïcité et les faits religieux aux enfants. Elle développe des pédagogies et des outils ludiques pour aborder ces sujets d'un point de vue laïque, non confessionnel et par le biais de la connaissance. Enquête vise en particulier les enfants de fin de primaire (7-11 ans), pour lesquels il existe peu de propositions dans ce domaine, même si la laïcité et les faits religieux sont inscrits dans les programmes. En effet, entre la petite enfance et les oppositions de l'adolescence, cet âge est particulièrement favorable pour aborder dans de bonnes conditions ces sujets, complexes et sensibles, et de plus en plus présents dans notre quotidien. Or, l'inculture grandissante des élèves sur les religions rend difficile l'accès à une culture commune et la compréhension de l'environnement proche. L'environnement spatiotemporel est pétri de références religieuses. Enseigner les faits religieux permet ainsi de comprendre l'organisation du temps : « Pourquoi est-on en 2016 ? », « pourquoi la semaine compte-t-elle sept jours ? » Il faut aussi penser à l'espace familial de l'élève : la ville, la rue, portant le nom d'un saint, la station de métro Trinité à Paris. Pour les enfants qui ne disposent pas des clés de lecture nécessaires, une partie du monde est alors illisible.

Enquête s'inscrit dans la « laïcité d'intelligence » que Régis Debray appelait de ses vœux dans son fameux rapport de 2002⁽¹⁾, « laïcité de compétence » qui se fonde sur un enseignement des faits religieux à même de donner des éléments de compréhension du monde contemporain.

CONNAITRE LES DIFFÉRENCES ET LEUR SENS, POUR NE PAS S'Y ENFERMER

« Vraiment, c'est un endroit, la messe ?, s'étonne Anabelle, l'enseignante, au début de la séance suivante.

— Mais non, affirme Omaël, 9 ans, c'est quand le prêtre dit des prières.

— Seulement ? C'est aussi une cérémonie religieuse pour les catholiques. Et quand se réunissent-ils pour prier, généralement ? interroge Anabelle.

Grace, de sa petite voix : — Mardi !

et Nelson, plus sûr de lui : — Mais non, samedi !

Omaël trépigne : — Dimanche ! Dimanche ! »

Anabelle explique que des messes sont célébrées tous les jours, mais que la principale de la semaine est celle du dimanche, aussi appelée par les chrétiens « jour du Seigneur » et qui est pour eux celui de la résurrection de Jésus. « Où la messe a-t-elle lieu d'ailleurs ? » Les élèves répondent en chœur : « Dans une église. » Anabelle ajoute que, dans chacune des religions monothéistes (petit rappel, « ça veut dire quoi, déjà, monothéiste ? »), un jour de la semaine est consacré à la prière, pour arrêter la course quotidienne et se tourner vers Dieu.

Après le décompte des points, c'est au tour de la deuxième équipe. Même type de défi, celui de la bonne définition pour le mot « shabbat ». Confusion dans la classe, aucune idée. Le professeur explique alors que les juifs pratiquants s'arrêtent aussi comme les catholiques, mais cette fois le samedi, en expliquant les principales coutumes et significations du shabbat. Décompte des points encore, puis on passe au dernier défi de la séance, « la grande prière du vendredi ». Au tour de Rayan et Vankévin. Ils proposent à tour de rôle leur définition, « prière musulmane pour laquelle on revêt des habits spéciaux », « prière collective à la

mosquée le vendredi, par exemple en Algérie », et enfin « *prière réalisée dans son lit le vendredi matin* ». Anabelle revient sur ce temps fort des pratiquants musulmans, où ils se retrouvent, « *où d'ailleurs ? — À la mosquée !* ». Dans de nombreux pays de culture musulmane, précise-t-elle, le vendredi est chômé, comme peut l'être le dimanche en France, montrant ainsi comment la construction du temps est influencée, entre autres, par les religions et les usages qui en découlent. La prochaine séance sera consacrée à la laïcité : les grandes étapes de son histoire, mais aussi sa place à l'école aujourd'hui.

L'ARBRE À DÉFIS

C'est ainsi qu'Enquête propose des outils adaptés à l'âge des enfants pour parler des faits religieux et de la laïcité et ainsi favoriser le vivre ensemble. L'arbre à défis permet aux professeurs de s'appuyer sur la connaissance et d'utiliser un vocabulaire adapté aux élèves pour donner des clés de compréhension du monde : calendriers, jours fériés, fêtes religieuses, familiales (baptême, circoncision, etc.) ou civiles sont ainsi au programme ; tout comme les principaux symboles, termes de vocabulaire, lieux saints et figures fondatrices (Abraham, Moïse, Jésus, Mohammed) propres aux principales religions. De quoi favoriser aussi le dialogue entre les cultures et traditions, en montrant à la fois leurs différences et leurs ressemblances, ainsi que la possibilité de leur coexistence harmonieuse dans le cadre de la laïcité républicaine.

L'occasion aussi de souligner que les identités ne sont pas fermées et univoques, et que personne ne saurait se résumer à sa seule appartenance culturelle, religieuse ou nationale. Les élèves évoquent ces sujets sereinement à travers les différents défis permettant de découvrir la laïcité et les religions. Ils apprendront qu'il existe de nombreuses croyances et pratiques religieuses, qu'il est possible d'en parler avec ses camarades sans nécessairement remettre en question sa propre conviction ; qu'il faut apprendre à écouter et à respecter la conviction de l'autre, ce qu'implique la laïcité. Ils comprennent que leur conviction ne sera pas influencée ou changée par l'école et l'enseignant. Ils acceptent que l'enseignant apporte des savoirs sur leur propre religion, comme sur les autres et sur la non-croyance.

UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE INNOVANTE

Mère de famille parisienne frappée par le manque de culture religieuse de ses propres enfants, Marine Quenin a créé Enquête pour relever ce défi. Avec quels objectifs principaux ? D'abord, permettre aux plus jeunes de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent, et ainsi favoriser la coexistence apaisée des différentes convictions dans une France plurielle. « *Il s'agit aussi de donner corps à la laïcité, comprise concrètement et non uniquement comme un cadre théorique* », ajoute-t-elle. Sans affiliation religieuse ou partisane, Enquête œuvre donc sur le terrain des apprentissages culturels et du lien social, en s'adressant soit directement aux enfants, soit aux enseignants et aux éducateurs, à travers différentes initiatives de formation. L'association développe des outils flexibles et adaptés à l'âge des élèves (comme le jeu L'arbre à défis), pour permettre aux enseignants de se saisir de ces sujets. Elle s'appuie sur son expérience de terrain et sur le concours d'enseignants qui ont expérimenté ces outils. Elle collabore à la formation initiale (ESPÉ) et à la formation continue des enseignants, et a créé avec l'IESR⁽²⁾ un parcours en e-learning pour aborder la laïcité et les faits religieux.

LES OBJECTIFS DE L'ASSOCIATION

Enquête promeut l'articulation de l'enseignement des faits religieux et de l'éducation à la laïcité, pour ne pas se perdre dans des abstractions peu signifiantes pour les enfants. Elle cherche toujours à relier le contenu (la connaissance scientifique des objets concernés) et la pédagogie, le positionnement éducatif pour aborder ces sujets de façon pertinente et respectueuse de l'obligation de neutralité des enseignants. Enquête encourage une pédagogie de la maïeutique : l'acquisition des connaissances fondée sur le questionnement des enfants. Enfin, ces démarches pédagogiques sont interrogées dans le cadre d'une réflexion scientifique permanente, concrétisée notamment par la recherche doctorale en cours de Lola Petit⁽³⁾, rattachée au laboratoire GSRL (Groupe sociétés, religions, laïcités) (CNRS-École



pratique des hautes études) : une thèse de sociologie sur l'enseignement des faits religieux et l'éducation à la laïcité à l'école primaire publique, afin d'analyser les pratiques de classes pour continuer à innover et à s'adapter aux besoins des enseignants. ■

ASSOCIATION ENQUÊTE

- 1 *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Régis Debray 2002, <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laïque.html>
- 2 Institut européen en sciences des religions, créé suite au rapport de Régis Debray.
- 3 voir l'article « Que font les PE des faits religieux ? » en partie 2 de ce dossier

Le passé pour vivre ensemble au présent

JEAN-PIERRE FOURNIER. L'auteur, à partir d'exemples tirés de son quotidien d'enseignant en collège, nous invite à une réflexion sur la question de savoir comment faire pour que l'histoire, mettant en scène la religion, puisse faire sens pour les élèves.

Combattre le racisme, promouvoir l'égalité hommes-femmes, voilà des thèmes consensuels et fréquents dans les programmes et autres instructions officielles. Si l'on vit au quotidien des réalités difficiles (quolibets racistes, mépris des filles), on sait que les pieuses formules ne suffisent pas. Les sermons démocratiques en classe non plus.

L'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique permet d'aborder directement ces questions. À condition de le faire dans la continuité, et pas seulement en réponse à chaud à une actualité brûlante, au collège ou dans le monde.

L'antisémitisme est un des piliers de la culture occidentale ; les raisons de l'enseigner sont nombreuses : préparer les élèves bien avant la 3^e à entendre parler du génocide, relativiser l'opposition Juifs-Arabs si présente aux yeux de l'opinion et de beaucoup d'élèves.

L'ANTISÉMITISME EN 5^E

La classe de 5^e est un bon moment pour cela, au moment où l'on parle de l'expansion chrétienne en Occident. Les manuels évoquent les persécutions contre les Juifs, souvent de façon très concise : celui de la classe se contente de cinq lignes de textes et d'un extrait d'une ordonnance de saint Louis (qui a droit plus loin à une double page où la « simplicité » et la piété du « bon roi » sont mises en texte et en image de façon très traditionnelle). Le groupe d'élèves qui travaille sur cette question (pendant que d'autres planchent sur les croisades, la *Reconquista* et le premier *Drang nach Osten*) est appelé à répondre à des questions, mais aussi à en poser ; généralement, ce sujet accroche : qu'est-ce que c'est, cette histoire avec les Juifs ? ; je sors alors (mais seulement dans ce cas, cette année, une classe sur deux) le fameux texte de Joinville racontant que saint Louis s'indigne qu'on puisse discuter avec des Juifs autrement qu'avec l'épée « aussi loin qu'elle puisse entrer ». Le texte est long, complexe (un récit d'une entrevue entre intellectuels juifs et chrétiens interrompue par la violence d'un chevalier, puis la réaction de saint Louis au compte rendu qui lui en est fait), et je prends soin de mettre en vis-à-vis le texte en ancien français, histoire d'y goûter au passage ; le vocabulaire (« clerks » par exemple) n'est pas facile pour un élève de 5^e non préparé. Il s'agit donc d'abord de comprendre puis de reformuler en classe (avec des formules variées selon la classe et le temps disponible). L'attitude du « bon roi » antisémite (des spécialistes préféreront le terme d'antijudaïsme) peut être mise en relation avec la volonté de domination de l'Occident chrétien sur les fronts extérieurs par l'ensemble des élèves. À l'occasion, les élèves musulmans peuvent se satisfaire que celui qui est devenu « le méchant roi » ait fait preuve de la même attitude, celle de son temps, vis-à-vis des musulmans.

SE RENDRE COMPTE

Nous sommes revenus sur le sujet, en allant visiter brièvement la synagogue de la rue Pavée après le travail à Notre-Dame. La synagogue est récente, les fidèles ont des rapports assez

lointains avec les Juifs parisiens du Moyen Âge : l'enseignant doit le dire, mais ce n'est pas plus une gêne pour lui que de répondre aux questions des élèves sur l'aspect touristique qu'a aujourd'hui la cathédrale gothique. À l'entrée de la synagogue, certains élèves auront des réticences. Ce fut le cas il y a deux ans. Une fois le seuil franchi, ceux-là ont été surpris de voir un employé de service musulman et d'entendre les vieilles mendiants parler arabe près du porche.

B. A. antiraciste, diront les sceptiques ? Si l'intention est bien du côté de l'éthique, les occasions trouvées participent de la fonction de travail et d'éveil de l'école. Il ne s'agit pas de faire preuve de bons sentiments, mais de travailler sur un texte qui a du sens, et de donner ensuite (ce pourrait être avant) l'ancrage dans un lieu d'un fait humain.

Sur cette même question, deux anecdotes concernant des élèves particuliers où le rapprochement dans le cadre scolaire de la transmission culturelle et de la construction de valeurs a pris un sens plus fort : c'est en allant au musée d'Art et d'Histoire du judaïsme que Moussa, alors en 6^e, a appris que son prénom était Moïse ; c'est aussi sur le chemin qu'il a rencontré son père qui balayait la rue. Un peu de honte qu'il a fallu transformer en fierté, Moïse est tombé à pic ; sur le même chemin, Sonia, élève musulmane très agitée mais appliquée ce jour-là, montrait une connaissance des lieux (la rue des Rosiers) étonnante. J'ai eu confirmation deux ans plus tard, quand son frère, également perturbé et perturbateur, a rempli son dossier de fin de 3^e, du judaïsme caché de la famille, ou d'une partie de la famille. On trouvera les anecdotes trop belles, la part du hasard trop grand : j'y vois la confirmation du fait que sur ce terrain culturel, l'école peut contribuer à un désembrouillage des idées et des sentiments, au collectif comme à l'individuel.

PROGRAMMES ET PRÉOCCUPATIONS D'ÉLÈVES

Revenons au collectif, avec Jeanne d'Arc, pour rester en 5^e. Encore une pieuse double page dans le manuel. Cette année, surpris par la demande d'un groupe d'élèves de travailler sur cette question (trois copines plutôt décrocheuses proposant de venir avant le début des cours), j'ai proposé aux volontaires, après qu'ils ont répondu aux questions de cette double page, d'explorer les raisons de la célébrité du personnage. Tout est venu : les fonctions masculines et féminines, l'opposition pureté virginalité-impureté féminine. Les bons élèves ont su le dire directement, deux élèves très faibles s'y sont essayés aussi. Les phrases des élèves volontaires ont été proposées ensuite à la classe pour que chacun puisse les reprendre.

La classe avait déjà travaillé sur la question hommes-femmes : un groupe sur l'apparition du mariage chrétien, du père au prêtre (là aussi un travail volontaire), le même sur la condition des femmes au Maghreb (cette fois sur demande des élèves, dans le cadre d'un travail par groupes de géographie) ; à la suite de la projection de *Promesses* (amitiés enfantines israélo-palestiniennes) et de travaux d'éducation civique, des questions ont conduit à passer un extrait de *Mariages mixtes* (Michel Khleifi) sur les mariages entre fidèles des trois monothéismes. Mariages hier ou ailleurs, religions : j'espère que la réflexion des élèves sur la condition féminine a pu se nourrir de ces moments. Je tiens beaucoup au fait qu'il ne s'agit pas d'un parcours décidé à l'avance, mais d'une rencontre entre des préoccupations d'élèves, les miennes, et des matériaux que j'ai l'habitude de manipuler ou d'aller chercher. Car enfin, si la culture ne permet pas de donner du sens et de la couleur aux questions que l'on se pose, à quoi sert-elle ? Et à quoi sert l'école ? ■

JEAN-PIERRE FOURNIER

Professeur d'histoire-géographie-instruction civique (au moment de la rédaction du texte)

En toute(s) conscience(s) : débat théâtral

BERNARD GROSJEAN. Un moyen très vivant et performant d'aborder les questions de rencontre avec le fait religieux, cela peut être le débat théâtral (ou théâtre forum), plusieurs fois présenté dans les *Cahiers pédagogiques*. Dans cet article, des extraits d'un des scénarios utilisés par la compagnie Entrées de jeu, à laquelle on peut faire appel dans son établissement par exemple.

Le débat théâtral est une forme théâtrale interactive qui permet au public d'intervenir et, au lieu de discuter, de donner un point de vue, de venir jouer celui-ci en prenant la place d'un des comédiens ou en introduisant une nouvelle donnée pour changer le cours des choses. Bernard Grosjean, directeur de la compagnie Entrées de jeu, précise qu'il s'agit d'un « *théâtre adressé* », destiné à un public particulier, dans l'objectif de débattre avec ce public⁽¹⁾.

Toutes les pièces de la compagnie sont écrites sur commande, dans un travail d'écriture de plateau collective. La pièce *En toute(s) conscience(s)* a été commandée par l'association Clavim⁽²⁾, afin d'interroger les manières de défendre le principe de laïcité quand les circonstances le mettent à mal ou quand il apparaît comme un principe injuste aux yeux de certains. Présenté devant 130 élèves de la 6^e à la seconde, la pièce apparaît comme un kaléidoscope de neuf scènes et un épilogue.

Bernard Grosjean nous explique que le scénario a été écrit après des rencontres avec des animateurs du Clavim qui ont fait part des propos qu'ils entendaient préférer par des jeunes et de comportements qu'il serait utile d'évoquer dans la pièce. Ainsi, les phrases provocatrices (« *je soutiens Ben Laden* »), les propos sur les Juifs, la laïcité conçue comme arme de guerre contre les musulmans, les contestations de la minute de silence (« *deux poids, deux mesures* », etc.). La religion occupe une place de choix, même si *En toute(s) conscience(s)* ne se réduit pas à des problèmes liés à celle-ci.

