

L'ÉCOLE ET LES RELIGIONS

La couverture reproduit un dessin à la plume et à l'encre de Letisha, 7 ans, élève dans une école primaire australienne. Ce dessin appartient à un programme d'expression mis en œuvre par la School of Early Childhood de l'University de Technologie de Queensland à Brisbane, à l'occasion de la Première Conférence australasienne sur les droits des enfants (1997). En 250 dessins, les enfants ont exprimé ce qu'ils sentaient comme leurs besoins : parmi les droits à l'éducation, à la santé, à la sécurité, à l'accès à l'eau potable, une petite fille a tenu à mentionner le droit à avoir une religion : une enfant souriante apparaît dans une église qui dresse son clocher haut vers le ciel par dessus les maisons.

Jean-Robert Armogathe



REVUE CATHOLIQUE INTERNATIONALE
COMMUNIO

L'ÉCOLE ET LES RELIGIONS

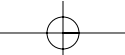
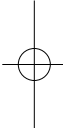
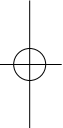
« Il serait ridicule, après avoir préparé les jeunes gens à comprendre l'essentiel, de ne pas connaître ce qui est essentiel et qu'on les a préparés à comprendre.

Se préoccupant de leur donner les moyens de comprendre, il convient de leur enseigner ce pour quoi on les a préparés.»

Augustin, *Lettre 118*, § 11.

« Voici le piège que Julien (l'apostat) voulait nous tendre : il s'apprêtait à construire des écoles dans toutes les cités, à créer des chaires et une hiérarchie d'enseignants, des postes de lecteurs et d'interprètes des doctrines païennes, celles qui règlent la morale comme celle dont le sens s'enveloppe de mystère (...). Il voulait aussi installer des foyers pour l'accueil et la méditation, et imiter la solidarité qui guide notre coutume, et qu'il admirait beaucoup.»

Grégoire de Nazianze, *Discours IV*,
Contre Julien 1, § 111.



Sommaire

ÉDITORIAL

Jean-Robert ARMOGATHE, **Enseigner les religions à l'école :**
Béatrice JOYEUX-PRUNEL: **pour une approche réfléchie**

9

PENSER ET FAIRE PENSER LE RELIGIEUX À L'ÉCOLE —

Isabelle OLIVO-POINDRON : **L'énigme du fait religieux**

21

Peut-on prétendre enseigner le « fait religieux » en évitant d'envisager le contenu d'expérience qui fait le monde des croyants ? C'est en faisant une place réelle à la question du sens, que l'école laïque pourra trouver des réponses à cette question.

Johan VAN DER VLOET : **La place de la religion dans l'éducation, plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école**

33

L'auteur souligne l'incohérence d'une école qui ne reconnaîtrait pas que le spirituel est une dimension constitutive de l'homme. Il décrit la situation de l'éducation religieuse en Europe, et constate l'évolution majoritaire des écoles européennes vers une pseudo-neutralité qui empêche tout engagement spirituel et nivelle les identités religieuses. L'auteur s'arrête alors sur la question du rôle possible de l'école dans l'éducation religieuse.

PERSPECTIVES COMPARÉES

Jean-Paul WILLAIME : **École publique et religions en Europe aujourd'hui**

45

Si le consensus sur l'importance de renforcer la connaissance des religions à l'école publique est manifeste dans l'Union européenne, les mises en œuvre de l'enseignement sur les religions restent variées. On peut les classer selon trois types : un enseignement confessionnel des religions ; un enseignement non confessionnel des religions ; et un enseignement transdisciplinaire du fait religieux, plus spécifique à la France.

SOMMAIRE

Dominique BORNE : L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

- 53** Entretien avec le président de l'Institut européen en Sciences des religions, doyen honoraire de l'Inspection générale du ministère de l'Éducation nationale : l'École est-elle prête à et capable de proposer un enseignement objectif du fait religieux ? Faut-il y inclure l'apprentissage des doctrines ?

Ignace VERHACK : L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse

- 67** La « sécularisation de la conscience » annoncée depuis 1945 par les sociologues de la religion n'aurait-elle concerné que le domaine public, tandis que l'influence du religieux dans le domaine privé serait restée vivante ? La nouvelle religiosité implique en fait le bannissement de la dimension de l'Autre. Comment l'Église peut-elle trouver une réponse à ces mutations, plus spécialement dans le domaine de l'éducation ? Un retour à la métaphysique dans son sens classique ne peut apporter de réponse à la spiritualité séculière. Il faut remettre en question l'idée du sujet moderne elle-même, non pas avec des arguments métaphysiques mais au nom de ce qu'elle a refoulé et oublié dans l'homme en tant qu'homme.

QUELS MANUELS POUR QUEL ENSEIGNEMENT ?

Émeline AUBERT-PICARD, Le fait religieux dans l'enseignement Éric PICARD : en France

- 79** Les deux auteurs, spécialistes d'histoire des religions, ont participé à la mise en œuvre des nouveaux programmes et à la formation des professeurs. Dans cet article, ils présentent, au terme d'un dépouillement systématique des textes officiels et des manuels scolaires d'histoire, de français, et parfois de biologie, du primaire et du secondaire, la manière dont le fait religieux est enseigné, et le sens implicite de cette présentation.

Xavier DUFOUR : De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi. Une expérience en école catholique

- 87** Le rapport Debray conteste implicitement le rejet de la question du sens hors du champ de l'école laïque. Les établissements catholiques sont guettés par la même tentation neutraliste, qui blesse aussi bien l'honnêteté intellectuelle que leur vocation à présenter à tous la proposition chrétienne de sens. Cet article présente une expérience originale de cours d'enseignement religieux dans un établissement lyonnais : obligatoires (à la différence d'une catéchèse), fondés sur un programme exigeant, articulant culture et intelligence de la foi, ces cours s'appuient sur une collection de manuels, *Les Chemins de la foi* (Éditions du Cerf).

Sommaire

DOSSIER : AUTOUR DE L'ÉVOLUTION

**Jacques ARNOULD : Dieu ou Darwin ? Les croisades
des créationnistes**

103 Quand un dominicain français de formation scientifique rencontre un homme d'affaires américain et créationniste...

Fiorenzo FACCHINI : Évolution et création

111 En 2005, le débat autour de l'évolutionnisme a été relancé par une décision de justice aux États-Unis, refusant l'enseignement scolaire du « dessein intelligent » comme une alternative scientifique à l'évolution. Dans ce contexte, un article du cardinal Schönborn (dans le *New York Times* du 7 juillet 2005) et deux déclarations de Benoît XVI (avril 2005 et novembre 2005) ont rouvert les discussions. Après les précisions et rappels de l'archevêque de Vienne, la publication par *l'Osservatore romano* (16-17 janvier 2006) d'un article de Mgr Fiorenzo Facchini, professeur de paléanthropologie à l'Université de Bologne, a été particulièrement remarquée et est ici publiée.

Collection COMMUNIO-FAYARD

encore disponibles

1. Hans Urs von BALTHASAR : **CATHOLIQUE**
2. Joseph RATZINGER : **LE DIEU DE JÉSUS-CHRIST**
3. Dirigé par Claude BRUAIRE : **LA CONFESSION DE LA FOI**
4. Karol WOJTYLA : **LE SIGNE DE CONTRADICTION**
5. André MANARANCHE, s.j. : **LES RAISONS DE L'ESPÉRANCE**
6. Joseph RATZINGER : **LA MORT ET L'AU-DELÀ,**
réédition revue et augmentée
7. Henri de LUBAC, s.j. : **PETITE CATÉCHÈSE SUR NATURE ET GRÂCE**
8. Hans Urs von BALTHASAR : **NOUVEAUX POINTS DE REPÈRE**
9. Marguerite LÉNA : **L'ESPRIT DE L'ÉDUCATION,**
réédité chez Desclée
10. Claude DAGENS : **LE MAÎTRE DE L'IMPOSSIBLE**
11. Jean-Luc MARION : **DIEU SANS L'ÊTRE,**
Édité aux PUF
12. André MANARANCHE, s.j. : **POUR NOUS LES HOMMES LA RÉDEMPTION**
13. Rocco BUTTIGLIONE : **LA PENSÉE DE KAROL WOJTYLA**
14. Pierre van BREEMEN, s.j. : **JE T'AI APPELÉ PAR TON NOM**
15. Hans Urs von BALTHASAR : **L'HEURE DE L'ÉGLISE**
16. André LÉONARD : **LES RAISONS DE CROIRE**
17. Jean-Louis BRUGUÈS o.p. : **LA FÉCONDATION ARTIFICIELLE
AU CRIBLE DE L'ÉTHIQUE CHRÉTIENNE**
18. Michel SALES, s.j. : **LE CORPS DE L'ÉGLISE**