La représentation devant les jeunes a été passionnante. Ceux-ci sont beaucoup intervenus, mais toujours avec respect et intelligence, dans un climat serein qui a enchanté les comédiens. Sans doute le travail de fond mené par le Clavim et la mixité sociale et culturelle du public n'y sont pas étrangers. Et, bien sûr, la maîtrise des acteurs et du meneur de jeu.

Voici donc quelques extraits du spectacle, points de départ donc de débats vivants, quand chacun prend la place d'un personnage et propose sa solution.

■ Vignette 3 : VTT ou ramadan ?

« Eh Lucas, qu'est-ce qui se passe avec Medhi ? Il se plaint de ne pas pouvoir faire de VTT comme les autres cet après-midi.

— Je sais bien. Le problème, c'est que j'ai dû faire un choix. Il ne restait plus qu'une place.

— Et alors ?

— Sam voulait aussi participer.

— Oui, mais pourquoi Sam et pas Medhi ?

— Medhi, il n'est pas bien costaud et le VTT ça demande une grande résistance physique, surtout au mois d'aout. Alors je me suis dit que comme il faisait le ramadan, c'était mieux de le mettre sur une activité moins sportive. Il fera l'atelier échecs.

— Il a la rage.

— Tu le connais bien. Essaie de le calmer. »

■ Vignette 4 : Croire ou savoir ?

« Non mais qu'est-ce qu'il me raconte le professeur de SVT ? C'est n'importe quoi sa théorie de l'évolution. Moi, je descends du singe ? Non mais il est complètement malade avec son Darwin !

— Ben, si. C'est scientifique.

— Mais n'importe quoi. Ils n'ont pas les preuves. Tout ça ce n'est qu'une théorie, je te rappelle. On veut nous rabaisser. On veut nous comparer à des animaux. L'homme ne peut pas venir du singe, un animal stupide ! Dans la Bible, c'est écrit noir sur blanc que Dieu a créé l'homme à son image.

— Mais on a découvert des squelettes ? Et Lucy tu en fais quoi ?

— Je ne dis pas que ces squelettes n'existent pas. Je ne suis pas dans le déni. Je dis simplement que ces squelettes n'ont rien à voir avec moi. Moi, je vais apprendre cette théorie bidon pour le bac mais franchement, c'est juste pour le bac. J'espère que vous n'allez pas commencer à croire ces sornettes. »

■ Vignette 5 : La musique adoucit les mœurs ?

« C'est quoi, ce que t'écoutes ?

— Ben un truc qu'on m'a passé. (Il plane aux anges.)

— Et c'est quoi ? Je peux écouter ?

— Laisse tomber, tu ne vas pas aimer.

— Vas-y, fais pas ton feu ! Laisse-moi écouter.

— Je crois que ça s'appelle Stabat Mater, un truc comme ça, de Pergolèse. (Il lui passe les écouteurs et il commente, enthousiaste.) C'est la Vierge qui pleurait debout sous la Croix, son fils est mort. C'est le professeur de musique qui nous a raconté ça.

La pote retire précipitamment les écouteurs et se nettoie les oreilles.

— Quoi ? Mais c'est un truc de chrétien ? Tu n'as pas honte ? Tu renies ta race ! Kâfir, va !

— Non mais qu'est-ce que tu racontes ?

— Tais-toi, mécréant ! »

■ Vignette 7 : Deux poids, deux mesures ?

Surveillant : « Non, non et encore non ! Ce n'est pas la peine d'insister, Sofia ! Je te l'ai déjà dit et répété sur tous les tons : c'est la loi et la loi s'applique à tout le monde. Tu es élève du lycée, tu dois donc te soumettre à la loi, au principe de laïcité. Dans un établissement scolaire, on enlève son foulard. C'est compris ?

Sofia : — Vous ne pouvez pas comprendre que c'est une conviction personnelle ?

Surveillant : — On ne transige pas avec la loi. Essaie un peu de lui expliquer, Kevin. Moi j'en ai marre de ce dialogue de sourds.

Sofia à Kevin et imitant le surveillant : — En France, on ne transige pas avec la loi. Tu parles ! Il y a deux poids, deux mesures. L'école est bien fermée pour les fêtes chrétiennes, pas pour les fêtes musulmanes. Non ? Je me trompe ? Et toi, ton père, il ne t'interdit pas de venir au lycée le samedi ? Et ça, bien entendu personne ne dit rien. Moi je suis fière d'être musulmane et

de porter ce voile. Et je ne gêne personne !

Kevin : — *Bien sûr, mais...*

Sofia : — *Mais quoi ?*

Le surveillant : — *Pas la peine d'insister ! Il faudra bien qu'elle comprenne un jour que ce n'est pas sur la tête qu'il est plus difficile à retirer son voile, mais sur les yeux.*

Sofia : — *Quoi ? Qu'est-ce qu'il a dit ?* »

Sofia se lève en colère et Kevin tente de s'interposer.

■ Vignette 8 : Devoir de mémoire ?

Professeur : — *« Anne Franck est une adolescente qui a vécu cachée de 42 à 44 aux Pays-Bas, avec sa famille, dans un appartement, pour fuir la Shoah. Pendant tout ce temps, elle a écrit un journal personnel pour faire part de ses idées, en espérant pouvoir être publiée un jour. Dénoncée le 4 août 1944, elle a été arrêtée avec sa famille, elle est morte en février 1945 au camp de concentration de Bergen-Belsen en Allemagne.*

Élève 2 : — *Meskiné !*

Élève 1 : — *Quoi ? Quel meskiné ?*

Professeur : — *Tu as quelque chose à dire ?*

Élève 1 : — *Mais il n'y en a que pour les Juifs !*

Professeur : — *Comment ça ?*

Élève 1 : — *Vous ne le dites pas, mais Anne Franck, c'est bien une Juive ?*

Professeur : — *Oui ! Et alors ?*

Élève 1 : — *Eh bien nommer notre école "Anne Franck", c'est bizarre quand même ! Non ?*

Professeur : — *Ce n'est pas bizarre. C'est le symbole d'un destin tragique et emblématique des victimes de la Shoah. Et je te rappelle que la Shoah, c'est notre histoire et elle concerne tout le monde.*

Élève 1 : — *Ben voyons ! Et le complot judéo-machin maçonnique, ça concerne qui ? Y'en a marre de tout ce qu'on dit des Juifs ! La Shoah, on a compris, ça va maintenant. Y a plein d'Arabes qui meurent tous les jours en Palestine. Et ils se font tuer par quoi, hein ? Ils se font tuer partout dans le monde et ça, on n'en parle pas ! Ce n'est pas un destin tragique et emblématique, ça ? Et la traite des Noirs, c'est pas un génocide, ça ? (cf. Aimé Césaire).*

Professeur : — *Bon, qui veut bien commencer la lecture page 24 ?*

Élève 2 : — *Monsieur, ça serait peut-être bien qu'on en parle, non ?* » ■

BERNARD GROSJEAN

Metteur en scène

1 <http://www.entreesdejeu.com>

2 www.cahiers-pedagogiques.com/Mettre-en-valeur-toutes-les-competences

À LIRE SUR NOTRE SITE

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Entrer-dans-le-jeu-du-theatre-forum>

4. Dans les disciplines

Le bestiaire diabolique

VALÉRIE GONTERRO-LAUZE, ÉLODIE BURLE-ERRECADE. L'enluminure médiévale au service de l'enseignement du fait religieux : l'exemple du bestiaire diabolique. Description d'activités qui font intervenir de jeunes chercheurs auprès des scolaires pour découvrir le patrimoine.

Œuvrant pour la visibilité et la transmission de la recherche, l'université d'Aix-Marseille possède une cellule de culture scientifique et technique chargée de la diffusion du savoir auprès des scolaires et du grand public⁽¹⁾. C'est dans ce cadre que les élèves des établissements scolaires de la région sont reçus avec leurs enseignants dans les murs de l'université, à la Maison des sciences du site Saint-Charles de Marseille, pour des ateliers animés par des spécialistes (doctorants et enseignants chercheurs). Durant l'automne 2013, nous avons proposé un atelier sur le bestiaire diabolique du Moyen Âge, afin d'aborder notamment la culture religieuse biblique.

RENCONTRER LES CHERCHEURS

Les élèves reçus pour cet atelier venaient d'un collège de Marseille, le collège Jean-Moulin (XV^e arrondissement). Il s'agissait d'une classe de 5^e avec laquelle avait été mis en place en amont un projet PASS (projet atelier sup'sciences dont le cadre est établi par le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille), suivi sur deux ans et visant une découverte du monde médiéval occidental à travers le livre manuscrit⁽²⁾.

L'atelier représentait une des premières étapes dans l'initiation. Le codex médiéval avait certes déjà été abordé théoriquement en classe dans une première collaboration entre les enseignantes. L'atelier devenait alors une occasion de rencontrer les chercheurs dans leur cadre de travail et permettait une exploration matérielle de l'objet livre à travers des reproductions sur papier et des numérisations de folios et d'images. Pour illustrer l'environnement culturel médiéval, il a donc été choisi en première instance d'observer ses productions artistiques, et de cibler plus particulièrement la question religieuse, qui, d'une part, sur le plan historique, oriente considérablement la connaissance de la période, et, d'autre part, reste relativement opaque pour des élèves de ce niveau.

DÉCOUVRIR L'HÉRALDIQUE

L'atelier a donc été fondé sur une série d'images empruntées à des manuscrits médiévaux, du XIII^e au XV^e siècles, et s'est prolongé et achevé par une mise en activité : il s'agissait en effet pour les élèves de fabriquer des blasons, dans lesquels apparaissent à la fois les couleurs et les animaux. Pouvaient ainsi être réutilisés, avec une appropriation personnelle, les symboles évoqués lors de l'exposé.

La première image proposée est empruntée à une encyclopédie, vaste ouvrage à l'ambition universalisante dont l'un des volets comporte un bestiaire⁽³⁾.



Barthélemy l'Anglais, *De proprietatibus rerum* (traduction Jean Corbichon), Reims, Bibliothèque municipale, ms. 993, fol. 254v, XV^e s.

Il était demandé aux collégiens de reconnaître les différentes espèces animales. Ils ont d'emblée remarqué que les créatures réelles (cerf, cheval, chat, etc.) étaient mêlées à des créatures imaginaires (licorne, sirène, etc.), que l'on peut qualifier de « merveilleuses » dans ce contexte médiéval. L'ensemble des espèces était en effet répertorié dans les ouvrages encyclopédiques : elles étaient toutes considérées comme des créatures de Dieu. Les couleurs des animaux ont permis d'aborder le symbolisme chromatique, si prégnant au Moyen Âge, et de montrer que la couleur noire était réservée aux créatures négatives ou dangereuses (sanglier, porc-épic, ours, etc.), c'est-à-dire mauvaises, associées au mal et au diable. Les deux notions centrales (bestiaire et diabolique) ont ainsi pu être abordées. Cette association « noir = mal » a été étayée par d'autres images représentant le corbeau (considéré comme nécrophage), la taupe (qui vit sous terre et ne voit pas la lumière du jour) et le chat noir (d'autant plus suspect qu'il mène une vie nocturne). Tous les animaux qui vivent dans la terre ou ont des activités nocturnes sont assez mal considérés.

DU DRAGON AU JARDIN D'ÉDEN

À l'époque médiévale, l'animal diabolique par excellence est sans conteste le dragon. La représentation de cette créature n'était ni figée ni codifiée, laissant le champ libre aux variations et à l'imagination des peintres. À partir des éléments de définition proposés par les élèves (une créature gigantesque qui crache du feu), nous avons proposé une série d'images de dragons afin de passer du dragon au serpent, en soulignant les ressemblances physiques entre ces deux *bestes*. Or, pour le Moyen Âge, le dragon n'est qu'un avatar du serpent, dont le diable reçoit la forme comme punition lors du péché originel : rappelons que si l'iconographie le montre en serpent, le texte parle d'un mammifère. Ce fut l'occasion de travailler sur cet épisode biblique de la Genèse et de commenter la représentation mi-féminine, mi-serpentine de la créature tentatrice.



Bestiaire, British Library, Harley ms. 3244, Folio 59r, XIII^e s.

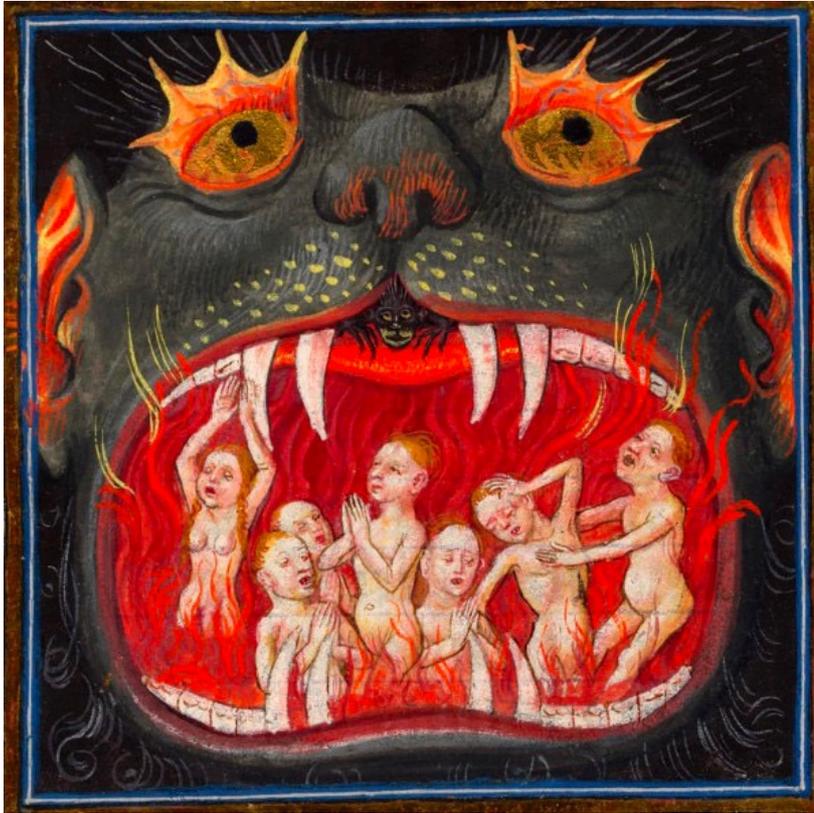


Guiard des Moulins, *Bible historique*, BNF, ms. français 3 f. 8v, XV^e s.

Tous les éléments iconographiques sont ici porteurs d'un symbolisme religieux : la représentation des personnages Adam et Ève, le choix des couleurs, la présence des cours d'eau et de la végétation luxuriante, etc. Lors de ce travail sur le jardin d'Éden, que l'on apparente par simplification au lieu du bien où s'imisce néanmoins le mal sous la forme serpentine, l'un des élèves nous a posé une question digne d'un théologien : « *Mais si c'est Dieu qui a créé le paradis, là où tout est bon et bien, d'où est venu le mal ?* » Voilà l'occasion d'entrer plus précisément dans le texte biblique et de revenir sur la question du choix et de la liberté. C'est le désir de savoir, l'orgueil, l'épreuve même de la liberté face à l'arbre de la connaissance du bien et du mal qui conduisent à l'éviction du paradis où le mal apparaît. Nécessité dans la création de l'homme libre, c'est le choix, illustré par la tentation du serpent et de la figure féminine, qui conduit au mal.

DES ACTIVITÉS HAGIOGRAPHIQUES

Du serpent à la créature dévorante, le diable peut prendre des formes et des couleurs multiples. L'image ci-dessous est une représentation du purgatoire, et non pas de l'enfer comme on pourrait le penser à première vue. La notion de purgatoire (sorte de sas entre l'enfer et le paradis, où les âmes doivent séjourner) a été inventée au Moyen Âge.



Livre d'Heures de Catherine de Clèves, New York, Pierpont Morgan Library, ms. M 945, f°97r°, XV^e s.

Le dragon, symbole du mal, affronte souvent le chevalier, défenseur du bien, ce que l'on appelle une psychomachie.



Cette image représente saint Michel combattant le dragon (c'est l'occasion de rappeler aux élèves que le Mont-Saint-Michel s'élève à l'endroit même où ce combat s'est déroulé, selon cette vision théologique, reprise par la légende. Saint Michel porte un bouclier où figurent des armoiries : ces armes d'azur semé de fleurs de lys d'or sont celles des rois de France depuis les Capétiens et se retrouvent de nos jours dans le blason de la région Ile-de-France.