Collection COMMUNIO-PUF

19. Jean-Marie LUSTIGER : **POUR L'EUROPE,
UN NOUVEL ART DE VIVRE**
20. Jean DUCHESNE : **VINGT SIÈCLES. ET APRÈS ?**
21. Jean-Robert ARMOGATHE : **DIVINE TRINITÉ**
22. Hans Urs von BALTHASAR et COMMUNIO : **JE CROIS EN UN SEUL DIEU**

Chez votre libraire

Communio, n° XXXI, 3 – mai-juin 2006

Jean-Robert ARMOGATHE
Béatrice JOYEUX-PRUNEL

Éditorial

Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie

LE discordat entre école et religion s'est répandu en France tout au long du XIX^e siècle, depuis l'Université (sous la Monarchie de juillet) jusqu'à l'école primaire en passant par les lycées (sous le Second Empire). Progressivement, des plus hautes études jusqu'à l'école élémentaire, l'écart s'est creusé entre l'enseignement profane et l'enseignement religieux, rapatrié de l'école vers la paroisse. L'existence d'un service privé d'enseignement, largement confessionnel et catholique, a conforté ce divorce : les catholiques avaient leurs établissements, il restait à l'État une structure sans religion, laïque, que ses adversaires nommèrent vite « l'école sans Dieu ». Dans la seconde moitié du XX^e siècle, l'enseignement primaire et secondaire s'est divisé entre un enseignement confessionnel, largement aidé par l'État, qui forme et paie les maîtres, mais conservant son « caractère propre » et ses tutelles, congréganistes ou diocésaines ; et un enseignement public d'où est bannie toute mention de religion, et qui se veut, à ce titre, « laïc ». L'Église catholique pourvoit, par des aumôneries et par la catéchèse paroissiale, à l'instruction religieuse nécessaire pour l'accès à la première communion, à la confirmation ou, au-delà, pour maintenir une pratique religieuse.

La religion n'est cependant pas absente de l'enseignement public (les programmes de l'enseignement confessionnel sont alignés sur ceux du public, des accords ayant même sanctionné une formation des maîtres assurée par l'État) : les programmes d'histoire et de français comprennent des questions religieuses, soit mythologiques,

ÉDITORIAL — Jean-Robert Armogathe, Béatrice Joyeux-Prunel

soit liées à l'histoire de l'Occident (origines du christianisme, de l'islam). Le bilan pour l'enseignement primaire comme secondaire reste pourtant très préoccupant.

Le religieux dans l'enseignement officiel en France : un bilan préoccupant

Au primaire, le *Bulletin officiel* du 26 août 1999, proposant des documents d'application pour les programmes, abordait la question de la *laïcité*, « qui permet la coexistence pacifique des religions et croyances ». La mention a disparu des nouveaux programmes de 2002, et semble avoir été abandonnée. Le nouveau programme de l'enseignement primaire, paru en février 2002, se caractérise par la conservation de clichés anciens sur le christianisme, une surévaluation de l'islam, et une présence positive des sorcières, dragons et autres extraterrestres. Les manuels de l'école primaire apparaissent, de surcroît, souvent en retrait par rapport aux instructions officielles. En collège, il est étonnant que l'histoire religieuse soit absente des programmes de la classe de quatrième (« des Temps modernes à la naissance du monde contemporain »), ce qui conforte les conclusions plutôt sévères déjà avancées en 1972 dans une enquête du Conseil de l'Europe sur la religion dans les manuels d'histoire des pays membres.

Cette enquête avait porté sur soixante-six manuels de l'enseignement secondaire (collèges et lycées), dans les six États du Conseil de l'époque. De façon générale, concluaient les experts, l'aspect transcendantal de la religion est passé sous silence, le fait religieux étant étudié uniquement dans ses composantes artistiques ou politiques. La réalité religieuse est le plus souvent réduite à son aspect institutionnel, dans les vicissitudes des échelons supérieurs de la hiérarchie, avec une insistance sur les états de crise. Parmi les fonctions possibles de la religion, sa fonction unificatrice et centralisatrice est la plus attestée pour le christianisme. De façon générale, pour les religions, l'exercice du culte est partout lié à celui du pouvoir : dans le monde antique (Égypte et Delphes), au Moyen Âge (un clergé détenteur de propriétés, de droits et de privilèges) et enfin sous la Révolution française, où le clergé catholique est souvent ridiculisé. C'est d'ailleurs pour cette époque qu'apparaît la dernière mention du fait religieux, qui disparaît des programmes pour les deux derniers siècles (sauf les manuels belges, qui présentent le catholicisme

— *Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie*

social). L'analyse des données quantitatives de l'enquête conclut à l'existence d'un modèle explicatif latent du phénomène religieux et de son évolution. Ce modèle explicatif est utilisé par la plupart des auteurs de manuels comme s'il allait de soi, alors qu'il est pour le moins discutable. Ce modèle postule en effet que les hommes n'ont éprouvé et vécu des sentiments religieux susceptibles d'être retenus par les historiens que dans des temps éloignés et mythiques. L'histoire relatée se rapprochant d'une actualité valorisant le rationnel et accumulant les progrès technologiques, les préoccupations et la vie religieuse des hommes s'effacent et disparaissent progressivement et inévitablement.

La conclusion de cette enquête, déjà ancienne, nous paraît encore adaptée à la situation des collèges. Celle des lycées apparaît en effet comme plus favorable. Les remaniements récents des programmes, sous l'influence directe de Philippe Joutard, font une place non négligeable à l'histoire religieuse. Même si l'état de la question dans les manuels reste en-deçà des programmes – c'est en tout cas ce que révèle la large enquête sur le religieux dans les manuels scolaires, d'Éric Picard et Émeline Aubert-Picard, dont les conclusions sont présentées dans ce cahier.

Le rapport rédigé par Régis Debray à la demande de Jack Lang (et rendu public par Luc Ferry) a eu le mérite de poser le problème du « fait religieux » à l'école publique et d'avoir ouvert un débat (Éditions Odile Jacob, 2002). Une des propositions concrètes les plus importantes de ce rapport est l'introduction d'un module obligatoire sur le fait religieux et la laïcité dans la formation des enseignants. La mise en place de cette disposition a suscité plusieurs rencontres, dont un grand colloque national à l'automne 2002, avec ministre, recteurs et inspecteurs généraux. Le résultat est un peu décevant : au lieu d'essayer d'écouter les demandes et d'évaluer la situation, les participants aux tables rondes ont donné leur avis personnel, un mal français bien connu. Un long chemin reste encore à faire, à commencer par une réflexion interdisciplinaire souhaitée par le recteur Joutard, qui obligerait à sortir des domaines réservés : histoire, français, arts plastiques, philosophie. L'administration de l'Éducation nationale n'est peut-être pas encore prête. Elle l'est encore moins, et de façon tragique, pour affronter la réalité de la diversité européenne.

L'habileté du rapport Debray a consisté dans son caractère pragmatique et « problématique ». Son auteur a posé des questions théoriques, tout en se gardant de donner les réponses, se contentant

ÉDITORIAL — Jean-Robert Armogathe, Béatrice Joyeux-Prunel

de propositions pratiques. Régis Debray est suffisamment à l'aise dans les techniques de communication pour savoir qu'on fait passer un message d'autant mieux que les auditeurs trouvent eux-mêmes des réponses. On sent bien que l'auteur espère que la mise en œuvre pratique de ses propositions fera apparaître les réponses théoriques, qui n'auront été ni écartées ni occultées, mais seulement différées.

L'*Institut européen en sciences des religions*, créé à la suite de ce rapport, a pour mission la mise en œuvre de ces propositions dans l'enseignement public, pour favoriser une remise en perspective européenne du cas français. Son président, Dominique Borne, successeur de Régis Debray, et son directeur, Jean-Paul Willaime, ont contribué à ce cahier¹. Une formation de qualité en « sciences religieuses » est proposée ; et a certainement, depuis sa création, aidé les enseignants dans ce champ qu'ils étaient portés à éviter.

Plusieurs questions importantes

Il reste que pour des croyants, et pour l'Église catholique, plusieurs questions demandent réponse :

a) un enseignement « objectif » des religions est-il possible ?

Cette préoccupation est assez répandue dans l'opinion publique : selon une enquête menée pour *Télérama* les 23 et 24 novembre 2005, 63 % des personnes interrogées seraient favorables à un enseignement spécifique de l'histoire des religions, mais 32 % pensent que la religion risque de ne pas être correctement enseignée². Régis Debray a précisé que par « fait religieux », il entend un phénomène objectif, distinct de la religiosité des croyants et simplement repérable en termes socio-historiques. Le choix de ces deux mots, cependant, ne suffit pas. Pour répondre à cette question, il faut distinguer deux approches :

1. Jean-Paul WILLAIME, « École publique et religions en Europe aujourd'hui », et « L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité », entretien avec Dominique BORNE, président de l'Institut européen en sciences des religions.

2. Échantillon national de 1 000 personnes représentatif de l'ensemble de la population âgée de 18 ans et plus, interrogées en face-à-face à leur domicile. Méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage PCS) et stratification par région et catégorie d'agglomération.

— Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie

— *à partir de l'enseignant* : un enseignant peut-il enseigner objectivement les religions ? La formulation de la question entraîne la réponse, si l'on veut dire que seul un agnostique ou un sceptique pourrait enseigner les religions. Il est clair que l'on doit à la fois respecter la liberté du choix religieux personnel de l'enseignant, et faire confiance à sa compétence professionnelle pour exposer le fait religieux sans chercher à convaincre, pour donner à connaître, sans prosélytisme ni dénigrement, le contenu des grandes religions. La démarche n'est pas impossible, elle sera d'autant plus facile que l'enseignant disposera d'une connaissance fondée des religions, et d'une mise à jour cohérente de ses propres connaissances. C'est dans cette perspective que Dominique Borne, dans ce cahier, en appelle à la déontologie des enseignants.

— *à partir de l'objet* : une part importante du fait religieux s'offre à une approche objective. Il y a des textes, des événements, des personnes, des œuvres d'art, des monuments qui peuvent être donnés à lire, à comprendre et à connaître. Le respect des croyants implique de dire que le fait religieux est *aussi* un objet de connaissance, même si, comme catholiques, nous dirions volontiers qu'il est *d'abord* un objet de connaissance, dans la chronologie de l'acte de foi, adhésion de grâce donnée à l'assentiment de l'intelligence.

Les sciences religieuses modernes ont germé au XIX^e siècle en milieu chrétien, et leurs origines, d'Érasme à Richard Simon, sont liées au catholicisme. Il n'y a là rien d'étonnant. Le christianisme est né dans l'histoire, intimement lié dès ses origines à une naissance humaine reçue comme l'accomplissement historique des prophéties. Rien de surprenant à ce moment-là si l'histoire et sa critique, le souci des fondements, pour les renforcer et les stabiliser en les explorant, ont été développés pendant des siècles par la science chrétienne. Les manuels proposés par les Églises pour former leurs jeunes fidèles sont souvent d'une haute tenue historique et critique, même si leur objet n'est pas la transmission des connaissances, mais celle de l'objet de la foi. Il fut un temps, au XIX^e siècle, où l'« histoire à la Loriquet » désignait les manuels édifiants rédigés par un bon Père plus attentif à la défense du christianisme qu'à son illustration. Les Loriquet ont aujourd'hui disparu des milieux religieux ; mais ils sont légion dans le domaine laïque, quand des dramaturges ou des journalistes à sensation écrivent l'histoire.

Un consensus scientifique existe pourtant sur à peu près tous les points discutés, depuis les Cathares et l'Inquisition jusqu'à l'affaire Galilée ou l'attitude du Saint-Siège pendant la Seconde Guerre

ÉDITORIAL — *Jean-Robert Armogathe, Béatrice Joyeux-Prunel*

mondiale. Les mises au point de la revue *Histoire du Christianisme magazine* en témoignent. Des divergences persistent entre historiens ; mais il s'agit moins de divergences confessionnelles que de désaccords d'écoles, par exemple lorsque (pour l'Inquisition) certains privilégient des sources judiciaires, tandis que d'autres font porter leur recherche sur des dossiers économiques. Un enseignement objectif des religions est donc possible.

b) Cet enseignement a-t-il sa place dans les programmes scolaires ?

Les défenseurs d'une laïcité de combat et les représentants de courants religieux fondamentalistes (catholiques, protestants, musulmans, juifs) se sont retrouvés d'accord pour dénoncer l'enseignement des religions dans les écoles publiques : crainte d'un prosélytisme religieux chez les premiers, apparemment peu confiants dans la laïcité des enseignants et attribuant aux Églises un poids comme acteur social qu'elles ont d'autant plus perdu dans ce pays qu'elles ne veulent plus l'exercer ; et, chez les fondamentalistes, refus de distinguer une part d'apprentissage des connaissances dans l'enseignement religieux. Pour eux, l'enseignement religieux est totalement confessionnel, et la distinction entre acquisition des connaissances et éducation de la foi, courante dans la tradition catholique, leur paraît remettre en cause la nature même du message religieux.

Il faut pourtant bien constater que l'appartenance du fait religieux à la culture commune, au patrimoine culturel national, est un fait, résultat de notre histoire. Selon le projet fondateur de l'école, il est cohérent d'inclure l'enseignement du fait religieux dans les programmes.

c) Quelle doit être l'attitude des Églises devant un tel enseignement ?

Nous pensons avoir clairement exprimé notre conviction : la connaissance du fait religieux est à la racine d'une démarche religieuse authentique. Le contenu de notre foi est historique et son organisation est rationnelle. Pour autant qu'on puisse parler de vérité historique, les croyants n'ont rien à craindre en cherchant à l'atteindre. Penser autrement est déjà un signe d'incrédulité. La logique de la foi n'a rien à craindre des sciences religieuses, lorsqu'elles sont utilisées de manière valide, et conforme à leur objet. Et l'approche d'autres religions doit être perçue comme une chance pour le christianisme, et non un risque.

— *Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie*

Comment enseigner le fait religieux dans les écoles ?

L'affirmation du principe qu'il faut enseigner sur les religions à l'école, laïque comme confessionnelle, ne dit pas pour autant comment il convient de le faire. Rappelons d'abord qu'une initiation aux grandes religions doit inclure celles du passé, religions de l'Égypte, de la Grèce et de Rome. Dans sa leçon inaugurale au Collège de France, en février 2002, John Scheid, titulaire de la chaire de *Religion, institutions et société de la Rome antique*, déclarait :

« en opposant aux discours sectaires les armes universelles de l'histoire, de la philologie et de l'anthropologie, bref tout l'arsenal de la science et de la raison, l'histoire des religions du passé nous met en mesure de dégonfler les mythes modernes, ceux des autres, mais également les nôtres. Elle permet de repérer la projection dans le passé imaginaire des « origines » de fantasmes nationalistes, religieux ou racistes, et de désarmer les interprétations outrées qui peuvent être faites des textes sacrés ».

Ces remarques valent également, bien sûr, pour les religions actuelles, proches ou lointaines de l'Occident. À un bouddhisme de pacotille, il est bon d'opposer la lecture de quelques traits saillants de la vie et de l'enseignement moral de Siddharta Gautama, ou de montrer que les piliers de l'Islam, la prière, le jeûne et l'aumône, constituent, par une relation équilibrée entre Dieu, soi-même et les autres, le fondement de toute société. Pour cela, la simple description extérieure ne suffit pas.

La sociologie religieuse contemporaine et les pratiques ethnographiques actuelles concordent pour souligner l'importance de l'empathie, du témoin bienveillant, dans l'observation des phénomènes religieux. Comprenons ici non la description « positive » qui ne rend pas compte de la religion, qui n'est pas d'abord un ensemble de croyances et de rites, mais commence par l'adhésion de croyants. Ce serait une grave erreur de penser pouvoir dispenser un enseignement objectif en décrivant des faits sans essayer de présenter la manière dont ils sont intégrés dans la vie des croyants. Un cours de biologie ne se limite pas à un squelette ; un commentaire de littérature n'est pas l'énoncé des règles de grammaire et de style. On essaie plutôt de faire entrer les élèves dans la dynamique de l'organisme vivant, de les associer au processus de création dramatique ou poétique. Il est donc essentiel de prendre en considération les comportements religieux, les attitudes des croyants, leur piété, leur « spiritualité », sans jugement, avec bienveillance. Le comparatisme

ÉDITORIAL — Jean-Robert Armogathe, Béatrice Joyeux-Prunel

peut ici jouer un rôle central : le pèlerinage, le sacrifice, le vœu, la prière, la vie monastique, la morale sociale sont autant de thèmes communs aux grandes religions, qui permettent de présenter des comportements de croyants sans favoriser une religion particulière.