Sur cette image, c'est le diable lui-même qui est muni d'une lance et d'un bouclier, sur lequel figurent des armes de gueules fascé d'or⁽⁴⁾. L'héraldique est une science très complexe, qu'il ne s'agissait pas d'aborder dans le détail avec les élèves, mais nous avons pu néanmoins en retrouver des survivances dans les blasons des villes et des régions, les couleurs des clubs de football, etc. Les élèves ont ensuite été invités à peindre leur blason, en imitant celui d'un chevalier médiéval ou bien en créant le leur, orné de dessins représentant leur vie, leur famille ou leurs passions.

L'ENLUMINURE MÉDIÉVALE, UN RÉEL SUPPORT PÉDAGOGIQUE

Il est parfois délicat d'aborder frontalement l'enseignement du fait religieux avec les élèves, surtout si l'on présente des éléments culturels qui leur semblent éloignés de la religion qu'ils pratiquent. Ce fut le cas lors de cet atelier sur la culture religieuse biblique, proposé à des élèves majoritairement musulmans. Cette séance s'est cependant déroulée dans une très bonne ambiance, avec des élèves intéressés, et même intrigués par ces images médiévales.

L'enluminure médiévale est, selon nous, un support idéal pour aborder la question religieuse. La distance temporelle qui existe avec le Moyen Âge permet tout d'abord de dédramatiser l'enseignement du fait religieux. Dans un autre contexte de vulgarisation scientifique, les miniatures médiévales ont été utilisées pour montrer les passerelles entre les traditions bibliques et coraniques, en étudiant les personnages et les épisodes communs (Abraham, Jésus, Marie, arche de Noé, Jonas dans la baleine, etc.), et en mettant l'accent sur le personnage de Marie, mère de Jésus. En outre, les miniatures médiévales donnent l'occasion de travailler en transdisciplinarité, dans la droite ligne de la réforme actuelle du collège. Ainsi l'enseignant de français pourra travailler sur l'ensemble du folio dans ces diverses caractéristiques et pratiques, voire faire identifier et lire un passage d'ancien français

à ses élèves ; le professeur d'histoire saura utiliser le manuscrit médiéval pour retracer l'histoire du livre dans ses différents contextes ; en histoire des arts, les élèves pourront étudier les représentations du bien et du mal. L'observation de l'enluminure du livre médiéval permet de mettre le fait religieux au carrefour des disciplines, en lui trouvant un cadre d'analyse pratique plutôt que théorique et en investissant les représentations d'une culture commune. ■

ÉLODIE BURLE-ERRECADE

Maitre de conférences de langue et littérature du Moyen Âge, Aix-Marseille université, laboratoire Cielam

VALÉRIE GONTERO-LAUZE

Maitre de conférences de langue et littérature du Moyen Âge, Aix-Marseille université, laboratoire Cielam

- 1 Voir le site : <http://cps.univ-amu.fr/culture-scientifique>
- 2 Projet PASS intitulé « Le Moyen Âge à livre ouvert », impliquant l'équipe d'accueil du Cielam de l'université d'Aix-Marseille (enseignants chercheurs médiévistes du CUER MA) et porté par Christine Langlais, professeure de français au collège Jean-Moulin, avec l'appui de son principal Dominique Duperray.
- 3 Toutes ces images sont consultables sur le site de la Bibliothèque nationale de France, dans la rubrique « Expositions virtuelles ». Voir en particulier l'exposition sur le bestiaire médiéval : <http://expositions.bnf.fr/bestiaire/index.htm>.
- 4 L'héraldique, la science des blasons, obéit à des règles strictes et possède un vocabulaire spécifique pour nommer les couleurs, en nombre limitées, appelée « émaux » : azur, gueules, sable, sinople, pourpre, or, argent (à savoir : bleu, rouge, noir, vert, violet, jaune et blanc). Pour une initiation à l'héraldique, voir l'ouvrage de Michel Pastoureau, *Figures de l'héraldique*, éditions Gallimard, 1996 (Découvertes Gallimard)

Multiples rencontres en français au collège

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK. Comme le dit l'auteur de l'article, « *les nouveaux programmes de français offrent de nombreuses possibilités de rencontres avec le fait religieux, mais on peut dire la même chose des précédents* ». Il dresse un panorama foisonnant des entrées possibles.

Depuis de nombreuses années, il est prescrit de travailler sur des textes dits fondateurs, telle la Bible, et les enseignants de français se sont mis, bon gré, mal gré, à faire étudier le récit de l'arche de Noé, à passer du temps sur Moïse, voire à rapprocher la version biblique d'Adam et Ève et celle du Coran. L'histoire des arts a de plus incité à aborder les évocations picturales les plus diverses de ces épisodes. Certains enseignants ont été réticents, pas toujours à l'aise auprès d'élèves parfois contestataires (« *pourquoi on étudie ça, c'est de la religion !* »), pas toujours au fait de ces œuvres, eux qui, pour les plus jeunes, n'ont pas été forcément nourris de culture chrétienne et de catéchisme ! D'autres, dont je suis, ont été enthousiastes : on pouvait, grâce au label officiel, intégrer cette nécessaire partie de notre patrimoine, clé de compréhension pour de nombreux aspects de notre monde, à l'enseignement du français, en laissant un peu de côté la question de la traduction, faux problème le plus souvent, et en s'inscrivant dans une conception laïque bien comprise qui n'excluait pas les religions, mais les insérant dans une histoire culturelle.

LA PLACE DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

Des dérives sont cependant apparues et tout particulièrement celle de considérer ces écrits comme des textes comme les autres, de réduire les épisodes bibliques à des moments narratifs qu'on pouvait analyser de manière formelle, en oubliant leur dimension symbolique et spirituelle. Les schémas narratifs et actanciels ont parfois sévi et d'utiles ressources de structuration de récits ont pu assécher la portée de textes qu'on ne nomme pas pour rien « fondateurs ». Et le risque a pu paraître grand, d'une part, de limiter le travail à la seule dimension de la lecture, d'autre part de se cantonner à la classe de 6^e, avec mise en relation avec le cours d'histoire, au risque de confusionnisme entre fiction et réalité, lorsque le chapitre sur les Hébreux paraissait valider l'authenticité de récits légendaires, vu la façon dont étaient formulés certains manuels d'histoire.

Les nouveaux programmes, d'une part, inscrivent l'étude de ces textes dans la perspective de grandes questions qui jalonnent le parcours littéraire et culturel entre cycle 3 et cycle 4, d'autre part insistent sur le lien entre les diverses composantes du français, dont l'oral et l'écriture régulière et créative, encouragement à une appropriation bien plus solide de textes variés. Tout cela autorise aussi davantage à donner, tout le long du collège, une place plus importante au phénomène religieux qui, au-delà des Saintes Écritures, est si souvent présent dans la littérature, en positif comme en repoussoir, associé au fanatisme ou à l'intolérance.

Ayant largement participé à l'élaboration des programmes de français de cycle 4, j'ai contribué à cette idée de grandes questions, repères et jalons, pour construire mon programme culturel durant tout le cycle, et ai eu des discussions passionnantes et riches pour la construction finale d'un tableau à la fois rigoureux et ouvert sur un champ de possibles. Pour cela, je me suis appuyé, comme mes collègues, sur mon expérience d'enseignant de lettres et de ma pratique.

EN 6^E

Revenons cependant d'abord sur le cycle 3, qui était privilégié (du moins la classe de 6^e) pour aborder les textes religieux. Dans chacun des quatre grandes rubriques renvoyant à des questions à travailler de diverses manières, le religieux peut être présent, mais plus particulièrement sans doute dans les thématiques « récits de création », où il est indiqué le lien avec le thème historique « des récits fondateurs dans la Méditerranée antique ». Mais aussi sans doute celui de « résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ». Ce qui paraît intéressant, et je l'ai souvent développé dans ma pratique, c'est de faire apparaître les influences de ces textes fondateurs sur de nombreux contes et légendes ultérieurs. La tromperie du serpent, la faiblesse coupable d'Ève, la sagesse de Noé ou la cruauté d'un dieu vengeur déçu par les hommes, tout cela a nourri un imaginaire présent ensuite chez Grimm, Perrault, et dans de multiples contes populaires, où intervient d'ailleurs parfois un ange ou un diable. J'avais lu un article de revue didactique critiquant, montrant combien on dénaturait certains contes d'Andersen en gommant leurs aspects religieux (tel *La Petite Fille aux allumettes*). Mais d'un autre côté, on doit aussi resituer les récits bibliques dans une circulation d'histoires dans tout le bassin méditerranéen. J'ai souvent travaillé à partir des *Contes et légendes de la Bible* de Michèle Kahn, qui ajoute au récit canonique d'autres qui coexistaient à l'époque (elle évoque le Phénix dans l'épisode de Noé, etc.). Comment ne pas rapprocher certains récits de la Bible d'autres de l'Antiquité gréco-romaine (le destin de Moïse abandonné comme Romulus et Remus et tant d'autres enfants devenant des héros, le sacrifice stoppé ou pas de l'enfant par son père, d'Iphigénie à Isaac, le jugement subtil du Roi juste sur le modèle de Salomon, la survie manquée d'Eurydice ou de la femme de Loth).

DES PONTS ET DES LIENS

Mais sans doute l'important est-il de multiplier les activités au-delà du texte (d'ailleurs pas toujours bien établi et quasi illisible sous sa forme originelle en 6^e) : rapprochements avec des textes modernes qui revisitent des épisodes célèbres. Comment ne pas évoquer l'admirable *Rois mages* de Michel Tournier dans sa version pour jeunes ? Des recueils jeunesse proposent une belle diversité d'approches ; liens avec les autres arts, la peinture bien sûr, mais aussi le cinéma, à condition de faire le tri entre par exemple de superbes dessins animés aux beaux graphismes et des bondieuseries fades, en passant par l'incontournable *Dix Commandements*, qu'il faut exploiter avec l'intelligence du décodage nécessaire. Sans oublier les ponts avec la musique, et pourquoi pas le visionnement d'extraits d'opéras ? invitations à préparer un dossier sur un personnage pour ensuite exposer en classe sa destinée à la première personne, dossier qui s'appuie aussi sur des images anciennes ou modernes ; ponts interreligieux : surprise de l'élève apprenant qu'Ibrahim et Abraham, c'est le même personnage, ou que Marie est le personnage féminin le plus cité dans le Coran, curiosité très positive d'élèves en visite au musée du Judaïsme quand la guide contribue au rapprochement des trois religions dites (peut-être abusivement) « du Livre ».

DES TEXTES RÉSISTANTS

Il est important de toujours considérer le message spirituel, de garder le cap sur le sens, en n'hésitant surtout pas à faire de ces objets non de simples récits attrayants, mais des textes résistants : que penser de l'attitude d'Abraham prêt à sacrifier son fils ? Il y a bien des débats sensibles autour de la notion d'obéissance à organiser à cette occasion ; que penser de la punition collective qui détruit l'humanité, y compris des enfants innocents, du déluge à Sodome et Gomorrhe ? qui submerge l'Égypte de plaies abominables qui ne touchent pas que le pharaon et ses proches ? en quoi le combat de David contre Goliath est-il emblématique de la lutte de l'humanité contre la barbarie ? quelle place a la violence dans ces récits, en contextualisant celle-ci, et comment la concilier avec le commandement « *tu ne tueras point* » ?

On voit clairement que ces débats à propos de la Bible ont des échos dans le monde d'aujourd'hui, quand un ignoble terroriste évoque Sodome et Gomorrhe pour massacrer des

homosexuels ou quand la soumission totale à de prétendus ordres divins ignore tout sentiment humain. Ce qui, au passage, nous montre combien la formation des enseignants de français sur ces sujets ne peut se limiter à une didactique techniciste ni à des exposés érudits, mais doit intégrer des échanges sur comment on gère ces questions difficiles en classe.

EN CYCLE 4

Le fait religieux est évidemment très présent en 5^e en histoire où l'on étudie le Moyen Âge chrétien, mais aussi musulman. Les deux grandes thématiques, « Vivre en société » et « Agir sur le monde » sont propices au travail aussi bien sur des figures héroïques liées aux religions que sur la satire chère aux fabliaux ou aux aventures de Nasreddine Hodja. La religion ne peut être absente d'un travail sur « La Chanson de Roland » ou sur les chansons de geste : il faut naviguer entre la vision binaire des méchants Sarrasins opposés aux preux chrétiens (le héros peut être un grand massacreur de musulmans) et celle plus séduisante des amours d'Aucassin et Nicolette. La religion sure d'elle-même et dominatrice est celle qui guide Christophe Colomb dans son rêve de route des Indes pour délivrer un jour Jérusalem, mais aussi celle qui inspire Bartolomé de Las Casas (sans doute idéalisé, mais n'a-t-on pas besoin de cette autre image de l'Occident, qui préfigure la tolérance du siècle des lumières ?). L'occasion peut être saisie d'ailleurs de l'introduction de la langue vivante 2 en 5^e pour construire un EPI (enseignement pratique interdisciplinaire) sur l'Andalousie musulmane, et produire par exemple un récit inspiré de certains livres jeunesse sur le sujet. La légende dorée a aussi toute sa place, j'ai ainsi travaillé aussi sur le thème du diable tentateur (la légende de Théophile par exemple, qu'on trouve dans *Contes et légendes du Moyen Âge*), ce qui permet de faire des ponts avec les figures diaboliques d'aujourd'hui, chères à de nombreux films, pas toujours de haut niveau d'ailleurs.

N'oublions pas que dans les programmes, un questionnement dit « complémentaire » est laissé libre au choix de l'enseignant. On peut ainsi intégrer une thématique regroupant ces influences religieuses tout le long de l'histoire médiévale. Mais redisons ici qu'il ne s'agit pas simplement d'étudier des textes. J'ai pu, il y a quelques années, monter avec mon collègue d'histoire un projet autour de l'histoire de Notre-Dame débouchant sur un spectacle théâtral qui permettait de comprendre comment un acte de foi aboutissait à un monument aujourd'hui visité par des millions de touristes, pas forcément croyants. Ou encore fait écrire un récit de voyage dans le temps où la religion occupait une place importante dans l'époque concernée.

INTERROGER LA LIBERTÉ DE CROIRE OU PAS

Même si son influence décline dans les périodes davantage abordées en 4^e et 3^e, la problématique de l'influence de la religion chrétienne doit continuer à être présente, d'autant que les nouveaux programmes distendent, sans les éliminer, les liens avec une temporalité figée qui pouvait interdire des retours en arrière pourtant passionnants. Comment étudier Voltaire sans évoquer le fanatisme, les querelles théologiques absurdes, en remontant le temps, mais aussi en nous projetant sur l'époque actuelle. (Un élève faisant des recherches sur cet auteur découvrira-t-il qu'il a écrit Mahomet, pièce qui attaque surtout la religion catholique sous couvert de ridiculiser l'islam ? Là encore, si on aborde la question, le recours à des dispositifs pédagogiques rigoureux et à des compétences professionnelles solides peut s'avérer indispensable dans certaines classes.) Un des grands questionnements de 4^e concerne « l'individu et la société : confrontation de valeurs ? » et peut être donc l'occasion d'interroger la liberté de chacun de croire ou pas, par exemple, à travers des écrits des lumières. Il y a bien des moyens de travailler autour de l'affaire Calas : écriture, mise en scène, visionnement de films et textes de Voltaire, bien sûr.

EN 3^E

Sur des questions comme « dénoncer les travers de la société » ou « agir dans la cité », des ponts peuvent être établis entre les manières actuelles, à travers la littérature ou d'autres arts, on évoque la religion et celles du passé. La littérature jeunesse peut, là encore,

proposer de nombreuses pistes. Comment parler de l'intolérance et de la persécution de ceux qui ne pensent pas comme le veut la religion officielle ? En osant par exemple utiliser un film ou une bande dessinée comme *Persepolis* de Marjane Satrapi qui m'a valu des échanges intéressants avec des élèves, fussent-ils gênés par certaines images. En travaillant le dessin d'humour, dont on sait le caractère sulfureux, mais salubre. En contrebalançant par des images positives celle du prêtre d'*Au revoir les enfants* protégeant de jeunes Juifs ou de Martin Luther King, combattant de la liberté, mais aux très fortes convictions religieuses. Encore faut-il accepter de ne pas en rester à la littérature de langue française et d'embrasser une large gamme d'œuvres, reliées entre elles par le questionnement proposé dans le texte programmatique. ■

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Professeur de français

EN COMPLÉMENT

Ne pas oublier les Évangiles

Il semble que l'étude d'extraits des Évangiles soit moins fréquente que celle de passages de l'Ancien Testament. Or, on sait combien notre culture catholique est bien davantage imprégnée de ces textes-là. Comment, sinon, les élèves qui ne sont pas de cette tradition pourraient-ils comprendre le sens de la crèche de Noël, des crucifix ou des allusions si nombreuses aux paroles évangéliques dans une multitude d'expressions dont beaucoup ne connaissent pas l'origine, du « *chemin de croix* » d'une équipe sportive en perdition à « *s'en laver les mains* » ? L'histoire des arts peut être bien sûr une formidable occasion de le faire à travers les représentations de l'annonciation ou du Calvaire ou encore de l'Apocalypse, si on étend à tout le Nouveau Testament. Mais on doit aussi étudier quelques textes forts, tels « Le Bon Samaritain » ou « La Femme adultère » (texte plus sensible qu'il faut là aussi savoir décoder) qui sont aussi des messages universalistes de générosité et de tolérance qui font sans doute la beauté du christianisme authentique. J'ai même, avec une classe de 6^e, projeté des extraits de *L'Évangile selon saint Matthieu* de Pasolini qui, bien choisis, ont une grande force. J'ai perçu beaucoup d'intérêt à ce travail, dès lors qu'on évoque la présence forte dans notre environnement de ces textes qui ont tant influé sur le cours de notre histoire et qu'on présente tout cela autrement qu'en termes de « racines chrétiennes » pour les opposer au beau mélange que constitue notre société présente.