Est-ce à dire qu'il faille aussi enseigner l'athéisme ? La question est délicate, en raison de la grande diversité des athéismes, de Monsieur Homais à Ivan Karamazov ou à Confucius. L'athéisme cosmique, à la manière de Giordano Bruno, ou l'athéisme organique de Diderot, pourraient trouver cependant leur place naturelle dans des enseignements de lettres ou de philosophie. La laïcité consiste moins dans un contenu positif que dans une méthode d'approche, une attitude devant le fait religieux. À ce titre, elle pourrait être d'abord enseignée par une approche respectueuse et digne des religions. Dans son rapport, Régis Debray évoque le passage d'une *laïcité d'incompétence* (« le religieux ne nous regarde pas ») à une *laïcité d'intelligence* (« il est de notre devoir de comprendre »). Comprendre suppose des instruments adéquats, les manuels dans le cadre des programmes, mais suppose aussi un intérêt qui ne peut pas être hostile *a priori*. Il n'est pas nécessaire de croire pour comprendre (même s'il est nécessaire de comprendre pour croire, et c'est pour cela que nous pensons que les religions ont tout à gagner si un tel apprentissage est fait convenablement). Mais il est nécessaire d'avoir un certain intérêt, une curiosité du savoir, ce qui signifie s'informer et accepter de remettre en cause quelques vieux clichés.

Prenons un seul exemple, auquel fera écho le dossier situé en fin de ce cahier : l'enseignement des origines de l'homme, en sciences de la vie, reflète souvent un darwinisme caricatural. L'évolution des êtres vivants est un phénomène complexe, qui doit cependant pouvoir être exposé simplement, sans parti-pris. L'évolution qui conduit à l'*homo sapiens* doit intégrer la prise de conscience culturelle, qui inclut des aspects artistiques *et* religieux. Il est étonnant que la vulgarisation intelligente des travaux d'Yves Coppens, de Ries et de Fiorenzo Facchini, vulgarisation d'autant plus disponible qu'elle a été faite par ces auteurs eux-mêmes, ne soit absolument pas prise en compte pour le traitement de cette question³.

Faudra-t-il prendre en considération les doctrines et les contenus de sens des religions, et pas seulement l'histoire, les manifestations artistiques, littéraires, architecturales ? Trop d'enseignants croient

3. Voir, dans ce cahier, Jacques ARNOULD, « Dieu ou Darwin ? Les croisades des créationnistes », et Fiorenzo FACCHINI, « Évolution et création ».

— Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie

encore qu'enseigner le fait religieux équivaut à faire du catéchisme⁴. Même dans les établissements privés confessionnels, l'enseignement du fait religieux ne devrait sous aucun prétexte être confondu avec la catéchèse que ces établissements dispensent dans le cadre scolaire, car il s'agit de deux réalités radicalement différentes. Mettant à profit leur « caractère propre », certains de ces établissements tiennent déjà compte, dans l'enseignement des religions, de l'expérience d'observateurs chrétiens : l'Islam vu par Charles de Foucauld, ou l'hindouisme vu par le père Le Saux (ou enseigné par le père de Lubac). Les enseignants disposent d'ailleurs de manuels d'une grande qualité, en particulier les *Chemins de la foi* que Xavier Dufour présente dans cette livraison de *Communio*.

Plus généralement, l'enseignement du fait religieux à l'école devrait simplement prendre acte des apports de la recherche actuelle dans les sciences, qu'elles soient historiques, sociales, géographiques, biologiques, etc. Reste une question plus épineuse : une telle « histoire culturelle », au sens large, du fait religieux, suffirait-elle à faire passer aux élèves ce qui fait le noyau des religions, entendons le vécu, l'expérience religieuse des croyants ? C'est ici que nous souhaitons pousser la réflexion. Y a-t-il une place pour un enseignement non seulement sur les faits historiques, géographiques et sociaux, du sens des religions, mais encore sur l'expérience existentielle du spirituel dans les écoles ? Une place fortement distincte de la catéchèse, qui prenne acte des grandes religions d'aujourd'hui comme d'hier, et tienne enfin compte du *fait spirituel* à l'école ? Certains proposent l'intervention de représentants des religions dans les écoles : la suggestion ne serait applicable que dans les strictes limites de témoignages à recontextualiser dans le cadre du cours, et avec l'autorisation des chefs d'établissement. De manière plus réfléchie, d'autres proposent – et l'article d'Isabelle Olivo-Poindron en est une formulation claire – que l'école s'ouvre aux questions spirituelles des élèves, et assume son rôle de formatrice des intelligences en laissant les élèves, dès le primaire, et de manière approfondie dans la classe de terminale, dialoguer de manière raisonnée sur les religions⁵.

4. Nicole LEMAÎTRE, « Enseigner les religions : catéchisme et instruction religieuse, faut-il craindre des dérives ? », dans *Historiens et géographes*, 359, 1997, pp. 73-75.

5. Voir l'article : « L'énigme du fait religieux ».

ÉDITORIAL — *Jean-Robert Armogathe, Béatrice Joyeux-Prunel*

Cela impliquerait que l'école, publique tant que privée, lève ses inhibitions par rapport à la question du sens, et cesse de cantonner sa mission éducative à la transmission de procédures permettant seulement de s'intégrer à la société de marché contemporaine ; qu'elle s'ouvre à l'évidence que le spirituel est une dimension constitutive de l'homme ; qu'elle admette que bien des difficultés sur le plan religieux ont pour cause une liberté mal informée ; qu'elle prenne acte de cette contradiction qui fait que dans les cours de récréation on parle religions (on se dispute même à ce sujet), tandis qu'en classe le fait religieux est devenu tabou ; et que les professeurs en particulier, enfin, renoncent au lourd préjugé qui voudrait qu'on ne puisse pas parler honnêtement des questions religieuses.

Des enjeux importants

La « neutralité » de l'école en matière religieuse est une erreur, quand elle est mal comprise et sacrifie l'objectivité et l'honnêteté, intellectuelle et scientifique, à des préjugés dont on se demande si leur permanence n'a pas autant des raisons idéologiques et politiques qu'une paresse intellectuelle déplorable. La laïcité à la française doit désormais tenir compte du reste de l'Europe. L'enseignement sur les religions est un préalable indispensable à la cohabitation des religions dans nos sociétés modernes. Il permettra aussi la formation de générations libres, informées, et ouvertes au spirituel, donc moins amputées de cette dimension dont la recherche en psychologie souligne depuis quelques années qu'elle est nécessaire au développement de personnalités équilibrées⁶. L'argument d'une sécularisation occidentale poussée, qui justifierait qu'on n'aborde pas le fait religieux dans l'enseignement, commet l'erreur de ne pas réfléchir plus sérieusement sur cette même sécularisation.

L'État laïque, les écrits de Régis Debray sont là pour le rappeler, a besoin de la religion, et pas seulement pour le maintien de l'ordre dans les banlieues. La démocratie n'est pas viable sans la sédimentation de valeurs éthiques qu'une éthique procédurale ne peut pas

6. Voir l'article de Johan VAN DER VLOET, « La place de la religion dans l'éducation : plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école » et le livre de F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh, 2000.

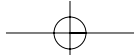
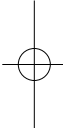
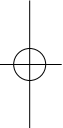
— *Enseigner les religions à l'école : pour une approche réfléchie*

faire naître : l'égalité, ou la justice selon John Rawls, ne construit pas une société sans la liberté et la fraternité, donc sans la connaissance, la recherche, la formation des libertés, et aussi la charité. Si la sécularisation contemporaine, comme l'écrit Ignace Verhack dans ce cahier, est un bannissement de la dimension de « l'Autre », la formation scolaire à l'histoire et au sens des religions passées et présentes, et au dialogue intelligent et respectueux sur le spirituel, contribuera à la formation de ce tissu éthique fécond pour la démocratie⁷. Il en va du crédit de l'école et de son projet tout entier, mais aussi de l'avenir de notre démocratie.

Jean-Robert Armogathe, né en 1947, prêtre de Paris (1976) ; enseigne depuis 1970 à la section des sciences religieuses de l'École pratique des hautes études (Sorbonne) ; appartient depuis sa fondation à la rédaction de *Communio* francophone. Dernière publication : *L'Antéchrist à l'âge classique. Exégèse et politique* (Mille et Une nuits-Fayard, 2005).

Béatrice Joyeux-Prunel, née en 1977, mariée, 2 enfants, ancienne élève de l'ENS, agrégée d'histoire, docteur en histoire, rattachée à l'Institut d'Histoire moderne et contemporaine. Membre du conseil de rédaction de *Communio* francophone. Prépare une *Histoire culturelle de l'art moderne* (1855-1960) pour les éditions Gallimard (Folio-Histoire).