Des dieux, des hommes et des sociétés

MARIE-CLAUDE L'HUILLIER. Prenant en compte les programmes officiels, l'auteure propose une réflexion sur l'écueil de la fragmentation des savoirs qui ouvre sur les possibilités d'enseigner autrement l'histoire des religions de l'Antiquité en 6^e.

Une place variable est accordée aux religions, selon la civilisation étudiée, dans les *Compléments* officiels explicitant les connaissances à acquérir par les élèves : prédominante (libellé oblige) pour « *la naissance et le développement du Christianisme* », importante pour les Hébreux et la civilisation indienne, modeste pour l'Égypte (« *système religieux complexe* »), la Grèce et Rome.

La pratique des professeurs renverse souvent ces disparités et introduit d'autres distorsions d'ordre quantitatif et qualitatif.

Ainsi la religion égyptienne se taille un beau succès, de même que la religion grecque ou la religion des Hébreux. Mais il n'en va pas de même pour les religions de la préhistoire, la religion romaine, pour la naissance du christianisme, pour l'hindouisme ou le bouddhisme. Pourquoi ?

LE DÉDALE

À notre avis, les difficultés majeures ne résident ni dans le libellé ni dans l'étendue du programme. Elles sont d'un autre ordre. Les lacunes sont dues essentiellement à la perspective nominaliste qui aboutit à concevoir les panthéons comme une nomenclature de divinités, les théologies et les récits mythologiques (pris isolément) comme dépourvus de signification, et les rituels comme des manifestations indépendantes de tout système interprétatif. Cette attitude est confortée, voire suscitée par les manuels, dont on connaît bien le rôle normalisateur dans les préparations. On y retrouve cette même tendance à marginaliser le fait religieux pour certaines sociétés (la société romaine par exemple) ou à le valoriser pour d'autres (en Égypte ou en Grèce).

On y relève surtout, sans exception, une interprétation mutilante du religieux, traité comme élément isolé, sans relation avec les autres champs. L'émiettement des connaissances demeure la règle générale.

CLIO ET LE FIL D'ARIANE

Or, les nombreux travaux des historiens (historiens des religions, des sciences religieuses, de l'Antiquité, etc.) autorisent à conduire une réflexion d'ensemble : on dispose désormais de bases solides pour en fixer le cadre général et les axes. Il est bien clair que les problématiques jouent un rôle décisif et il est temps de travailler sur les concepts et les notions. Pour éviter de revenir sur des affrontements largement dépassés, l'approche des religions de l'Antiquité doit se fonder sur une démarche comparative, seule capable de mettre en perspective les divers systèmes religieux aux structures souvent très proches.

QUELLES SONT LES STRUCTURES ?

La place spécifique du religieux dans les sociétés antiques : la dimension religieuse est constitutive de ce type de sociétés. Elle informe de leur fonctionnement global, tant

institutionnel, qu'économique et social.

L'objet et les finalités des cultes consistent à définir le sacré et ses limites, les puissances divines et les rites. Des constantes sont à dégager, par-delà l'opacité due à la diversité des manifestations religieuses : permanence des grands cultes de la fécondité, fertilité, reproduction et du pouvoir (grandes déesses chthoniennes, mères gauloises, Vierge mère, dieux souverains).

Les formes religieuses constituent des systèmes. Le panthéon n'est pas constitué de figures isolées, mais dépendantes les unes des autres. Ces systèmes aident à appréhender les sociétés humaines : la société des dieux informe de la société des hommes.

Les grandes structures organisatrices, comme les grands mythes, rapportent et pensent la création du monde et la création de l'homme ainsi que l'organisation de leurs relations.

Enfin, les religions s'inscrivent et évoluent dans un espace-temps.

Cela ne va pas sans de multiples conséquences, notamment pour percevoir leur enracinement et leurs liens éventuels. Isoler le judaïsme des religions du Proche et du Moyen-Orient, isoler le christianisme du judaïsme ou du cadre impérial romain dans lequel il s'inscrit aboutissent à la méconnaissance. Par contre, leur mise en relation éclaire la diffusion de ces cultes aussi bien que l'émergence et l'affirmation du sens de l'universel.

ADAPTER L'ENSEIGNEMENT À L'ÂGE DES ÉLÈVES

En prenant soin d'adapter textes et documents divers, il est relativement aisé de relever ce qui apparaît comme sacré, puissances divines et croyances fondamentales, et d'analyser les manifestations de relations de dépendance vis-à-vis des dépositaires du sacré : sanctuaires et temples où se concentrent pouvoirs, richesses et savoir ; prêtrises ; moyens symboliques et pratiques de la domination comme l'écriture, les calendriers, les fêtes que l'État, les cités ou les temples contrôlent ; les mythes offrent également des possibilités d'approches : les aventures d'Héraclès en disent long sur la colonisation grecque ; les voyages des dieux parlent aussi bien de religion que de politique : ainsi l'arrivée de Cybèle, la grande mère asiatique, ou l'installation d'Isis l'Égyptienne à Rome nous renseignent sur la diplomatie romaine ; la musique et les danses sacrées de Phrygie et d'Égypte disent les permanences des cultes anciens jusqu'à la fin de l'Empire romain. Belle occasion de faire une géographie du sacré.

La place centrale des cultes apporte dans tous les cas un éclairage concret sur les rapports sociaux : processus d'intégration ou d'exclusion, éléments constitutifs de l'identité. À Athènes, à Rome, les fêtes et les jeux rappellent constamment le statut social et civique : ainsi s'effectue l'intégration ou l'exclusion des citoyens, des femmes, des étrangers, des affranchis ou des esclaves. Communs également à toutes les sociétés, les cérémonies et les rites d'initiation des enfants assurent le passage à l'âge adulte et marquent l'identité sociale.

Présentées ainsi, les religions de l'Antiquité permettraient d'étudier les relations du politique, du social, du culturel et du religieux, et de réfléchir sur de multiples notions : entre autres celles d'identité, d'altérité et d'universalité. ■

MARIE-CLAUDE L'HUILLIER

Maitre de conférences à l'UFM de Créteil, coauteur avec Pierre Levêque de « La création des dieux, de Lascaux à Rome » tome 3, Histoire des religions, CRDP de Besançon, 1993.
Article paru dans le n° 323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994

CONTEXTE

La civilisation au programme d'histoire en 6e

Les élèves étudient quelques grandes civilisations de l'Antiquité, dans le monde méditerranéen, dans le monde asiatique.

Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations ; leurs acquis.

Anciennes civilisations du monde méditerranéen : l'Égypte ; les Hébreux ; la civilisation de la Grèce classique (les grands traits de la civilisation hellénistique) ; Rome : la République romaine, l'Empire romain (la paix romaine), la Gaule celtique et romaine.

Naissance et développement du christianisme ; la dislocation de l'Empire romain.

Anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde.

La notion de civilisation. *BO* n° 44 du 12 décembre 1985.

La religion en classe de philosophie, c'est possible

BASTIEN SUEUR. Une présentation détaillée d'une méthode novatrice pour aborder la question de la religion en philosophie en classe de terminale.

La religion fait partie des notions du programme de philosophie de terminale qui sont les plus redoutées par les élèves, mais aussi par une grande partie des professeurs. Perçue à tort ou à raison comme un sujet de discorde, voire comme le sujet qui fâche, cette notion concentre à elle seule de nombreuses résistances. Du côté des élèves, les difficultés proviennent de deux attitudes opposées et symétriques : il y a ceux pour qui la religion est un objet sacré sur lequel il est inconcevable de porter un regard critique, et ceux pour qui la religion est un objet dépassé, archaïque, sur lequel il n'y a rien à dire. Dans les deux cas, les élèves qui incarnent ces deux attitudes extrêmes face à la notion de religion ne veulent pas en entendre parler en classe, car ils considèrent qu'elle n'y a pas sa place. Du côté des enseignants, les difficultés sont aussi nombreuses. Elles proviennent, d'une part, de l'hétérogénéité, non pas des élèves eux-mêmes, mais de leur rapport à la religion, dont on vient de voir les deux extrémités ; d'autre part, de la difficulté que peut avoir l'enseignant à rester neutre sur certaines questions en général, et sur celle-ci en particulier ; enfin, d'une hypersensibilité à la question religieuse dans le contexte actuel d'une radicalisation des positions idéologiques, qu'elles soient pro- ou antireligieuses.

LA DISTANCIATION RÉFLEXIVE

Dans ces conditions, comment un professeur de philosophie peut-il aborder avec ses élèves cette notion du programme qui apparaît, à bien des égards, comme une notion piège ? Il existe sans doute une multiplicité d'approches et de dispositifs pédagogiques sur cette notion qui permettent d'en déjouer les impasses en termes de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Le dispositif que je mets en place dans ma classe depuis deux ans, et dont je livre ici un aperçu, privilégie la mise au (en) travail des représentations des élèves et cherche par ce moyen à favoriser le décentrement et la distanciation réflexive. Cette approche, et le dispositif didactique qui en découle, s'inspire directement d'une communication de Serge Cospérec, professeur de philosophie et formateur à l'ESPÉ de Créteil, présentée aux journées d'étude de l'Acireph (Association pour la création des instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie) de 2008. Cette communication a fait l'objet d'un article du même auteur, « Raison et croyances : les figures du discours des élèves », paru dans le numéro 12 de la revue *Côté-Philo*, dans un dossier intitulé « Comment parler en classe de la religion et des croyances religieuses ? ».

LA MÉDIATION PAR LA CULTURE

L'approche de Serge Cospérec, à qui je voudrais ici rendre hommage tant elle m'a aidé à sortir de l'impasse pédagogique dans laquelle je me trouvais alors face à la notion de religion, m'a paru d'emblée très originale. Elle consiste essentiellement à surmonter les résistances habituelles des élèves face à cette notion, non pas en cherchant à dévaloriser leurs opinions et leurs croyances, ou en cherchant à les gagner à nos propres convictions,

mais en cherchant plutôt, pour reprendre ses propres termes, à « leur apporter un certain nombre d'outils intellectuels et une culture pour les aider à clarifier leurs pensées, à mieux penser et à se repérer dans le monde des idées »⁽¹⁾. Le pari de cette approche, c'est de penser que cette médiation par les concepts et la culture peut provoquer chez les élèves des effets (plus probablement à long terme) de distanciation et de mise en examen critique de leurs propres représentations. Le choix pédagogique qui découle de cette approche est clairement défini par son auteur, et je le reprends à mon propre compte. Il s'agit de « remonter, autant que faire se peut, aux choix philosophiques qui pourraient fonder le discours commun des élèves ». Plus précisément, c'est une démarche qui « oblige, d'une part, à identifier la variété des positions spontanées des élèves, en faire une première reconstruction [...] ; et, d'autre part, à convoquer toutes les ressources de l'histoire des idées et de notre propre formation philosophique pour repérer les discours qui correspondent à une élaboration philosophique des positions spontanées »⁽²⁾. En bref, il s'agit de passer d'une « philosophie spontanée », selon la formule d'Antonio Gramsci, à une philosophie plus réfléchie et plus instruite, capable de se situer dans un débat, et d'en saisir les enjeux.

UN DISPOSITIF DIDACTIQUE ADAPTÉ

Une fois cette approche repérée et explicitée dans ses présupposés philosophiques et pédagogiques, il me manquait un dispositif didactique permettant de faire émerger les représentations des élèves, puis de passer de leurs représentations initiales à une réélaboration conceptuelle et problématique. C'est ce dispositif que j'ai expérimenté dans mes classes, et qui a fait l'objet d'un atelier que j'ai animé lors d'une autre journée d'étude de l'Acireph, en 2015, et dont j'ai fait un premier compte rendu dans le numéro 20 de *Côté-Philo* (p. 45-51). Il ne s'agit pas, ici, de reprendre les éléments de ce compte rendu qui donne un aperçu très technique du dispositif, mais plutôt de décrire la démarche telle qu'elle est menée dans une classe de terminale L, lors d'une séance consacrée à la question du rapport entre foi et raison.

TRAVAILLER SUR LES LIEUX COMMUNS

La première phase du travail consiste à faire émerger les représentations des élèves et à les problématiser, de manière à faire apparaître les termes du débat. Il est d'abord demandé aux élèves, individuellement et par écrit, de se positionner par rapport à des lieux communs, des préjugés assez proches de ceux que l'on retrouve dans les copies, sur les rapports entre foi et raison, entre religion et science, etc. Ainsi, « les religions ont une valeur culturelle », « la religion est dans l'erreur et seule la science dit la vérité », « sans religion, pas de morale », « les théories scientifiques sont des croyances parmi d'autres », etc. Chaque élève doit choisir, parmi ces expressions, celles dont il se sent le plus proche et celles dont il se sent le plus éloigné. En général, les réponses des élèves révèlent une certaine cohérence dans le choix des points de vue : il est rare qu'ils se sentent proches de points de vue diamétralement opposés, mais cela arrive parfois, notamment à cause d'un certain flottement dans l'interprétation des expressions, dont certaines sont ambivalentes.

Les lieux communs étant le plus souvent des réponses à des questions implicites, il leur est demandé ensuite de formuler deux à trois questions philosophiques auxquelles répondent ces différentes expressions ou points de vue. En voici quelques exemples proposés par les élèves : « Est-il possible qu'un jour la science puisse éradiquer les religions ? », « En quoi les sciences et les religions sont-elles en concurrence ? », « Doit-on dissocier la religion et la foi ? », « Les pratiques d'une religion sont-elles compatibles avec la démocratie ? », etc.

METTRE EN COMMUN

Au moment de la mise en commun des questions et de la discussion qui s'ensuit en classe, l'enseignant doit maintenir le cadre du débat en (se) posant les questions suivantes : « Les questions sont-elles toutes pertinentes ? Sont-elles correctement formulées ? Peut-on dire qu'elles convergent vers un même champ de problèmes ? » Une première lecture à haute voix des questions des élèves montre la nécessité de les retravailler, d'abord en soulignant les mots

clés (« science », « religion », « foi », « pratiques religieuses », etc.), puis en mettant en évidence les termes qui s'associent et ceux qui s'opposent. Pour ce faire, on demande aux élèves de dégager des ensembles significatifs, de réaliser des « nuages de mots » avec des Post-it collés au tableau et déplacés en fonction de l'orientation du débat. Lors d'une séance, trois thèmes sont apparus clairement : la science, la religion et la société. Puis, en examinant de plus près la liste des lieux communs, il apparaît que la vérité n'est pas associée uniquement à la science, et que la croyance n'est pas forcément opposée à la science. On est alors amené à proposer d'autres classements, où le thème de la société est peu à peu évacué, pour ne retenir que la triade : science, religion, vérité. À partir de là, on choisit parmi les questions proposées celle qui articule le mieux ces trois thèmes.

UNE RECONSTRUCTION THÉORIQUE

La deuxième phase du travail consiste dans une mise en perspective théorique des points de vue initiaux et de leurs contradictions. Les représentations de chacun, en matière de religion comme en d'autres matières, ne proviennent pas de nulle part : elles renvoient plus ou moins consciemment à des débats, des controverses, toute une histoire de la pensée, mais aussi toute une histoire individuelle qu'il est plus difficile à retracer en cours, et que l'on va mettre en perspective sous la forme d'exposés, de lectures, de documents, de supports divers. On trouvera une présentation très complète de cette reconstruction théorique dans la deuxième partie de l'article cité de Serge Cospérec⁽³⁾, où il distingue principalement cinq grandes « figures théoriques » de la relation entre foi et raison : la figure de la discorde, où foi et raison sont irréconciliables ; la figure de la compréhension, qui est typiquement celle des sciences sociales vis-à-vis du fait religieux, qu'elles cherchent à comprendre plutôt qu'à juger ; la figure de l'accord nécessaire, ou du concordisme, que l'on retrouve notamment chez les théoriciens du dessein intelligent ; la figure de complémentarité, où la raison et la foi se séparent en s'appropriant des ordres de vérité et des valeurs différents ; la figure du relativisme subjectiviste, où tout est croyance.

S'APPROPRIER UNE FIGURE

Une fois que ces différentes figures théoriques sont identifiées, distinguées et problématisées, il est demandé à chaque élève de choisir celle dont il se sent le plus proche et celle dont il se sent le plus éloigné, et de comparer sa réponse avec celle qu'il a donnée dans la phase initiale. C'est l'occasion, lorsque la distanciation s'opère, de tenter d'expliquer ce qu'il y avait d'implicite, ou de non réfléchi, dans les représentations initiales. À ce stade, les élèves sont prêts pour passer à la dernière phase du travail, qui consiste à préparer un débat instruit et argumenté sur les rapports entre foi et raison. Les élèves sont alors invités à constituer des groupes, représentant chacun une figure théorique, et préparent un argumentaire sur la base des étapes précédentes et de documents supports.

Ce dispositif s'inscrit dans une démarche assumée de différenciation pédagogique qui m'apparaît de plus en plus nécessaire dans des classes hétérogènes. Après la démocratisation de l'accès à l'école, comme le disait Philippe Meirieu, le moment est venu de démocratiser la réussite de tous les élèves, en faisant de l'hétérogénéité un levier et non pas un obstacle.

PARTIR DE LÀ OÙ SONT LES ÉLÈVES, TELS QU'ILS SONT

La différenciation pédagogique en philosophie implique un changement de point de vue dans une discipline encore largement dominée par le cours magistral, fût-il dialogué. Il s'agit d'abord de différencier les méthodes d'apprentissage, de varier les approches, les exercices, les supports, les configurations de classe, le travail individuel et le travail en groupe, l'oral et l'écrit, etc. L'idée sous-jacente est la suivante : quand il n'y a qu'une seule méthode, seuls quelques-uns s'y retrouvent. La différenciation n'implique pas, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la suppression du cours magistral : elle en relativise seulement l'importance et la place. Sa pertinence, comme d'ailleurs la pertinence de n'importe quelle autre méthode, est évaluée en fonction de la situation et du contexte. Enfin, et surtout, la différenciation relève d'une volonté de faire avec les élèves tels qu'ils sont, là où ils sont, au moment où



nous croisons leur parcours, leur histoire. La différenciation pédagogique prend acte du fait que les élèves, pour reprendre les termes de Sébastien Charbonnier, dans son livre *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible* (éditions du Seuil, 2013), ne flottent pas dans un état d'apesanteur psychologique et sociologique. C'est en partant de là où ils sont, tels qu'ils sont, ou plutôt tels qu'ils se cherchent, que nous arriverons à les mobiliser dans l'apprentissage du philosophe. ■

BASTIEN SUEUR

Professeur de philosophie, lycée de la nouvelle chance de Cergy

1 *Côté-Philo*, n° 12, juin 2008, p. 12.

2 *Ibid.*, p. 12.

3 *Ibid.*, p. 17-38.

Aborder le fait religieux en cours d'histoire

RÉDACTION COLLABORATIVE. Une réponse collective, fruits d'échanges entre les membres d'un petit groupe d'enseignants d'histoire-géographie en collège et lycée à la question de l'enseignement du fait religieux. Cette synthèse s'attache à montrer que ces questions parfois dites controversées ou socialement vives donnent lieu à des pratiques de classe plutôt apaisées.

Si nous reprenons la définition avancée par Régis Debray, le fait religieux est « *à la fois un fait de mentalité et un fait de société* ». Par-là, le fait religieux ne cesse d'être présent dans les programmes d'histoire et de géographie dans l'enseignement secondaire.

■ Au collège

Les nouveaux programmes de 6^e et de 5^e traitent à de nombreuses reprises du fait religieux de manière explicite : ainsi en 6^e, le thème 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté » invite les enseignants à proposer une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Il s'agit aussi de confronter faits historiques et croyances. On aborde les mythes et la naissance des monothéismes. Le thème 3 aborde ensuite « Des chrétiens dans l'empire » et les fondements de ce nouveau monothéisme. Mais dès la première séquence en classe de 6^e, sur la préhistoire humaine, le fait religieux peut se retrouver évoqué aussi bien pour la question des origines que lorsqu'on traite de l'art et du pourquoi. À la question posée par un élève, s'il y avait des religieux parmi les premiers hommes, il faut plutôt attendre le néolithique et les statues-hommes pour envisager peut-être une religion. Il devait exister des croyances sans doute animistes ou totémiques, mais l'absence d'écriture rend le sujet difficile à interpréter. « *Il faut en rester au fait archéologique* » a été la réponse pour la classe.

En classe de 5^e, on retrouve le fait religieux dans les thèmes 1 et 2 autour de la notion de puissance, de pouvoir de l'Église. En 4^e, le fait religieux se retrouve avec les lumières : l'affaire Calas permet de montrer l'opposition entre croyance religieuse et raison, mais surtout l'apparition de la question de la tolérance, reprise plus tard avec la Révolution française, ou encore au XIX^e siècle avec l'affaire Dreyfus.

En 3^e, avec l'EMC (enseignement moral et civique) ou le thème « Enjeux et conflits depuis 1989 », interviennent de nouveau des questions en lien avec le fait religieux.

■ Au lycée, en classe de 2^{de}

Le fait religieux apparaît dans des formes aussi variées : la place du religieux à Athènes au V^e siècle avant J.-C. dans le cadre d'une religion civique ; le professeur évoquera éventuellement le culte impérial et la romanisation dans l'étude de la citoyenneté dans l'Empire romain. Cette entrée par l'histoire antique permet d'aborder le polythéisme, mais souvent les élèves peinent à comprendre la place de la croyance dans ces sociétés. En ce qui concerne la différence entre religion antique (grecque ou romaine) et religion monothéiste, il semble donc important de bien montrer la rupture en termes de fait religieux : par exemple, l'importance des rites dans la religion romaine (« *croire c'est faire* » pour reprendre l'expression de John Scheid).

L'histoire du christianisme médiéval tient une assez large place dans les programmes de 2^{de}, mais l'étude de l'Église dans la société médiévale supplante l'étude du fait religieux, il n'y a pas d'interrogation sur la place réelle des croyances dans la société médiévale. Les questions des élèves portent pourtant majoritairement sur ces aspects : pourquoi ne « *pouvait-on pas penser autrement ?* », « *y avait-il des personnes qui ne croyaient pas ?* », etc. Pour mieux faire comprendre aux élèves l'impossibilité d'avoir un esprit critique à l'époque, nous devons faire allusion au dogme catholique. La religion est donc abordée, en essayant toutefois de maintenir une distance scientifique. Certains élèves, dans un lycée qui présente la particularité de conserver une aumônerie catholique, vivent très mal cette mise à distance. La question du syncrétisme, et de la récupération des anciens lieux de culte païens, par exemple, est aussi l'occasion d'évoquer des filiations, plutôt que des ruptures. Là encore, certains élèves peuvent être heurtés du fait que leur professeur explique que certains tombeaux, tels celui de saint Bénigne à Dijon, sont d'anciennes tombes païennes.

L'étude du XV^e siècle est l'occasion d'évoquer les contacts entre civilisations : le sujet « De Constantinople à Istanbul » permet de s'interroger sur la cohabitation des populations dans un empire multiconfessionnel et multiethnique. Suite à une réflexion d'une élève en classe concernant la cohabitation des religions à Istanbul, et à fortiori dans l'Empire ottoman, nous notons qu'il faut rester vigilant sur le sens historique de ces connaissances et ne pas faire passer l'Empire ottoman du XV^e siècle comme un modèle de tolérance et de cohabitation des différentes religions !

Avec l'étude des savants et progrès scientifiques du XVI^e au XVIII^e siècle apparaît l'époque du doute : l'esprit scientifique s'oppose à l'obscurantisme. L'étude de Galilée est propice à l'approche des concepts de rationalité et d'irrationalité.

■ En classes de 1^{re} et terminale générales

L'étude des mutations des sociétés depuis 1850 est l'occasion de montrer que ce sont aussi des mutations du fait religieux, avec le repli d'un monde rural fortement imprégné de spiritualité chrétienne. Mais globalement, le fait religieux apparaît plutôt dans l'étude de moments de tensions ou de conflits : l'antisémitisme amène à évoquer l'histoire des juifs en Europe : affaire Dreyfus, montée du nazisme, État français, le génocide des Juifs et des Tziganes pendant la Seconde Guerre mondiale. L'islam n'est évoqué qu'au travers de conflits : les guerres israélo-arabes, la place du sentiment religieux dans certains mouvements nationalistes au cœur des indépendances.

En lycée professionnel, le fait religieux est abordé principalement en classe de 1^{re} bac pro dans le sujet d'étude « La République et le fait religieux depuis 1880 » avec deux situations à traiter : « Les lois laïques des années 1880 » et « Briand et la loi de séparation des Églises et de l'État » ainsi que dans le programme d'EMC en CAP et terminale bac pro : « Pluralisme des croyances et laïcité ». L'enseignement moral et civique en bac pro est toujours assuré par le professeur d'histoire-géographie. Il peut être également évoqué indirectement en 1^{re} bac pro dans le cadre du sujet d'étude « les femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours », à travers une des deux situations obligatoires à traiter : « Simone Veil et le débat sur l'IVG » ainsi que dans le cadre du sujet d'étude « De l'État français à la IV^e République (1940-1946) » à travers une des deux situations obligatoires à traiter : « La rafle du Vel' d'Hiv' ».

■ Dans les différents temps d'étude des faits religieux

Au collège, peu de questions, sur le fait religieux en tant que tel, sont posées. Au lycée, tant en section générale que professionnelle, il nous semble que les questions qui adviennent en classe sont souvent de l'ordre de demandes d'explications sur les origines des religions et les origines des conflits ou discriminations.

Ces demandes sont souvent liées à un manque de repères et de connaissances à propos des religions et de leur histoire. Ce questionnement survient surtout autour de la question de la laïcité, notion très mal maîtrisée et ou très mal comprise par beaucoup d'élèves : la laïcité vue comme ennemi des religions ou alors la laïcité défenseur des racines chrétiennes de la France contre les autres religions.

« Au lycée, ce qui m'a le plus frappé, témoigne Thomas, professeur débutant, c'est le manque de connaissances par rapport aux religions. Non pas tant en termes de croyances, mais en termes de culture. Beaucoup d'élèves se trouvent démunis pour analyser le tympan de la basilique de Vézelay et ce "grand personnage barbu au centre". » « Effectivement, ajoute Angélique, beaucoup d'élèves ne font aucun lien entre les religions monothéistes, et sont très surpris quand on leur explique que le christianisme est une branche du judaïsme par exemple. » Les confusions entre les religions chrétiennes elles-mêmes sont fréquentes et suscitent beaucoup de questions. Récemment, des élèves ont demandé si les Grecs étaient encore polythéistes, alors que la classe travaillait sur une gravure montrant le drapeau grec avec une croix orthodoxe.

FACE AUX QUESTIONS RELIGIEUSES DANS L'ÉCOLE LAÏQUE

Bernard rappelle que l'EMC au collège permet d'insister sur les notions de croire et savoir à partir de la charte de la laïcité. C'est un bon moyen de définir le positionnement du professeur d'histoire, mais aussi de l'école face aux questions religieuses. Cela permet de distinguer le domaine de la croyance, le domaine du savoir, et de préciser ce qu'est un fait.

Pour Thomas, le positionnement du professeur d'histoire face aux questions religieuses dans l'école laïque paraît assez simple. En tant qu'historien, nous traitons le fait religieux comme un fait social. Ce ne sont donc pas tant les croyances qui nous intéressent, mais les effets de ces croyances sur les sociétés. Il pense que le rôle de l'enseignant d'histoire est un rôle d'explication et de réflexion, loin d'un quelconque prosélytisme religieux ou d'une posture pourfendeuse des croyances.

Le professeur doit, sur ces questions comme les autres, être pédagogue et explicite. La mise à distance passe par le récit. Angélique relate qu'il lui est arrivé récemment d'utiliser avec ses élèves l'expression « mythologie chrétienne ». L'explication du dogme catholique peut aussi s'opérer de manière scientifique, puisqu'elle doit permettre de comprendre le concept d'hérésie.

Le contexte postattentats, depuis janvier 2015, a-t-il fait évoluer les questions autour des faits religieux dans les classes ?

Cécile témoigne qu'en janvier 2015 et dans les mois qui ont suivi, elle s'est trouvée face à une forte demande des élèves vis-à-vis de l'histoire des religions. Mais elle n'a pas ressenti cette même demande après les attentats de novembre 2015, où il y a eu encore plus d'effroi et de repli, lui semble-t-il, comme si chercher à comprendre ce serait chercher à excuser. Mais ce ne sont pas les mêmes élèves, ni les mêmes classes, donc uniquement du ressenti.

Après les attentats de janvier 2015, les élèves ont évoqué la question du blasphème et il a fallu expliquer pourquoi cette notion ne donnait pas lieu à condamnation en France. La question de la compréhension de la laïcité reste centrale.

Depuis les attentats de novembre dernier, Jean-François témoigne d'un questionnaire, émanant d'élèves de 3^e la plupart du temps. Ce questionnaire est plutôt focalisé sur la question des migrants et de la religion musulmane. « *J'aime bien montrer qu'il existe différents courants dans la religion musulmane : tout n'est pas aussi simple.* » Par contre, la complexité du sujet rend délicate les explications pour les élèves de collège. Il s'agit aussi d'un changement dans la façon d'aborder ces questions. Le programme de 2008 interrogeait beaucoup sur la construction de la religion des Hébreux, de la religion des chrétiens ou encore celle des musulmans. Il s'agissait de montrer l'historicité ou non des personnages, le rôle de l'archéologie et donc ne plus s'appuyer uniquement sur le Livre. Le fait religieux était associé aussi à la construction de la société. Le contexte postattentats a plutôt permis d'insister sur le vivre ensemble, le respect des valeurs, etc., la force d'avoir des convictions humanistes ou religieuses, respectueuses de tous.

Thomas n'était pas encore enseignant lors des attentats de janvier 2015. Lors de la période suivant les attentats de novembre 2015, une séance a été dédiée intégralement à la parole des élèves sur ces événements. Beaucoup d'interrogations étaient plutôt d'ordre géopolitique : « *Sommes-nous en guerre ?* », « *pourquoi nous font-ils la guerre ?* », « *pourquoi y*

a-t-il des guerres au Moyen-Orient ? », etc.

QUAND DES INTERROGATIONS SURGISSENT

Luis raconte un moment de classe vécu récemment : lors d'un cours de 6^e sur la préhistoire, une discussion intéressante a eu lieu suite à une question posée par une élève. Nous avons tout juste élaboré la trace écrite afin de faire le point sur ce que nous venions de découvrir concernant les fossiles humains les plus anciens et l'apparition du genre *Homo*. L'élève demande « *mais monsieur, si les hommes sont apparus il y a environ 2,5 millions d'années, ça veut dire que les premiers sont apparus avant la religion ?* ».

Un peu surpris, je confirme qu'effectivement c'est bien le cas.

Elle poursuit, « *mais vous savez qu'il y a des gens dans la religion qui ne sont pas d'accord avec cela* », et elle sous-entend même une certaine hostilité.

Nous réfléchissons aux éléments qui nous permettent de dater les découvertes de fossiles de préhumains et d'humains. Le mot science arrive assez vite, car nous en avons parlé.

Je fais une remarque sur le fait que nous faisons tous confiance à la science et, en exemple, je donne la médecine, et plus précisément la chirurgie.

Un autre élève pose la question : « *Monsieur, le premier homme, c'était bien Adam ?* »

Je précise que dans les trois grandes religions que sont le judaïsme, le christianisme et l'islam, il y a bien des croyances communes. Nous en évoquons quelques-unes.

Nous échangeons sur la différence entre science et croyance.

Nous terminons par une question : « *Pourquoi ne faire confiance à la science que quand cela nous arrange ?* »

Je dirai que cette question venait de loin et qu'elle était une vraie interrogation face à des connaissances qui peuvent venir remettre en cause des croyances devenues des vérités.

CROYANCES ET CONNAISSANCES

« Il y a trois ans, relate Cécile, alors que je traitais le chapitre "Les États-Unis et le monde" en classe de terminale ES, et plus précisément à propos de l'étude d'un texte évoquant le repli sur la politique intérieure souhaité par Lindbergh et le mouvement America First, une élève pose une question "madame, la crise de 1929 aux États-Unis, c'est bien la faute des Juifs ?". Cette question, sans doute en lien avec la théorie du complot, me déstabilise dans un premier temps, car je sais que je n'ai pas le temps de donner une réponse construite et argumentée avant la fin du cours. Pourtant, impossible de laisser cette intervention sans réponse. J'ai alors demandé à l'élève d'où lui venait cette certitude, où elle l'avait vue ou entendue. Puis, j'ai demandé à la classe si quelqu'un se souvenait de la survenue de cette crise, ses causes. J'ai collecté l'ensemble des idées partagées. Nous avons poursuivi la déconstruction entre croyances (la théorie du complot) et connaissances (les travaux des historiens et des économistes) dans une séance d'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) ultérieure. »

La question religieuse émerge aussi en terminale, dans le cadre de l'EMC, avec la question de la laïcité. Ce sujet, très sensible dans le contexte actuel, conduit à des débats autour de l'islam et de ses enseignements. La question abordée en ce début d'année, celle d'une possible législation interdisant le burkini (suite aux nombreuses initiatives politiques de l'été dernier) a, par exemple, conduit à des propos religieux, qu'il a fallu reprendre avec les élèves. ■

CÉCILE DE JOIE (COORD.), TEXTE COLLECTIF

Ont collaboré à cet article : Luis Campanico, Bernard Corvaisier, Jean-François Boyer, Cécile De Joie, Thomas Terriens, Sylvain Pérot, Gaël Perron, Angélique Marie

Cadrer la laïcité

ANNE VÉZIER. Une réflexion de fond sur la nécessité de définir le cadre de la laïcité, ce qu'il suppose et ce qu'il implique, pour former à enseigner les faits religieux en histoire.