7. Voir l'article d'Ignace VERHACK, « L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse ».



Isabelle OLIVO-POINDRON

L'énigme du fait religieux

L'ACTUALITÉ pousse, au nom même de la laïcité, à réévaluer certains effets de la laïcité sur les contenus d'enseignement de l'école et y favoriser l'insertion de la culture religieuse, puisque elle a par nature une vocation culturelle. Il semble qu'on ait compris que l'enseignement, dans sa dimension la plus universelle, ne pouvait pas omettre des contenus d'enseignement religieux requis pour accéder à l'essentiel de notre héritage historique – que ses formes soient littéraires, picturales, architecturales ou autres. Pourtant, cette demande d'une culture religieuse, pour autant qu'elle serait bien comprise et conforme à ses fins – permettre à tout un chacun d'accéder à la teneur spirituelle des contenus culturels que nous transmettent l'histoire et l'éducation qui nous l'apprend – nous paraît irréductible au seul réquisit d'un « minimum culturel » en matière religieuse qui serait constitué du catalogue des « croyances » des uns et des autres. Comment, en effet, faire entendre aux enfants qui ignorent tout du christianisme ce dont il s'agit devant le tableau d'une crucifixion, si l'on se contente de la restitution crue d'un récit historique factuel – un homme qui s'est dit le Fils de Dieu est mis à mort –, ce qui revient au fond à écrire par avance l'histoire et l'instruction du point de vue des « Lumières », c'est-à-dire à suggérer qu'il y va dans tout cela d'une vulgaire superstition ? Les chrétiens eux-mêmes n'ont-ils pas à assumer la folie de la croix pour faire grief à ceux qui l'ignorent d'y voir la folie d'une croyance ? Et comment faire, puisqu'il n'est pas question de revenir sur les gains les plus certains de la laïcité en convertissant cet enseignement en

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

cours de catéchisme au sein d'une école qui l'interdit et avec raison ? Tel serait donc le dilemme qu'il nous faudrait affronter : ou bien accepter de vider cet enseignement de sa teneur véritable – disons, faute de mieux, spirituelle – ou bien prôner contre toute raison un prosélytisme anachronique.

Nous voudrions suggérer que cela ne peut s'accomplir qu'en faisant une place toute laïque à *l'expression* des diverses religions au sein de l'école, en ouvrant la bienveillante neutralité de l'école républicaine à la dimension religieuse de l'existence. Plutôt que d'ériger la neutralité religieuse en frontière intime de ce qui concerne la conscience de chacun – ce qui revient au fond à décider par avance que la question primordiale est de se déterminer en conscience pour ou contre la religion, ou encore pour ou contre telle ou telle religion –, ouvrir un espace neutre de questionnement, en admettant que l'on puisse, sérieusement, c'est-à-dire ouvertement, affronter l'expérience religieuse comme une question qui se pose à chacun, *avant* même le choix d'une réponse que serait le « choix » de telle ou telle religion. Bref, poser le fait religieux comme cette façon que peut avoir l'existence humaine de parler par énigmes.

Une évidence, et quelques difficultés techniques

Le projet du rapport Debray, paru en février 2002 et suivi par les décisions du ministre de l'Éducation nationale sur l'enseignement du fait religieux du 14 mars 2002, est à la fois clair et exigeant : « Le but n'est pas de remettre "Dieu à l'école" mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples (...) qu'on appelle aussi *culture* » (p. 5) en favorisant « une meilleure inclusion des questions religieuses dans un enseignement sans obédience religieuse aucune » (p. 8). Il s'agit donc de promouvoir, dans l'école laïque – l'école sans Dieu – et en toute conformité avec ses principes, l'enseignement du « religieux comme *objet de culture* » (p. 13). Avec le « fait religieux » et même, avec « le religieux » tout court, voilà lancée une appellation nouvelle pour un objet scolaire somme toute ancien, et dont l'acquisition a toujours été jugée indispensable dans la formation des futurs bacheliers – la connaissance de la notion de religion et de ses formes historiques – objet d'enseignement de différentes disciplines traditionnelles. Au premier chef viennent bien sûr l'histoire (au double titre d'un objet direct – par exemple les guerres de religion ou les croisades – et indirect – l'histoire des mentalités et des pratiques) et la philosophie (la religion est une notion du programme),

L'énigme du fait religieux

mais aussi le français et les autres langues, dès lors qu'elles en passent à la fois par l'enseignement de la littérature et de la civilisation, les arts plastiques, etc. En tant qu'*objet culturel* donc, l'accent mis sur le « fait religieux » vise à restaurer ce qui devrait être une évidence de l'éducation laïque (cet *objet de culture* « entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité », p. 13). Et cette restauration n'aurait elle-même d'autres obstacles à surmonter que le déficit culturel des enseignants concernés, ainsi que – sans qu'on le clame trop fort – la résistance de l'arrière-garde positiviste laïque à toute expression du religieux à l'école.

Il s'agirait donc avant tout de donner aux enseignants une formation de qualité en « sciences des religions » et d'imaginer la didactique adéquate qui permettrait son enseignement, sans créer une nouvelle discipline scolaire, par une « convergence raisonnée entre les disciplines existantes » (p. 17). Comment ne pas souscrire à un tel projet ? D'autant que les spécialistes des sciences religieuses – nous nous permettons de nous appuyer ici, pour ne citer que lui, sur une position que Jean-Robert Armogathe a exprimée en tant que directeur d'études à l'École pratique des hautes études (EPHE), section des sciences religieuses – se font faits fort de nous rappeler qu'il y a longtemps déjà que les anciennes « sciences sacrées » se sont transformées en sciences des religions (histoire, anthropologie, ethnologie, sociologie et même psychologie du sentiment religieux) et qu'est solidement acquise la distance, méthodologiquement nécessaire à l'objectivation des contenus religieux, entre les catégories savantes et le contenu dogmatique des religions. Ainsi, par exemple, suffit-il de consulter l'affiche de la cinquième section de l'EPHE affectée aux « sciences religieuses » (depuis 1886 !) pour en avoir une vision panoramique, dans l'histoire comme dans la géographie, de l'exégèse coranique aux religions orientales, sans que le judaïsme ou le christianisme, considérés dans leurs différentes composantes, échappent le moins du monde aux approches scientifiques qui gouvernent l'étude des autres religions. Il serait donc juste que les professeurs du secondaire bénéficient des acquis de la recherche universitaire en la matière. Et il serait en particulier souhaitable que la cinquième section de l'EPHE trouve la voie d'une vulgarisation de ses travaux à destination du public des enseignants.

Pendant, on voit d'emblée combien la chose est délicate. Car, là comme dans les autres champs scientifiques, chercher sciemment

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

à transformer les objets de savoirs spécialisés en culture générale est d'une redoutable difficulté. La commutation des objets des sciences religieuses en objets de formation pour les professeurs d'abord, d'enseignement pour les élèves ensuite, n'est ni plus ni moins facile que celle des objets de la physique ou des mathématiques en « lieux » jugés communs et nécessaires à la culture d'une jeunesse que l'on voudrait contemporaine de son propre temps. Et c'est en bonne logique que l'extension du « fait religieux » varie géométriquement entre le point de vue des spécialistes de l'éducation – pour lesquels un enseignement sérieusement actualisé des fonctions sociales et des dimensions symboliques des religions, outre leur histoire, suffit à la tâche – et celles des spécialistes des sciences religieuses – à l'instar de Jean-Robert Armogathe selon lequel l'enseignement du fait religieux doit aussi faire place à la théologie et à la liturgie. Ne doutons pas toutefois qu'un accord sur un programme scolaire – et pour commencer, sur la (petite) liste des religions qui devraient faire l'objet d'un tel enseignement – puisse se faire, car c'est le sens même d'une culture scolaire que de tailler dans le vif des sciences le manteau que devront revêtir les élèves. Remarquons en outre qu'un tel enseignement, issu des sciences religieuses ou du moins, de ce qui doit en être adapté pour l'école, s'il trouve déjà naturellement son cadre disciplinaire dans le second degré du système éducatif, n'a pas encore de place très claire dans le premier degré. Et quoique l'interdisciplinarité préconisée par le rapport soit davantage développée dans le premier degré que dans le secondaire, les formes concrètes d'un enseignement du fait religieux y sont plus difficiles à imaginer.

Le problème : enseigner, mais à condition de ne rien comprendre ?