L'école est laïque parce qu'elle éduque et instruit sans endoctriner, laissant les élèves libres de se forger leurs convictions. Dans cette école de la liberté, « *aucun sujet n'est à priori exclu du questionnement scientifique* » et l'enseignement du et des faits religieux y est légitime. Mais les savoirs qui découlent de cet enseignement sont confrontés à la liberté de conscience et d'expression des élèves. L'ouverture de l'école favorise le fait que des élèves questionnent ou récusent, et font entrer les vérités religieuses dans la classe. Enseigner laïquement le fait religieux et les faits religieux reste difficile, nécessitant de questionner autant le lien entre laïcité et religions que le lien entre enseigner le et les faits religieux et religions⁽¹⁾. Faisons l'hypothèse que c'est en pensant la laïcité comme cadre séparant ce qui est en question et ce qui hors question qu'on peut trouver le moyen de reconnaître les difficultés, afin d'en faire des enjeux de savoir.

UNE SITUATION PROFESSIONNELLE ORDINAIRE PROBLÉMATIQUE

Aborder les dimensions religieuses des sociétés humaines provoque souvent un embarras qui peut s'exprimer en formation, remettant en jeu la figure du maître qui a réponse, qui est source de savoir. Parmi les raisons avancées, le manque de connaissance sur les religions et même l'absence de rapport au religieux. N'a-t-on comme solution que de couper court : à l'école, on ne parle pas de ça ? Ou bien, avec plus de connaissances sur les religions, et même plus de familiarité avec le religieux, serait-ce plus simple ?

De là découlent des questions à traiter en formation : jusqu'à quel point un enseignant doit-il répondre à des questions sur des croyances, voire sur un dogme ? En effet, si « dogme » désigne ce qui est imposé par l'autorité religieuse, et qui est posé comme vérité révélée, où passe la limite entre un enseignement sur les faits religieux et un enseignement religieux ? A-t-on besoin d'avoir reçu une éducation religieuse pour aborder ces questions à l'école ? La connaissance des religions ou du fait religieux passe-t-elle par la lecture des textes religieux ? La question mérite d'être posée, quand certains suggèrent de demander aux responsables religieux de venir aider à la lecture de ces textes à l'école et quand d'autres jugent que la connaissance de ces textes, et leur sélection, devrait permettre de présenter une bonne image de telle ou telle religion. Entre la laïcité vue comme anticléricale, antireligieuse, et la laïcité vue comme un retour du religieux, les enseignants sont amenés à se demander à quelle condition opérer le passage, souhaité en 2002, d'une laïcité d'incompétence (le religieux ne nous concerne pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre). Puisqu'il ne s'agit pas d'aborder les croyances comme une vérité révélée, l'enjeu est bien d'inscrire l'enseignement des faits de croyance dans le registre de vérité pertinent à l'école. Entre le respect des croyances et convictions de chacun et la visée d'émancipation⁽²⁾, l'école doit trouver les conditions de cette compréhension.

RETOUR SUR LA LAÏCITÉ, PRINCIPE, VALEUR OU CADRE ?

À ces questions professionnelles, la réponse institutionnelle consiste en trois points : la laïcité (principe constitutionnel) impose la neutralité des enseignants et des éducateurs ; enseigner les faits religieux fait partie des programmes et nul ne peut s'y opposer ; enseigner la laïcité comme une valeur républicaine et un principe constitutionnel (charte de la laïcité, programme d'enseignement moral et civique).

La mise en œuvre est difficile, car la laïcité relève de registres dont l'interférence provoque de la confusion, par glissement du cadre juridique au cadre éthique. Le principe inscrit dans la Constitution depuis 1946 permet de définir une règle et une norme qui ne sont pas dérogeables. Mais dans le contexte actuel, l'accent est mis sur le registre des valeurs permettant de développer un commun partagé par tous.

Quand il n'est pas question de revenir sur le choix de la laïcité comme valeur, détachée de ce qui a conduit à son adoption, elle tend à devenir un dogme républicain. Dans ce cas, la finalité de l'enseignement de la laïcité est l'adhésion des élèves, mais par contrecoup, des refus d'adhésion se produisent par conflit de dogmes ou par le sentiment d'inégalités de traitement qui demeurent inexpliquées, alors que la laïcité implique l'égalité.

En régime de laïcité, le citoyen ne se définit pas par son appartenance religieuse. La liberté de conscience protège la liberté de ne pas croire et de changer de conviction, mais aussi l'égalité de tous devant la loi. De la neutralité de l'État on en est arrivé à la neutralisation de l'espace scolaire et de ses usagers, au risque de nier la possibilité d'aborder les religions en tant que manifestations sociales. Mais comment mobiliser le principe de laïcité dans l'enseignement des faits religieux ?

Il nous semble donc utile d'aborder la laïcité comme un cadre qui fixe à quelles conditions aborder les faits religieux.

DÉLIMITER LE « EN QUESTION » ET LE « HORS QUESTION »

Tracer un cadre renvoie à l'idée de délimiter ce qui entre dans le cadre et ce qui n'y entre pas. Et dans le cadre choisi, les éléments sont liés entre eux, le cadre assurant la cohérence.

S'il est admis qu'aborder les faits religieux ne doit pas être le monopole d'une science des religions, les considérer de façon transversale ou interdisciplinaire ne rend pas caduc le rôle du champ disciplinaire. Prenons l'exemple de la loi de 1905 : elle est enseignée comme texte de loi dans l'enseignement moral et civique, mais elle est aussi un objet d'étude dans le cours d'histoire⁽³⁾. Débattue par les parlementaires, la loi de séparation du politique et du religieux de 1905 est une solution parmi d'autres solutions possibles. La laïcité dont nous héritons est le produit d'une histoire et perd alors son caractère d'essentialisation. Ce cadre choisi permet d'aborder tous les faits religieux, rendant également inutile d'être soi-même croyant. Ce faisant, ce choix permet de distinguer l'enseignement des faits religieux à l'école d'une éducation religieuse. La catéchèse est hors question.

Cadrer discrimine ce qui est en question et ce qui se situe en dehors du cadre laïque. Cela passe par la neutralité : être neutre consiste à suspendre le jugement issu de sa croyance (ou de son athéisme) pour étudier la place et les manifestations qui ont été regroupées sous le terme de « faits religieux ». La neutralité implique le professeur comme tout agent du service public, mais dans ce sens de suspension du jugement, elle concerne toute la classe. Se retenir de juger depuis son point de vue singulier nécessite un apprentissage, et c'est ce qui rend possible d'aborder collectivement ce qu'il en est des religions dans les différentes sociétés. C'est précisément là qu'est la difficulté de l'enseignant : faire adhérer les élèves à cette posture. Transformons cette difficulté en enjeu de savoir.

Cadrer implique de concevoir ce qui est à étudier comme faits religieux. Selon le sens commun, de tels faits sont des évidences, indiscutables, d'autant plus que l'école fournit un savoir positif. Nous oublions que ces faits trouvent le sens dans un cadre explicite et précis : une cathédrale ou une mosquée sont des faits d'architecture si l'on s'intéresse à l'évolution des techniques de construction, des faits économiques si l'on s'intéresse à toutes les forces qui les ont produites, des faits sociaux et culturels si l'on s'intéresse à leur place dans l'espace urbain et à leur signification pour des croyants. Cette conception de la connaissance engage à sortir de l'illusion (scientiste) que les faits sont observables directement, y compris dans les documents. Dans le cadre laïque, l'expérience religieuse de chacun ne peut pas non plus être la source de la connaissance. Pourtant, elle produit des modèles explicatifs, mais implicites, à partir desquels certains élèves sélectionnent des données et les interprètent, leur donnant alors le statut de faits. D'où la nécessité d'en reconnaître le caractère singulier au contraire d'une vérité scientifique, par définition de nature sociale.

LE CADRE LAÏQUE EN PRATIQUE

Mettons à l'épreuve ce concept de cadre à propos d'une question rendue vive par le contexte et le débat : la coexistence de communautés religieuses différentes. Soit un cours d'histoire en 2^{de} où le professeur fait étudier le problème de la coexistence dans la Méditerranée du XII^e siècle (ancien programme du lycée, repris au collège à la rentrée 2016). Les élèves doivent appréhender « *une religion conquérante en relation complexe avec les autres religions* » à partir de deux dossiers de documents évoquant des cas de cohabitation, des cas de conflit, ainsi que des documents juridiques et traités. Ce qui est en question est de comprendre comment ces sociétés du XII^e siècle ont trouvé des solutions, non pas liées à la tolérance mais juridiques et pragmatiques, au problème de la coexistence interreligieuse tel qu'il se posait à cette époque. En effet, la découverte de l'altérité (l'autre musulman, mais aussi les communautés chrétiennes d'Orient) n'implique pas la notion de tolérance apparue plus tard dans le contexte des guerres de religion, ni la tolérance au sens actuel d'acceptation du pluralisme.

Les modes de raisonnement habituels des élèves contribuent à brouiller ce qui est en question et ce qui est hors question. En effet, l'étude des productions des élèves montre qu'ils se forgent en 2015 leur opinion autant sur la solution au problème actuel que sur celle du problème passé. Ils inscrivent donc le passé dans la continuité du présent, ce qui provoque comme un court-circuit en allant chercher dans le passé la preuve qu'une solution existe au problème actuel. Ce texte obéit aussi à une argumentation conforme à ce qu'ils font habituellement. Ils se limitent à prendre des informations dans les documents, alors que s'interroger sur la nature juridique des textes permet de faire de ces textes des traces du passé et donc des indices de la solution au XII^e siècle du problème que ces sociétés rencontraient.

Ce qui participe du hors question est leur conception de la tolérance qui les conduit à un jugement fondé sur le problème présent et de nature morale. L'anachronisme est ici porté par un glissement hors du cadre : ces élèves croient apparemment qu'on attend d'eux un jugement mesuré (regardons leur rhétorique) sur le Moyen Âge et les relations sociales gouvernées par l'appartenance religieuse. Ils confondent donc le caractère objectif né de l'étude avec leur point de vue distant dans le temps, mais point de vue tout de même. Se demander avec les élèves s'il s'agit bien de tolérance au XII^e siècle et construire le problème avec eux, c'est rapporter la solution aux solutions possibles dans le contexte (pas seulement dater, pas seulement chercher la solution). Si nous ne prenons pas garde et ne travaillons pas cette difficulté avec les élèves, nous risquons de les manipuler avec une éducation à la tolérance trop large. Sur un tel enjeu, nous devons nous donner du temps et échapper à la pression du temps scolaire, pour faire émerger de telles interprétations et les mettre au travail.

C'est donc aussi travailler sur la nature des savoirs, sur des questions et avec un outillage intellectuel qu'apporte une discipline. Nous interroger sur nos catégorisations, et sur ce qui est dans le cadre et hors du cadre nous aide ainsi à saisir ce qui fait la validité de notre savoir. Ce n'est pas réservé au cours d'histoire. ■

ANNE VÉZIER

Maitre de conférences histoire et didactique de l'histoire, CREN, ESPÉ de l'université de Nantes

- 1 On conviendra de désigner le fait religieux dans sa dimension anthropologique et les faits religieux pour envisager leur diversité. Cf. <http://eduscol.education.fr/cid46675/enseignement-laique-des-faits-religieux.html>
- 2 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf
- 3 Sylvain Doussot, « Les lois de 1882 et de 1905, textes de loi pour l'EMC ou objets d'étude en classe d'histoire ? », dans Anne Vézier (éd.), *La laïcité, des repères pour en parler et l'enseigner*, ESPÉ de l'académie de Nantes-IPRA, 2016, p. 37-38, en ligne http://www.espe.univ-nantes.fr/63953718/0/fiche___pagelibre/&RH=IUFM_FR1&RF=1467707730819

Six bonnes ou moins bonnes raisons d'aborder le fait religieux en cours d'histoire

Présentation d'une séance de formation avec des professeurs stagiaires en histoire-géographie sur la façon d'aborder le fait religieux.

Au départ, la consigne donnée était : « *Par petits groupes de trois, donnez-moi trois bonnes ou moins bonnes raisons d'aborder les faits religieux en classe d'histoire.* » En classe entière, une discussion s'ensuivait sur quelques-unes de ces raisons. J'en ai conservé et reformulé quelques arguments. Et je terminerai par les six principes que je propose aux professeurs stagiaires en conclusion de ce débat.

■ **Donner aux enfants de la République laïque le sens de leurs racines judéo-chrétiennes**

On écartera bien vite cette proposition, s'il s'agit d'instrumentaliser le passé pour légitimer une identité nationale (voire européenne) qui écarte l'héritage des multiples métissages, notamment issus des cultures coloniale et postcoloniale, des lumières, de la Révolution, des luttes sociales, de la Résistance, de la libre pensée, etc.

Mais tenir à l'écart ce choix idéologique n'empêche pas de poser en cours d'histoire des questions prosaïques comme « *pourquoi y a-t-il une église au centre du village ou une cathédrale au centre-ville ? pourquoi notre calendrier est-il scandé par des fêtes religieuses chrétiennes ? pourquoi une partie de la société française fait-elle confiance à des écoles à caractère religieux ?* » ou des questions moins naïves comme « *le rapport des Français au pouvoir politique serait-il sous influence d'une certaine tradition césaro-papiste ?* » et, finalement, « *comment expliquer qu'une partie de la société française se réfère à ces racines judéo-chrétiennes et qu'une autre partie de la société choisisse de s'en émanciper ?* »

■ **Faire comprendre les racines de certains conflits du monde d'aujourd'hui**

Il y a une sorte d'évidence à cette proposition. Comment, en effet, comprendre le conflit israélo-palestinien ou l'implosion du Liban hier, de l'Irak et de la Syrie aujourd'hui, si l'on ne sait rien des accords Sykes-Picot, de la domination ottomane, des croisades, de l'Empire omeyyade, de l'Empire romain, des royaumes de Judée et de Canaan, de la construction et la destruction du temple, de Moïse, de Jésus, de Mahomet et de Jérusalem ?

Mais il y a aussi dans cette recherche d'explication par le passé un risque de reprise des discours de justification des conflits : les protagonistes construisent des récits qui justifient leurs combats. Remonter à Moïse ou à Mahomet, c'est, d'une certaine façon, légitimer ces

mésusages de l'histoire et aussi ancrer l'idée qu'un conflit aussi ancien ne trouvera jamais d'issue. Le travail de l'historien et du professeur d'histoire est plutôt de déconstruire ces discours de légitimation par l'histoire (lire par exemple les travaux de Shlomo Sand)⁽¹⁾.

■ **Faire connaître la culture de l'autre pour construire la tolérance entre les communautés qui constituent la nation**

Qu'ils sont riches les apports de l'histoire à la compréhension de la diversité de la société humaine ! Comment étudier aujourd'hui la conquête (des Amériques) sans prendre en compte la « *vision des vaincus* »⁽²⁾ ? Comment comprendre la société française d'aujourd'hui sans envisager les apports des différentes vagues d'immigrants qui l'ont constituée⁽³⁾ ? Comment comprendre la France dans le monde et dans la mondialisation sans histoire connectée⁽⁴⁾ ?

Mais comme les mots sont piégeux ! « Culture de l'autre », et nous voilà posant une frontière symbolique et culturelle entre un « nous » et « l'autre » qui définit à priori où finit l'identité et où commence l'altérité et confie sans prudence à l'Histoire la fonction de tracer cette limite dans l'illusion de l'objectivité des faits. La suite de la formule est tout aussi piégée : « tolérance » et « communautés » renvoient davantage à un modèle de société que l'on attribue généralement aux Anglo-Saxons, selon lequel la reconnaissance de la différence serait le préalable au choix de vivre les uns à côté des autres, alors que le modèle français pose le préalable de ce qui nous rassemble (disons le contrat social ou le pacte républicain) et que nous nommons laïcité.

■ **Fournir une version non intégriste des dogmes religieux, une version laïque des histoires religieuses ? Ou, du moins, une version compatible avec la laïcité ? Versions qui feraient concurrence aux versions communautaristes diffusées en dehors de l'école**

Le cours d'histoire n'est pas un cours de religion ! Ce n'est pas à l'école de dire ce qu'il faut croire, le principe même de la laïcité est ici en jeu. Si l'on veut que les religions restent à leur place (le domaine privé), il ne faut pas entrer en concurrence avec elles. Les savoirs scolaires ne sont pas du même ordre que les croyances : le rôle des enseignants est justement d'apprendre aux élèves à opérer la distinction et pas à alimenter la confusion.