Quoi qu'il en soit, et en-deçà des difficultés simplement techniques, oserions-nous dire, que pose la délimitation d'un programme d'enseignement, se pose un problème de fond auquel ouvre, autant qu'elle le masque, l'appellation nouvelle. Car peut-on prétendre enseigner le « fait religieux » en évitant d'envisager le contenu, ou les contenus, d'expérience qui font le monde des individus de ceux dont la vie est – ou se veut – constitutivement orientée par leur religion ? Non que ne soit pas tenable la position qui consiste à séparer les « phénomènes objectifs », socio-historiques, objectivés par les

L'énigme du fait religieux

sciences des religions et l'expérience religieuse : par exemple celle du chrétien, qui ne répugne nullement à analyser l'Évangile comme tout autre texte littéraire ou tout autre document historique, voire à le « démythifier », et n'accorde pas moins *par ailleurs* une autorité unique à la valeur de ses témoignages (tenus pour vrais par sa foi) ou de prescriptions (tenues pour impératives par sa conscience) en les considérant proprement comme la Parole de Dieu. Mais une telle position d'hétéronomie assumée n'est tenable que par le croyant, et non par l'incroyant, en sorte qu'un enseignement d'histoire des religions, fût-il objectif et sérieux, n'enseignera rien de la religion à qui n'en n'a pas l'expérience, ailleurs et autrement : ce qu'on appelle parfois la « dimension religieuse de l'existence ». On le sait bien du reste à propos de ces formes mortes de religion, dont l'intérêt culturel, indéniable au demeurant, oblitère toujours davantage le sens. Comme spécialiste de philosophie ancienne, nous pensons tout particulièrement aux vestiges totalement insignifiants que laisse l'enseignement de la religion grecque ancienne – et pourtant sous forme, généralement, de bons souvenirs de la classe d'histoire de sixième – aux anciens élèves que nous sommes. Du panthéon olympien, nous retenons des noms, des attributs, des histoires dans le meilleur des cas, mais les dieux des Grecs nous sont totalement indifférents ; autant dire que nous n'apprenons rien de l'esprit du paganisme grec ancien, parce que nous n'y comprenons rien. Aucun risque d'effets analogues, dira-t-on, avec un enseignement objectif des grandes religions vivantes. Mais pour qui le sont-elles ? Non pas pour chacun des élèves auquel sera également destiné cet enseignement. L'on peut craindre en effet que le front de l'insignifiance religieuse se déplace de l'enseignement des anciennes religions aux « nouvelles » pour celui qui ne croit pas ou pour le croyant d'une autre religion – chaque élève croyant en une grande religion n'est-il pas *ipso facto* l'athée des autres, qui ont *pour lui* le statut du paganisme ancien pour tous ? – en raison de l'axiome selon lequel plus la religion est affaire de culture, moins son esprit s'y manifeste.

Le problème se pose donc bel et bien de savoir comment objectiver le contenu des grandes religions dans et pour le monde scolaire, si l'on exclut de rien faire comprendre de leur sens. Or telle est bien la stratégie d'évitement dans laquelle le projet d'enseignement du « fait religieux » nous engage. Le rapport Debray prend bien soin en effet de ne surtout pas ouvrir la porte à l'enseignement d'« un minimum spirituel garanti » (p. 6). Il dirime par avance toute interprétation de son projet en terme « d'un sens spirituel de l'enseignement

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

du fait religieux » (p. 10). Parce qu'inobjectivable sur le mode historique, culturel et même, doctrinal, la dimension spirituelle des religions ne peut pourtant pas être bannie de l'école, sauf à dénaturer les faits qu'elle prétendra enseigner. J.-R. Armogathe et B. Joyeux-Prunel notent la difficulté dans ces pages : « La simple description « positive » ne rend pas compte de la religion, qui n'est pas d'abord un ensemble de croyances et de rites, mais qui commence par l'adhésion de croyants. Ce serait une grave erreur de penser pouvoir dispenser un enseignement objectif en décrivant des faits sans jamais essayer de présenter la manière dont ils sont intégrés dans la vie des croyants. »

C'est bien là tout le problème, de nature exclusivement épistémologique : si le « fait » religieux que l'histoire et la sociologie peuvent interpréter dans leur ordre est objectivé par « distinction d'avec la religiosité des croyants » – entendons ici par *religiosité* le cercle de la foi et des pratiques qu'elle implique –, jamais sa *production* ne contribuera à enseigner le phénomène de la croyance religieuse ou de la spiritualité, voire seulement ne l'éclairera. Certains comme Jean-Robert Armogathe proposent, pour faire sa place à l'enseignement de la « spiritualité » des croyants, de « présenter des comportements de croyants sans favoriser une religion particulière ». Mais n'est-ce pas là reculer la difficulté sans la dissoudre ? Car on n'enseigne pas un comportement sur le mode d'un objet de savoir ; au mieux, on le décrit, on le « présente », de fait, de manière anecdotique ; mais derechef, nous ne voyons pas comment l'on rend compte à ce titre de sa signification. Par exemple, on peut bien « présenter » ensemble le Carême et le Ramadan, sociologiquement si proches en tant que jeûnes volontaires qu'ils sont souvent assimilés. Mais ce qui dans un cas est pur exercice de la maîtrise diurne de soi, et dont la valeur ascétique vient de la répétitivité, est dans l'autre préparation à ce qui en est la fin, dans les deux sens du terme : une conversion vers l'événement pascal. Or comment présenter une telle différence sans évaluer les deux pratiques et leur sens – distinguant la répétition d'une ascèse d'un progrès spirituel, l'effort de la joie, les nuits festives des dimanches – sans engager, avec l'interprétation de ces comportements, rien de moins que la différence de sens des religions elles-mêmes ? Quel sens aura le fait socio-historique du jeûne, y compris doctrinal, déraciné de sa dimension spirituelle ? Autrement dit, ce qui est objectivable est-il rien de ce qui fait la foi ?

Nous voyons donc dans cette proposition plus de problèmes que de solutions :

L'énigme du fait religieux

a) au nom de la bienveillante neutralité laïque et pour éviter toute intrusion dans la question des sens différents des mondes ouverts par les différentes religions, l'enseignant consciencieux, et surtout lui, se fera un devoir de présupposer l'homogénéité des religions pour présenter le catalogue de leurs figures. Bref, la réduction de la religion au « contenu des religions » risque fort d'accentuer la neutralisation de ses formes. Il y a fort à craindre qu'une telle démarche – même appuyée sur les instruments les meilleurs que l'on puisse imaginer – n'enferme d'avantage encore la question de la religion au sein de la conscience moderne « privée ».

b) Du reste, comment un comportement pourrait être donné à découvrir sans qu'il en aille de l'acquisition de la disposition qui lui donne sens, par son exercice ? L'école primaire est rompue à ce type d'apprentissage, anciennement dans le domaine de « l'instruction civique » – qui n'a jamais pu se passer des dites leçons de morale civique ou laïque et de l'exemplarité de la conduite du maître – et aujourd'hui, de « l'éducation civique », explicitée dans les Instructions Officielles de 2002 comme « l'apprentissage d'un comportement » par sa pratique. Considérons cet exemple pour souligner un écueil : on sait bien, à l'école, qu'il n'y a pas d'enseignement d'un comportement signifiant sans son apprentissage par son exercice, que c'est en respectant son maître et ses camarades que l'on apprend la valeur du respect, pour prendre l'exemple d'un souci ordinaire ; à ce titre, les enseignants de l'élémentaire portés vers la « laïcité de combat » vont, non sans raison nous semble-t-il, soupçonner que la « présentation du comportement religieux » est la porte ouverte à « l'endoctrinement » par la conformation à un tel comportement.

Nous retrouvons donc, sous sa forme la plus radicale, notre dilemme, en fait celui de la séparation du fait et du sens : on n'apprendra rien de « religieux » en apprenant un « fait » si l'enseignement du contenu culturel et doctrinal ne vient pas donner sens à l'histoire des religions ; mais on n'enseignera pas de contenu culturel et doctrinal sans faire droit aux comportements, sans risquer par conséquent de heurter la neutralité de l'école laïque.

Enseigner l'esprit des religions ?

Le projet d'enseignement du « fait religieux » semble impossible sur la base du rapport Debray car bien qu'il annonce que « le temps est venu de passer d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux ne

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre)» (p. 22), on ne voit pas qu'il autorise la compréhension du « fait religieux » en excluant sa dimension spirituelle, c'est-à-dire le sens qu'il revêt pour un croyant. Si c'est pourtant bien sur la voie de la compréhension qu'il faut s'engager – y en a-t-il d'autres ? –, cela suppose au préalable de lever deux présupposés contestables.

Premier présupposé qu'il faut discuter : on ne saurait sans autre forme de procès admettre, sous prétexte qu'elle serait historiquement acquise, la privatisation du religieux et en conséquence, on ne saurait suivre le rapport Debray qui interdit de se mêler « par prudence et par pudeur, de ce qui n'est commun qu'à plusieurs, à savoir les expériences intimes », en l'occurrence religieuses (p. 13). Car il ne va pas de soi que l'expérience religieuse soit exclusivement une affaire intime. Précisons : si l'aspect dogmatique de cette expérience, ce qu'on appelle les convictions, concerne le croyant et est, en ce sens, privé, il ne va pas de soi que la dimension religieuse soit seulement affaire d'adhésion ou de croyance en un dogme. Nous en voulons pour preuve indirecte cette question étonnante que posait, en 1956, Walter Friedrich Otto :

« Nous admirons les grandes œuvres des Grecs, leur architecture, leur sculpture, leur poésie, leur philosophie et leur science. Nous avons conscience qu'ils sont les fondateurs de l'esprit européen (...). Homère, Pindare, Eschyle et Sophocle, Phidias et Praxitèle, pour ne citer que quelques noms, sont pour nous aujourd'hui encore des noms de premier ordre (...). Mais les dieux eux-mêmes, de l'être desquels témoignent statues et sanctuaires, les dieux dont l'esprit déploie son règne dans la poésie d'Homère, les dieux que célèbrent les chants de Pindare, et qui dans les tragédies d'Eschyle et de Sophocle donnent à l'existence humaine sa mesure et son but, *devraient-ils vraiment ne plus nous concerner ?*¹ ».

Nul dogme en effet dans la religion des anciens Grecs qui puisse être « présenté » par comparaison à un autre, nulle croyance, fût-ce en leurs mythes (n'en déplaise à Paul Veyne) pour structurer les représentations religieuses des Hellènes, dont pourtant la religion *nous concerne comme religion et précisément par différence d'avec*

1. Dans *Théophania. Der Geist der altgriechischen Religion* ; traduction française, *L'esprit de la religion grecque ancienne. Théophania*, Berg International, 1995, p. 21.

L'énigme du fait religieux

l'acte de foi du christianisme. Qu'est-ce à dire, sinon que cette façon d'être concerné par une religion dont nous n'avons plus qu'une expérience spéculative nous apprend – au moins – la possibilité d'une expérience religieuse sans appartenance privée à ladite religion? C'est ainsi que l'étude de la religion grecque ancienne libère une expérience théorique grâce à laquelle nous discernons l'esprit religieux dans l'attitude qui, pour le dire avec W. F. Otto, « mesure l'existence humaine par le divin ». Ainsi, que l'expérience religieuse soit irréductible à sa seule dimension intime s'atteste du fait même des œuvres des païens, distinction faite d'avec l'acte de foi. *Il y a bien un vrai concept de religion sans acte de foi* – au sens chrétien de la *fides qua* (la foi par laquelle on croit) – et c'est à ce titre que le paganisme ancien est une religion (à plein titre) du divin. Et, à y bien réfléchir, le christianisme même n'atteste-t-il pas à son tour cette irréductibilité? Car quel sens y aurait-il à séparer les œuvres de la foi – au sens même de la *fides qua*, et non seulement de la *fides quae*, qui dit ce que les œuvres montrent – même si, et c'est une différence qui sépare les chrétiens des Grecs, le Dieu chrétien interdit quelque chose comme une mesure de l'humain par le divin? Que signifierait-il de faire du christianisme une affaire privée, quand toutes ses manifestations essentielles à la foi sont collectives, voire publiques: messes, rassemblements, statut juridique et social du mariage, actions caritatives, etc.? Le christianisme n'est-il pas par essence au premier rang de la revendication des libertés d'association et de réunion? Autrement dit et paradoxalement, l'histoire des religions et, par voie de conséquence, son enseignement ne sont eux-mêmes possibles qu'à la condition de faire place à l'*objectivation* de ce que nous voudrions appeler la subjectivité religieuse, au lieu de faire comme si échappait au « fait » religieux le sujet religieux lui-même – l'homme en sa finitude.

Second présumé qu'on ne saurait accepter sans autre forme de discussion: le rapport Debray exclut toute dimension spirituelle de l'enseignement du fait religieux au motif qu'« on ne saurait (...) reconnaître aux "religions" (...) un quelconque monopole du sens » (p. 10). Il faut renverser la proposition pour en mesurer l'absurdité: parce que « les sagesses, les philosophies, les savoirs et l'art lui-même », reconnus pour explorer aussi la « quête de sens », n'ont pas davantage ce monopole, faudrait-il exclure leur enseignement à l'école? Évidemment non. Alors pourquoi l'école ne *devrait-elle pas être concernée par le sens des religions*? Pour n'être pas partisan et encore moins catéchétique, l'enseignement du fait religieux ne

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

saurait être culturellement sérieux sans intégrer la dimension spirituelle qui est sienne, ce qui, soit dit en passant, serait peut-être l'antidote au dévoiement de la spiritualité en « anxietés », fussent-elles « métaphysiques » (p. 10). La *laïcité d'intelligence* que Régis Debray appelle de ses vœux ne fera donc pas l'économie d'une compréhension de la religion, par différence d'avec la simple *culture* religieuse. À la prendre au sérieux, elle implique une sorte de révolution copernicienne de l'apprentissage *scolaire* en renonçant au mythe de la *culture* scolaire. Car sérieusement, l'école ne nous éduque pas en nous donnant une « culture » en mathématiques, en physique ou en histoire ; elle apprend aux élèves les rudiments de ces disciplines parce qu'ils « font » des maths, de la physique et de l'histoire. En matière de religion, que « feront »-ils ?

Aussi faudra-il apprendre non pas des faits et éventuellement, les interprétations de leur sens, mais apprendre le sens même contenu dans ces faits, y compris et surtout lors même qu'un fait donne à savoir qu'il y a là un sens par cela même que je ne le comprends pas ; et en matière d'enseignement du fait religieux, cela suppose que l'on cherche à comprendre le sens de l'existence religieuse qu'une religion atteste, même pour qui ne lui est pas fidèle. C'est pourquoi il n'est sans doute pas possible d'enseigner le fait religieux sans imaginer une sorte d'objectivation de *l'énigme des religions* et non pas seulement de son fait, c'est-à-dire au fond un enseignement qui prenne pour objet la compréhension *et* l'incompréhension de soi où chaque élève se trouve de la religion, de l'agnosticisme ou de l'athéisme des uns ou des autres. Et comme il n'est pas d'enseignement spirituel qui n'en passe par l'exercice de la pensée, force est de trouver la voie pédagogique inédite qui permettrait aux élèves de penser les religions et de partager une intelligence du spirituel en soi, hors de la revendication de toute appartenance ou croyance.

Le fait religieux comme énigme : de la classe de terminale à la « philo pour enfants »

Or un seul mode d'exercice spirituel n'implique ni pratique religieuse ni comportement athée, mais porte à leur mise en question : la philosophie. *En d'autres termes, on ne voit pas que l'enseignement du « fait religieux » puisse se passer d'une perspective philosophique.* Entendons par là, non pas un enseignement des « dieux des philosophes », qui n'ont jamais rassemblé des hommes en une

L'énigme du fait religieux

communauté religieuse, mais d'une réflexion philosophique sur les religions positives qui porte à objectiver la vie spirituelle en l'affrontant comme une réalité partagée sous des modes différents, par les fidèles comme par les incroyants, sous des formes de religiosité supposées connues (si mal, nous en sommes d'accord) comme sous des figures devenues étranges (le paganisme ancien, enfin reçu sans mythologie ni folklore, comme une religion). Ce devrait être d'ores et déjà l'affaire de l'enseignement philosophique en classe terminale, au programme de laquelle se trouve – mais au chapitre d'une réflexion sur « la culture » précisément – la notion de religion, si l'on n'évitait pas d'examiner un culte, un rite ou une église dans leur effectivité. Ce devrait être en tout cas sa contribution à l'enseignement du fait religieux, à la condition de lever l'obstacle qui mure les consciences et empêche de présenter des expériences religieuses – et *a fortiori* d'autoriser leur expression par les élèves – par la réduction de celle-ci à sa dimension privée, qui la rejette hors de l'école. Or la neutralité laïque, loin de la crispation qui la porte aujourd'hui à interdire tout signe religieux « ostensible » et non pas seulement ostentatoire, devrait autoriser une telle expression dès lors qu'elle serait mise au service de l'enseignement du fait religieux. Car la laïcité, qui en garantit constitutionnellement la liberté, n'a jamais interdit de *penser*. Encore faut-il entendre ce que penser librement veut dire, ce qui n'implique pas tant la liberté de choisir ses croyances ou de forger ses convictions que de *libérer des phénomènes*, c'est-à-dire tout ce qui parle par l'énigme d'une apparence qui manifeste tout autant qu'elle le cache son sens et qui s'impose à la pensée : en particulier les religions, qui parlent à tous, par énigme, de l'existence humaine. L'exercice philosophique de compréhension des phénomènes suppose le régime de leur formulation et non pas de leur réduction à néant dans l'intimité d'une conscience, régime auquel le phénomène religieux ne peut pas faire exception.