Mais si l'école ne le fait pas, personne ne montrera à la partie de la jeunesse tentée par les idéologies de rupture religieuse qui s'autoproclament fondamentalistes que les lectures des textes fondateurs des monothéistes sont diverses. Le cours d'histoire n'est-il pas l'occasion de montrer que l'islam comme le christianisme ont été traversés par des controverses sur l'interprétation des traditions, qu'ils ont connu des lieux et des périodes iconoclastes et des lieux et des périodes iconodules ?

■ **Donner des références culturelles pour permettre de comprendre les grandes œuvres du patrimoine**

Sans culture biblique, on ne comprend rien à la peinture du Caravage et pas grand-chose à Racine, et si l'on peut vivre sans avoir jamais perçu l'élan mystique de la messe des ténèbres, qu'y a-t-il de plus jubilatoire que de savoir repérer les références bibliques dans un épisode de *Game of Thrones* ?

Seulement voilà, pour atteindre ce niveau de compétence (reconnaitre les personnages de *La Déposition de Croix* du Caravage), il faut une connaissance des textes bien supérieure à ce que quelques heures d'histoire des religions peuvent transmettre, et au-delà de cette érudition (dont l'absence sera vite complétée par la lecture de la notice ou du guide des musées du Vatican), c'est une fréquentation intime et assidue des œuvres, un éveil à la curiosité, une approche par le plaisir de découvrir, avec un « *porteur culturel* »⁽⁵⁾ qui embarque véritablement en culture.

■ Confronter les élèves à la question essentielle de la séparation des savoirs et des croyances

Nous voilà au cœur de la question. Si l'on apprend l'histoire comme on apprenait le catéchisme (par cœur, c'est-à-dire avec son cœur plutôt qu'avec son cerveau), il n'est pas possible de construire durablement la différence entre croire (le professeur ou le prêtre) et savoir (par l'exercice de sa propre raison) !

Mais l'apprentissage de la méthode critique en cours d'histoire peut déboucher, à son tour, sur la généralisation du doute, sur le relativisme, sur l'adhésion aux théories du complot. Car en histoire, le fait pur n'existe que par des traces parfois très fugaces, par des raisonnements réfutables, et pour comprendre le statut de la preuve, il faut un long travail de confrontation à l'écriture de l'Histoire.

SIX PRINCIPES SUR LESQUELS FONDER UN ENSEIGNEMENT HISTORIQUE DU FAIT RELIGIEUX

■ Historïciser

Si les faits religieux sont à considérer tout à la fois comme des faits sociaux, politiques, culturels, anthropologiques, ce qui fait la spécificité de leur approche en cours d'histoire est leur inscription dans le temps. Celle-ci impose le pluriel : en cours d'histoire, on n'étudie pas « le » fait religieux mais « des » faits historiques, des situations historiques (situées dans le temps) et leur évolution. La dimension religieuse de ces faits et de ces situations historiques peut y tenir une place déterminante, mais elle est toujours située dans le temps.

■ Comparer

Les religions, les faits religieux ont-ils quelque chose en commun ? Le cours d'histoire est le lieu où la comparaison est possible et débouche sur la dialectique de la construction et de la déconstruction des concepts : ici « religion ». C'est bien en cours d'histoire qu'on se demande si les dieux grecs ont quelque chose à voir avec le dieu des monothéistes, si les pratiques des uns dans un lieu et une époque donnée ont quelque chose à voir avec celles des autres dans un autre lieu ou une autre époque.

■ Interroger le savoir

Comme pour tout autre cours d'histoire, mais sans doute avec une vigilance encore plus grande, aborder les faits religieux suppose que l'on se demande au moins autant « que sait-on ? » que « comment le sait-on ? ». La construction d'un récit troué, la reconnaissance par le professeur des lacunes de la connaissance historique est ce qui oppose le discours de la connaissance historique au discours de la croyance.

■ Renoncer à enseigner le contenu des livres religieux de façon spécifique

Le récit de la vie Moïse tel qu'il ressort du livre de l'exode, celui de la vie de Jésus tel qu'il ressort des Évangiles, celui de la vie de Mahomet tel qu'il ressort des hadiths ne nous intéressent que quand ils sont référence pour les croyants, éléments d'une culture partagée à un moment donné : le récit simplifié à partir d'une vulgate choisie et déhistoricisée n'a aucun intérêt pour l'étude du fait religieux. Comment sait-on le peu de choses qu'on sait sur le Jésus historique ? sur le Mahomet historique ? Ce sont des problèmes qui intéressent encore un peu les historiens, mais ce qui est beaucoup plus intéressant, c'est d'envisager la façon dont se sont fabriqués les récits en question, comment ils ont été diffusés (avec des variantes) comment ils ont été reçus, comment ils ont évolué avec les besoins des sociétés. Les invariants des religions sont finalement assez rares au regard de tout ce qui a changé ! Montrons ces faits-là : la transmission des croyances plutôt que les croyances.

■ Renoncer à la recherche des origines

La question des origines est piégée. Ainsi il faut faire attention au poids de la vision islamiste d'un « bon islam » ou d'un « bon christianisme » qui serait celui des origines. Ainsi,

on peut étudier le processus d'islamisation plutôt que les débuts de l'islam, et décrire la variété des ensembles conquis (Perse, Byzance, Espagne, etc.) qui débouche sur la diversification des pratiques et des croyances, faire une histoire des différentes régions et insister sur la diversité chronologique, et s'affranchir de l'image d'un islam idéal (Bagdad au IX^e, Al-Andalus, etc.).

■ Se débarrasser de la notion de civilisation

Du moins comme point de départ des raisonnements : la notion de civilisation impose de définir une base, trop souvent un livre sacré et une religion considérés comme origines, alors que tout se construit à travers le temps et les échanges. ■

YANNICK MÉVEL

Professeur d'histoire-géographie, ESPÉ Lille-Nord-de-France

- 1 Shlomo Sand, *Comment le peuple juif fut inventé*, éditions Fayard, 2008.
- 2 Nathan Wachtel, *La Vision des vaincus*, éditions Gallimard, 1971.
- 3 Gérard Noiriel, *Le Creuset français*, éditions du Seuil, 1988.
- 4 Romain Bertrand, *L'Histoire à parts égales : récits d'une rencontre Orient-Occident, XVI^e-XVII^e siècle*, Paris, Le Seuil, 2011.
- 5 Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur, 1999.

Un atelier « fait religieux » au lycée

GUISLAINE LLESTA. Une présentation, par son animatrice, des enjeux et des contenus d'un atelier de connaissance du fait religieux au lycée.

Enseignante d'histoire-géographie au lycée privé du Mirail, j'ai ouvert, il y a quelques années déjà, à titre personnel, un atelier de connaissance du fait religieux. Ces ateliers sont l'occasion d'une réflexion commune sur le respect réciproque dû aux religions et aux non-croyants. L'atelier se déroule dans un cadre laïque. Il ne s'agit pas d'un enseignement de dogmes, mais de l'observation des religions du monde. Il s'agit d'abord de proposer aux élèves de s'ouvrir au monde par une approche de ce qui fonde les différences dans une société laïque et multiculturelle et de découvrir comment les religions sont instrumentalisées par le politique, en particulier dans les guerres et les conflits. La compréhension du rôle de la religion dans l'Histoire est fondamentale dans la construction du vivre ensemble.

Au départ réservé aux terminales, il est ouvert maintenant à tous les niveaux. Chaque participant du groupe s'engage pour l'année. L'effectif peut passer à 100, 150 élèves, pour des rencontres exceptionnelles ouvertes à tous. Par exemple, à la suite des attentats de *Charlie Hebdo*, des représentants des cultes catholique, musulman et juif, un enseignant de sciences politiques et un sociologue des religions ont animé une rencontre qui a permis d'aborder différentes questions : le conflit en Syrie, la persécution des chrétiens, l'instauration de Daech, etc. Cette rencontre a été très utile pour clarifier le sens de la mobilisation de l'après-*Charlie* pas bien comprise par de nombreux lycéens.

Cette étude du fait religieux permet également l'accès au patrimoine, par une approche de la culture et de l'Histoire à travers le patrimoine religieux. En donnant du sens à des lieux, des bâtiments, des dates, des événements de l'actualité, elle permet la construction de repères.

RENDRE POSSIBLE LE DIALOGUE INTERRELIGIEUX

L'approche de la laïcité comme principe fondateur de la République est à la base du travail de l'atelier pour comprendre en quoi la séparation du politique et du religieux structure l'espace social, permet le dialogue interreligieux et à chacun de vivre en liberté. L'expérience permet de découvrir et de comprendre la diversité des solutions apportées par le droit pour respecter la liberté de conscience, de culte et d'opinion dans notre société. Dans le contexte actuel, l'atelier se donne aussi comme objectif de déconstruire les préjugés et d'éviter le fanatisme. Il comporte les ingrédients du parcours citoyen prévu par les textes : construction de l'altérité, engagement dans la citoyenneté et sentiment d'appartenance se tissent dans la construction du sens sur le monde, et, en écho, dans le travail de construction de l'identité personnelle.

Pour l'année 2015-2016, les thèmes des séances ont mêlé le religieux et la citoyenneté : l'islam, à la grande mosquée de Bordeaux ; le dialogue interreligieux entre chrétiens d'Orient et musulmans : visite de la paroisse Saint-Victor avec le père Nabil, chrétien maronite, et Mahmoud Doua, imam de la mosquée de Cenon ; la lutte contre les discriminations, à la mairie de Bordeaux, avec Marik Fétouh, adjoint au maire en charge de l'égalité et de la citoyenneté ; le judaïsme, à la synagogue de Bordeaux, avec le rabbin E. Valence ; géopolitique au Moyen-Orient avec René Otayek, politologue ; le lycée international de New York avec M. Thomas Wolf, consul des États-Unis à Bordeaux ; les théories du complot : les Illuminati, à l'université de Bordeaux III, par Tristan Coignard, maître de conférences en

littérature allemande.

Cette expérience montre combien l'apport de connaissances, dans des lieux symboliques, avec la médiation de représentants institués dans leurs différentes fonctions, mobilise les adolescents et jeunes adultes. ■

GUISLAINE LLESTA

Professeure d'histoire et géographie, lycée privé du Mirail, Bordeaux

EN COMPLÉMENT

Quelques mots sur l'Isfec Aquitaine

Depuis plusieurs années, l'Isfec (Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique) Aquitaine s'engage dans la formation au fait religieux des enseignants à travers des formules variées : modules de formation initiale ou continue, master ou diplôme universitaire.

Depuis peu, ces temps sont ouverts à un public varié : les personnels de santé, les travailleurs sociaux, les personnels pénitentiaires, les milieux associatifs, les agents publics, administratifs, DRH et tous les personnels éducatifs.

Les objectifs sont les suivants : permettre l'acquisition de clés de lecture et d'interprétation des phénomènes religieux contemporains ; croiser les approches historiques, sociales, politiques, pour appréhender ces phénomènes dans leur globalité ; construire une expertise professionnelle pour tous ceux qui sont amenés dans leur quotidien à gérer des questions relevant de la présence des faits religieux et des problématiques qui peuvent s'y associer ; analyser et concevoir sa pratique à la lumière des contenus enseignés.

Intégration du fait religieux dans une section d'apprentis

Présentation d'une séquence avec une section d'apprentis en formation par alternance qui vise à faire entrer progressivement la connaissance du fait religieux dans les contenus enseignés.

En tant que formateur intervenant dans des établissements de formation professionnelle, j'ai dû m'adapter à la mixité sociale, religieuse et ethnique du public accueilli par ces centres de formation. Les récents événements ont naturellement conduit à des questionnements, voire des réactions identitaires fortes, au sein des sections d'apprentis pour lesquelles j'enseigne la prévention santé environnement (PSE). D'abord déstabilisé, j'ai décidé de suivre une formation professionnelle sur cette thématique⁽¹⁾, afin d'intégrer des notions tangibles de fait religieux dans ma progression pédagogique.

ADAPTER L'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES

Intervenant dans plusieurs établissements, j'ai adapté le contenu des séquences en fonction du métier préparé par les alternants et de leur niveau de culture générale. En effet, leur niveau réel d'apprentissage est très variable et nécessite une pédagogie ciblée et adaptée au besoin spécifique de chaque apprenant. En raison de leur statut de salarié, le discours doit se référer systématiquement à la réalité professionnelle, pour être sûr de susciter leur attention. La posture du formateur est dans ce contexte celle d'un éducateur, voire d'un enseignant de cours particulier. Certains jeunes ont des connaissances et des compétences en deçà du collège et leur autonomie est parfois quasiment nulle. Il faut donc qu'ils acquièrent les bases nécessaires et suffisantes ainsi que les codes et repères socioprofessionnels nécessaires à leur bonne insertion professionnelle.

HIÉRARCHISER L'INFORMATION

Les notions sont organisées sous la forme d'une séquence composée de plusieurs séances de travail, au cours desquelles l'apprenant joue un rôle central. Chaque séance a une thématique précise qui se nourrit de l'actualité. En effet, dans notre quotidien surmédiatisé, il est indispensable d'apprendre aux apprenants à hiérarchiser les nombreuses informations qu'ils ont captées sur internet ou à la télévision. Les objectifs de ces séances sont de développer l'esprit critique des apprenants, lever les idées reçues, apporter des connaissances sur le fait religieux, faire comprendre les notions de laïcité et du vivre ensemble.

LE DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Globalement, une séance s'organisait de la façon suivante : présentation de la thématique, temps d'échange collectif (débat animé par le formateur), étude documentaire en petits groupes supervisés par le formateur, présentation du travail effectué par un rapporteur de chaque groupe, mise en commun collective synthétisée et transposée par écrit.

Afin de maintenir un fil conducteur, le bilan de chaque séance était repris par le groupe classe lors de la séance suivante. Bien que les huit séances aient des thématiques différentes,

le lien était le fait religieux, la laïcité et le vivre ensemble. Les séances se succédaient, avec des niveaux de complexité croissants visant à développer les connaissances religieuses, l'esprit critique et les capacités d'analyse des apprenants. L'évaluation proposée à la fin de la séquence visait à vérifier l'acquisition de ces trois compétences.

MUTUALISER ET CONFRONTER LES IDÉES REÇUES

Les sujets abordés⁽²⁾ avaient l'avantage de donner matière à discussion. Les idées et les points de vue dépendent certes des jeunes, mais aussi et surtout du secteur d'activité des apprenants. Les idées reçues ont pu être partagées au sein du groupe classe. La culture générale des élèves étant influencée essentiellement par les médias, il a fallu gérer le flux de paroles et de réponses en rapport avec la thématique abordée, afin de ne pas sortir du cadre de la séance. La mise en commun a permis de mutualiser les idées, raisonnements et réflexions. Elle a eu l'avantage de confronter les croyances des uns, les connaissances des autres et le vécu de certains. J'ai pu constater que beaucoup d'apprentis avaient du mal à imaginer ou à se projeter dans un environnement qui ne leur est pas familier. Les débats collectifs ont abouti à des échanges riches, constructifs et profitables à tous.

SE CONFRONTER AVEC LA COMPLEXITÉ

Je pensais que cette séquence serait compliquée pour les apprentis, du fait de la complexité des activités proposées. Il s'avère finalement que tous sont bien entrés dans les thématiques et y ont porté un grand intérêt. La réalité des exemples choisis en est la raison principale. En effet, les apprentis ont pu s'identifier à ces situations qui pouvaient les toucher de près. Les apprenants ont parfaitement fait le lien entre toutes les séances. Ils ont d'ailleurs su réutiliser les connaissances acquises lors des différentes séances dans le cadre de leur activité professionnelle⁽³⁾.

Dans le cadre de thématiques émotionnellement très délicates, il est toujours très difficile pour un formateur d'apporter des arguments aux idées préconçues, qui font partie intégrante du mode de vie et de pensée des apprenants depuis leur plus jeune âge. La prise de conscience de la limite de leur raisonnement est toujours compliquée et peut paraître assez rude pour certains. Amener les élèves vers une autre vérité, dans le contexte de la République française, ne se fait pas sans chocs culturels, intellectuels et émotionnels et peut éventuellement affecter leur mode de vie. Ce travail sur le fait religieux a permis à ces derniers de se construire des armes et des éléments de réponses à des questions qui font actuellement polémique.

INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX

Ces notions de faits religieux prennent une importance croissante au sein des établissements éducatifs, formatifs et scolaires, en raison de la mixité des publics accueillis. L'intégrer aux enseignements permettrait aux jeunes de mieux comprendre l'équilibre qui doit exister entre la loi (l'État) et la religion, de mieux appréhender le principe de laïcité et du vivre ensemble. D'autant que ce type de séquence peut être transposé dans plusieurs matières, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) s'adressant aux élèves de cycle 4. ■

PHILIPPE CALLEBA

Formateur prévention santé environnement, CFAI, lycée Saint-Joseph, école Alain-Bergé

- 1 Master en sciences humaines et sociales, mention enseignement, parcours Claire.
- 2 Portant notamment sur l'islam, sujet central de mon mémoire de master intitulé « Le fait religieux et l'islam : connaissances pratiques pour l'école (établissements scolaires et professionnels) ».
- 3 Évaluation de l'impact de la séquence réalisée en fin d'année selon des témoignages d'apprenants.

Al-Andalus, un modèle du vivre ensemble ?

ÉLODIE PINEAUD. Un témoignage d'une activité autour de la connaissance du fait religieux, en 4^e, en cours d'espagnol.

Du VIII^e au XV^e siècles, la région que nous connaissons aujourd'hui sous le nom d'Andalousie s'appelait Al-Andalus. Ce nom aux consonances arabisantes vient de la présence arabo-musulmane pendant près de huit siècles, visible encore aujourd'hui grâce à l'architecture des monuments, l'art mudéjar et près de 20 % des mots de la langue castillane. Ces éléments permettent ainsi d'aborder la culture espagnole et de traiter différents faits religieux au collège durant les cours d'espagnol.

Le site <http://www.legadoandalusi.es/> m'a servi de véritable support pour élaborer un questionnaire de compréhension en espagnol, pour une classe de 4^e LV1 espagnol, afin de travailler sur la cohabitation des trois grandes religions monothéistes, point essentiel de la culture espagnole. Ces questions reprenaient les entrées suivantes : l'histoire d'Al-Andalus, la chronologie, l'art et l'architecture, l'héritage culturel et scientifique et, enfin, la vie quotidienne. Ces entrées se sont appuyées sur les onglets du site. Ils constituent de véritables mines d'or pour les questions de fait religieux, y faisant souvent référence.

AVEC LES TICE

Tous les élèves avaient un poste informatique. Grâce à une boîte courriel créée pour la classe, ils ont dû récupérer ce questionnaire, l'enregistrer et le modifier, soit en répondant directement dans le document d'une couleur différente, soit en soulignant la réponse correcte, soit en barrant l'intrus. Après avoir terminé de répondre aux questions, ces élèves ont dû enregistrer leur travail sur le poste informatique et me l'envoyer par courriel.

Cela a permis de les mettre en activité sur les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et de valider certains items du socle commun.

CONTEXTUALISER

Malgré un travail fait en classe de 5^e en histoire (la naissance de l'islam), en tout début d'année, les élèves n'ont que très peu de souvenirs. Beaucoup d'entre eux tentent d'établir des liens entre les connaissances qu'ils ont de leur religion personnelle ou d'une religion dont ils ont connaissance.

Cette activité a permis aux élèves de (re)découvrir l'histoire de l'Espagne en lien avec l'islam et ainsi d'appréhender la cohabitation plus ou moins violente ou pacifiée entre les différentes religions à cette époque dans le royaume d'Al-Andalus.

La richesse des interactions entre les civilisations a été mise en évidence, comme le rôle joué par l'islam dans l'essor culturel de l'Europe. ■

ÉLODIE PINEAUD

Professeure d'espagnol, ensemble scolaire St Genès à Pessac

Quand le fastfood interroge le fait religieux

CAROLE VANSTEELANT. Présentation d'une activité avec les Apprentis d'Auteuil qui s'appuie sur l'expérience du quotidien de ces élèves.

Professeure d'économie et gestion en lycée professionnel chez les Apprentis d'Auteuil, j'avais pour habitude d'enseigner des matières professionnelles liées à la vente et au marketing. Appréhender le fait religieux avec mes élèves n'était pas chose simple. J'ai décidé d'utiliser des expériences de leur vie quotidienne pour parler des diversités religieuses. J'ai choisi de proposer une séance de cours sur les fastfoods, mes élèves étant des habitués de ce type de restauration. L'idée que j'avais en proposant ce cours était de mettre en exergue les différents types d'alimentation selon les confessions et de faire comprendre à mes jeunes élèves quelle technique marketing les grandes chaînes de restauration utilisaient pour attirer les clients selon leurs confessions. Les recherches que j'ai effectuées pour créer cette séance de cours ont été très enrichissantes, mais, surtout, j'ai été surprise de voir l'intérêt que mes élèves avaient pour les religions et la question de l'alimentation.

DE LA RECHERCHE AU DÉBAT

Cette séance sur les fastfoods qui s'adaptent aux prescriptions alimentaires religieuses a donné ensuite lieu à un débat et à de nombreuses questions. Ce temps, s'appuyant sur l'exemple du marketing, a permis aux élèves d'appréhender que le fait religieux est aujourd'hui très présent dans notre société. Du côté de l'enseignant, cela m'a confortée dans l'idée qu'il est possible de traiter cette question en cours. ■

CAROLE VANSTEELANT

Professeure d'économie et gestion en lycée professionnel

Le sentiment religieux

ANNE-SOPHIE MARTY. Description d'une séance sur « la naissance du sentiment religieux au néolithique » en classe de 6^e.

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture et les programmes qui en découlent permettent d'aborder le fait religieux en classe de 6^e.

Le thème « La longue histoire de l'humanité et des migrations » avec les déclinaisons « les débuts de l'humanité », « premiers États, premières écritures » a été l'occasion de proposer une séance qui s'inscrit dans la séquence sur la révolution du néolithique en classe de 6^e.

SITUATION DE L'ACTIVITÉ

Au sein de cette séquence, l'élève est amené à s'interroger sur l'intervention des femmes et des hommes sur leur environnement. La sédentarisation des communautés humaines comme l'entrée des activités humaines dans l'agriculture et l'élevage se produisent à des moments différents selon les espaces géographiques observés. La séance en question s'insère après deux séances, une sur la sédentarisation des populations, et une sur le passage à l'agriculture et l'élevage.

Cette séance est intitulée « la naissance du sentiment religieux au néolithique ».

Les objectifs sont multiples : le rapport de l'homme au divin ; les hommes et les femmes dans leur environnement ; étudier un des premiers lieux sacrés ; observer des représentations sacrées ; questionner l'élève sur les réflexions d'ordre religieux de ces premières communautés.

COMMENCER PAR L'ÉTUDE D'UN LIEU

Pour mener à bien ce travail, les élèves étudient un site archéologique datant du début du néolithique : Göbekli Tepe situé en actuelle Turquie.

Il s'agit d'un des plus anciens temples, érigé avant la domestication des animaux. Il y a plusieurs pièces mégalithiques rondes où les archéologues ont découvert des pierres en forme de T de trois à six mètres de haut (une photographie d'une de ces pierres est utilisée comme support pendant la séance).

Sur ces pierres sculptées, il est possible d'observer des animaux divers (les représentations sur la pierre étudiée sont expliquées).

Concernant la pratique religieuse, nous sommes en présence d'une culture shamanique (les élèves ont un article éclairant ce point). Cette culture sera mise en parallèle avec la culture sumérienne lors de la séquence sur les premiers États en Mésopotamie.

À l'aide de ces documents, les élèves ont enfin réalisé une tâche complexe, avec pour consigne : « *Vous êtes un guide touristique, présentez ce site et ses particularités révolutionnaires.* »

Les élèves ont particulièrement apprécié cette séance et se sont montrés très curieux des conditions de la naissance du sentiment religieux dans les civilisations anciennes. ■

ANNE-SOPHIE MARTY

Professeure d'histoire, groupe scolaire Jeanne-d'Arc-Assomption à Pessac

5. Bibliographie

Bibliographie

Malek Chebel, « Trois minutes pour comprendre les cinquante notions clés de l'islam », éditions Le courrier du livre, 2016.

Un grand spécialiste de l'islam, anthropologue et psychanalyste, vient de nous quitter récemment. Il avait dû d'ailleurs décliner une demande d'interview de notre part pour ce hors-série, son état de santé ne le permettant, hélas, plus. Il nous laisse de nombreux écrits, dont celui-ci, dans une collection dont le titre (*Trois minutes pour...*) ne doit pas rebuter, car les ouvrages sont de qualité et ici richement illustrés et superbement maquetés.

Un livre bien utile dans un CDI, car il permet de balayer l'essentiel pour connaître un peu mieux cette religion dont on parle aujourd'hui à tort et à travers, de façon souvent superficielle. Comme le dit l'auteur dans son introduction, il est dangereux de réduire les religions à des « squelettes » de prédicats d'un autre âge qui opèrent plus encore sur l'« âme sensible » des peuples que sur leur sens critique, chose qui ne manque pas de donner lieu à toutes sortes de caricatures.

De nombreuses définitions, des résumés, des reproductions d'œuvres artistiques, tout cela décliné en sept chapitres : l'histoire, les piliers, les symboles, les rites, les doctrines, les arts et la littérature, les sciences et les savoirs. Les grandes figures de l'islam sont présentes, des plus connues (Averroès, Ibn Khaldoun) à d'autres qui gagneraient à l'être.

Un ouvrage qui, à côté également du *Dictionnaire amoureux de l'islam* du même auteur (2004), participe bien des lumières dont se réclamait Malek Chebel.

Revue Sciences Humaines, « Les monothéismes », hors-série n° 4 , décembre 2016.

Un remarquable hors-série de *Sciences Humaines* qui peut être une précieuse source d'informations pour qui veut enseigner le fait religieux. Des doubles pages sur chacun des monothéismes autour de questions, et les réponses d'un spécialiste. Par exemple : Moïse inventeur des monothéismes ? Comment l'Europe s'est-elle convertie ? Croisades, jihad, même combat ? Et en fin de dossier des éléments de débat, notamment sur ce qu'est la laïcité.

Jean Baubérot et le Cercle des enseignants laïques, « Petit manuel pour une laïcité apaisée (à l'usage des enseignants, des élèves et de leurs parents) », éditions La Découverte, 2016.

Un collectif d'enseignants s'est réuni autour d'un grand spécialiste de la laïcité pour répondre à des questions concrètes qui se posent aujourd'hui (par exemple autour des sorties scolaires ou des contestations de contenus de certains cours) tout en retraçant l'histoire de la laïcité et en élucidant sa philosophie véritable.

Sébastien Urbanski, « L'enseignement du fait religieux. École, République, laïcité », PUF, 2016.

L'auteur étudie les diverses positions, favorables ou critiques, qui s'expriment quant à la prise en compte du fait religieux à l'école et se demande si elles interrogent ou non la laïcité.

Isabelle Saint-Martin (dir.) et Philippe Gaudin (dir.), « Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux », Riveneuve éditions, 2014.

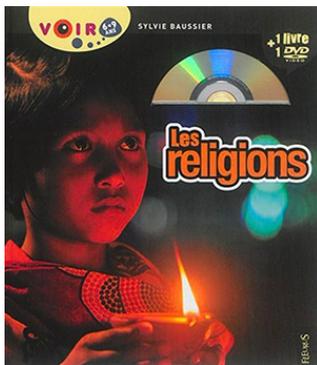
Il s'agit des actes d'un colloque où on trouvera des entrées historiques, philosophiques, politiques et pédagogiques.

POUR LES ÉLÈVES (CYCLES 3 ET 4) ET LES CDI

Philip Wilkinson et Douglas Charing, « L'encyclopédie des religions. Découvrir les religions du monde », éditions Gallimard jeunesse, 2014

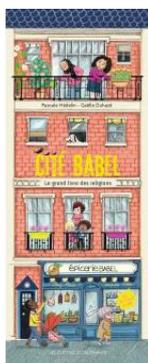
LIVRES JEUNESSE, UNE SÉLECTION

Sylvie Baussier, « Les religions », éditions Fleurus



Ce documentaire à découvrir dès 6 ans pose d'emblée les bonnes questions : qu'est-ce qu'une religion ? Quelles réponses apporte-t-elle aux questions métaphysiques des hommes ? Comment vivre ensemble ? Au travers de textes brefs, le lecteur découvre les religions du passé, les trois grandes religions monothéistes actuelles (judaïsme, islam, christianisme), sans oublier l'hindouisme et le bouddhisme, tout en s'interrogeant sur la frontière entre religion, système social et philosophie. Le propos, malgré son apparente complexité, est clair, accessible et attractif, car accompagné d'illustrations variées (photos, peintures, cartes, dessins, etc.) qui donnent à voir les applications concrètes des dogmes religieux. Un ouvrage parfait pour en parler avec les plus jeunes, doublé d'un reportage de vingt-six minutes de l'émission C'est pas sorcier, intitulé « Un dieu, trois religions ».

Pascale Hédelin et Gaëlle Duhazé, « Cité Babel, Le grand livre des religions », édition des Éléphants



Les discriminations des personnes pratiquant une religion différente naissent le plus souvent

de l'incompréhension et de la méconnaissance de l'autre. Ce documentaire permet justement de mieux appréhender les trois grandes religions monothéistes que sont le christianisme, le judaïsme et l'islam, en observant des familles pratiquantes vivre au quotidien. Dans cet ouvrage, le lecteur pénètre dans un immeuble occupé au rez-de-chaussée par un épicier athée, au premier par une famille catholique, au deuxième par une famille juive et au dernier étage par une famille musulmane. On découvre ainsi, au fil des jours, les fêtes religieuses qui rythment l'année ainsi que les différentes manières de célébrer la vie (naissance d'un petit garçon dans la famille juive), la mort (décès de la grand-mère dans la famille musulmane), ou encore sa foi (baptême d'un garçon dans la famille catholique). Un ouvrage qui prône la tolérance, l'ouverture et le respect, en expliquant l'origine des rituels propres à chacune des religions et en satisfaisant la curiosité du lecteur (un peu voyeur) qui entre dans l'intimité de tous les habitants de l'immeuble. Un très beau livre qui mériterait d'être dans tous les établissements scolaires.

Arthur Ténor, « À mort la haine », Oskar éditeur



Élie, juif, et Mourad, musulman, sont deux adolescents d'un même collège et d'une même classe. Dire qu'ils se détestent est un euphémisme : ils rejouent dans leur classe les guerres des adultes et passent leur temps à s'insulter et à se battre. À tel point que leur professeur de lettres, monsieur Herbin, pense annuler la classe de neige, tant il craint la violence des deux élèves. Les deux garçons promettent alors une trêve le temps du séjour, songeant que s'ignorer est chose aisée. Mais ce n'est pas le cas, et lorsqu'en randonnée ils en arrivent aux mains et se perdent dans la montagne, leur haine peut alors s'exprimer pleinement, mettant en péril leur vie. Arthur Ténor signe encore une fois un livre fort et sans concession sur l'intolérance.

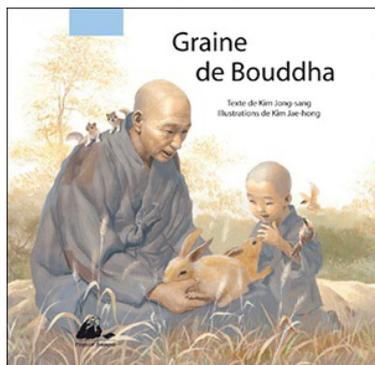
Manu Causse, « Les Fils de George », éditions Talents Hauts



Lorsque je lis un ouvrage de la collection Ego, j'attends une intrigue réaliste, engagée, permettant de réfléchir à un problème de société. *Les Fils de George* ne déroge pas à la règle, s'intéressant aux sectes et à leur vision étroite du monde. Le narrateur, Léo, s'interroge à

propos de deux de ses camarades de classe, Chrysostome et Mardochée, qui appartiennent à l'Église congrégationniste du Livre de George, une secte. Les deux lycéens restent à l'écart, cependant Léo éprouve le besoin de comprendre et va chercher à dialoguer avec Mardochée, le plus ouvert des adolescents. Ignorant tout des doutes qui habitent ce dernier, il ne réalise pas à quel point son amitié sera précieuse pour libérer le garçon de l'emprise de la secte. J'ai été très sensible à ce roman soulignant l'incapacité des adultes à préserver la liberté de culte des plus jeunes qui, se trouvant sous la tutelle de leurs parents, doivent les suivre dans des groupes sectaires parfois dangereux.

Kim Jong-sang et Kim Jae-hong, « Graine de Bouddha », éditions Picquier



Voyagez aux côtés d'un bonze (moine bouddhiste) et de son élève dans ce magnifique album ! Tout y est invitation à la contemplation à travers les superbes illustrations, mais aussi invitation à la réflexion avec un texte philosophique touchant de simplicité et de vérité. Pourquoi les bonzes sèment-ils toujours trois graines dans chaque trou ? Pourquoi porter des sandales de paille quand on a de bonnes chaussures ? Pourquoi ne pas monter dans une charrette quand on est fatigué de marcher ? Chaque réponse fournie remet en cause notre culture occidentale valorisant le rendement, la rapidité, l'individualisme. Il est parfois bon de se souvenir que l'humanité est aussi capable d'empathie et de respect vis-à-vis de la nature et des animaux.

CLÉMENTINE VALLÉE