Sans doute rencontrera-t-on bien des résistances à une telle liberté d'expression du *phénomène religieux*, par prudence, par pudeur aussi. Et pourtant, pour avoir rencontré des enseignants qui organisent des discussions dites philosophiques entre des élèves à l'école élémentaire, nous avons vu lever le voile non pas de la pudeur des enseignants, qui est affaire de déontologie, mais de cette fausse prudence qui prétend enseigner des faits en boutant leurs phénomènes hors les murs. Dans le questionnement mutuel des élèves au sujet de leurs croyances ou de leur incroyance, en particulier dans l'expression récurrente de la question d'apprécier

PENSER ET FAIRE PENSER... ——— Isabelle Olivo-Poindron

comment *l'on sait ce qu'on croit et réciproquement, ce que l'on ne croit pas*, nous avons entendu s'exprimer les prémisses de cette mesure de la finitude humaine par le divin ou par sa négation, qui concerne chacun. Et nous avons sans doute vu commencer avant l'heure, modestement, l'apprentissage du « fait religieux » dans sa dimension spirituelle, dont l'enfance aussi fait l'expérience. Cette pratique précoce de la réflexion sur le sens d'une expérience religieuse vraie pourrait être la propédeutique à un enseignement (plus) savant du phénomène religieux, par l'habitude prise de l'effort de compréhension dont il s'agirait de cultiver le sérieux. Sans doute ne peut-elle avoir, à l'école des petits, d'autre ambition. Du moins présente-t-elle, dans toute sa nudité, le surgissement d'une expérience laïque du religieux que l'école secondaire ne devrait pas occulter.

Isabelle Olivo-Poindron. Mariée, 2 enfants. Agrégée de philosophie, spécialiste d'Aristote, enseignant à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Caen.

Johan VAN DER VLOET

La place de la religion dans l'éducation : plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

L'OBJET de cet article est de préciser la nécessité d'une éducation à la religion dans l'enseignement. Pour atteindre ce but, nous proposons dans un premier temps une définition de l'éducation religieuse. En second lieu, nous allons tenter de décrire en quelques traits la situation de l'éducation religieuse dans le monde scolaire de l'Europe. La plus grande partie de notre article sera consacrée à la question de savoir si l'éducation à la religion est l'affaire de l'école, et si cela était le cas, comment une telle éducation pourrait prendre forme.

L'éducation à la religion : définition

Pour arriver à une définition de l'éducation à la religion, on peut d'abord se demander ce qu'elle n'est pas. Un tel questionnement nous permet de stipuler qu'il est essentiel de ne pas réduire ce type d'éducation ni au *cours de religion* ni au *caractère confessionnel ou laïc de l'école*. Une telle réduction supposerait que cette éducation ne consisterait que dans le fait d'enseigner telle ou telle religion ou bien de proclamer qu'on a adapté un projet d'éducation reposant sur les principes de la laïcité ou d'une croyance religieuse. Deuxièmement, l'éducation à la religion n'est pas identique à l'enseignement du « fait religieux ». C'est une tendance présente dans certains pays de l'Europe, notamment en France. L'éducation à la religion est beaucoup plus large que de telles réductions, bien qu'elles en fassent partie.

PENSER ET FAIRE PENSER... ————— Johan Van der Vloet

Pour le formuler positivement, l'éducation à la religion est reliée avec l'ensemble de l'école, c'est-à-dire avec la façon dont la religion et le fait religieux, ainsi que l'aventure spirituelle de l'homme sont traités. Il s'agit en d'autres termes de la manière dont on enseigne, prend en compte, intègre la question du « religieux » dans la vie de l'institution, de son personnel et de ses étudiants. On comprend donc pourquoi il ne s'agit pas en premier lieu de savoir si, oui ou non, une certaine religion est enseignée à l'école. On verra plus tard que le thème du cours de religion n'est pas sans importance. Cependant, la tâche principale de l'éducation à la religion est de prendre au sérieux les questions religieuses et spirituelles de l'individu et de l'humanité dans le processus pédagogique.

Ceci a pour conséquence qu'aucune école ne peut rester « neutre » dans ce domaine. Cette impossibilité de la neutralité ne signifie pas que chaque école serait obligée de se reconnaître comme catholique ou musulmane, humaniste, *new age*, etc. Ce qui est nécessaire, c'est que toute école reconnaisse que le religieux et le spirituel sont des dimensions constitutives de l'homme. Au sein de cette reconnaissance, les cours de religion ou du fait religieux trouvent leur véritable place.

Le retour du religieux et l'école

Le retour du religieux

Même l'athée le plus convaincu avouera que la situation religieuse et spirituelle a dramatiquement changé ces dernières années. Le religieux est de retour. Aux États-Unis, c'est même spectaculaire. L'Europe semblait faire exception à ce mouvement de retour. Cependant, ces dernières années, on constate, surtout dans les villes, une large redécouverte du religieux et du spirituel. Plusieurs auteurs ont fait le point à ce sujet pour le christianisme¹. Pourtant, cette redécouverte inattendue est ambiguë.

Les débats sur le mot « Dieu » et « chrétien » dans la constitution européenne, témoignent en effet que l'évocation du religieux est souvent influencée par des émotions, par l'histoire d'un pays, par la culture et la religion dominantes. On a l'impression qu'au moins

1. Par exemple Frédéric LENOIR, *Les Métamorphoses de Dieu ou La nouvelle spiritualité occidentale* (Éditions Fayard, 2006).

Plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

dans quelques pays du vieux continent, la religion est regardée comme un danger pour la démocratie. Il est vrai que les courants fondamentalistes dans l'Islam et même une certaine variante chrétienne fondamentaliste aux États-Unis, ont influencé l'attitude à l'égard de la religion et son rôle dans le politique. Mais en même temps, « le » religieux est de retour. On constate qu'après un certain temps de rationalisme et de matérialisme, l'Occident a retrouvé une dimension de son humanité : l'aspiration spirituelle. Cette aspiration est interprétée comme une occupation individuelle née souvent d'un besoin de confort et de réconfort spirituel. L'homme du début du XXI^e siècle serait religieux « par besoin » : besoin d'un espace libre, d'où serait absent le monde « cruel » de l'économie, de la concurrence et des lois de la globalisation, de la flexibilité. Dans les années quatre-vingt, c'était la sexualité qui remplissait ce rôle, – mais il semble que dans ce domaine précis, les mêmes lois de prestation et de flexibilité qui règnent dans l'économie se sont installées. L'homme « ultramoderne » connaît donc une certaine déception dans le domaine de sa sexualité qui lui a promis le paradis mais ne donne pas l'accès à l'Éden tant désiré. La religion ou plutôt le « religieux » pourrait-il l'aider dans sa quête du bonheur ?

On sait que le retour du religieux est marqué par un paradoxe que certains n'hésitent pas à trouver « inédit » : les Églises n'en profitent guère ! Le religieux a pris une forme personnelle, voire personnalisée. Ce paradoxe traverse aussi les débats sur l'éducation religieuse à l'école.

Les écoles et le retour du religieux : la prédominance d'un pluralisme passif

Ce court aperçu sur le retour du religieux nous aide à comprendre pourquoi celui-ci ne correspond pas à un retour des religions traditionnelles dans les écoles. La grande discussion sur le « fait religieux » en France en témoigne². Bien qu'on y admette qu'une certaine connaissance de la question religieuse et des diverses religions soit nécessaire, il est extrêmement difficile pour les écoles non

2. Voir René NOUAILHAT, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004 ; *L'Europe et le fait religieux : sources, patrimoine, valeurs*, sous la direction de Vincent AUCANTE, [Paris], Parole et silence, 2004. Les textes officiels et un commentaire intéressant se trouvent sur le site : <http://www.crdp-strasbourg.fr/faitReligieux/sitographie.php>.

PENSER ET FAIRE PENSER... ————— Johan Van der Vloet

confessionnelles de créer un espace pour la spiritualité et le fait religieux. Bien sûr, les Églises ont tendance à accaparer le nouveau besoin de chercher une relation avec le religieux et le spirituel. Mais si l'on considère l'ambiguïté mentionnée, les grandes confessions ont peu à se réjouir. Le danger d'une reconquête confessionnelle des écoles par les Églises est négligeable.

De leur côté, les écoles ont encore d'autres difficultés à surmonter. Lorsqu'on regarde la situation de l'éducation à la religion dans les écoles en Europe, on se trouve devant une situation contradictoire. Deux tendances s'opposent.

La première est celle de la disparition plutôt silencieuse de cette éducation dans les écoles. Une grande partie des écoles en Europe se déclarent pluralistes. Cette pluralité est souvent mal définie, voire vague et non explicitée. Le pluralisme lui-même connaît différentes versions : du pluralisme passif, qui tolère simplement le fait qu'il y ait différentes opinions, au pluralisme actif qui cherche activement à entrer en dialogue avec d'autres pensées et d'autres systèmes de valeurs afin de développer sa propre identité. Il reste à craindre que la plupart des écoles qui se disent pluralistes, adoptent la vision passive du pluralisme. À mon avis, on confond souvent neutralité avec pluralisme passif. On a déjà vu que la neutralité dans ce domaine n'existe pas. Mais le problème du pluralisme passif est que les religions et les grandes pensées supposent un certain engagement : il faut prendre le chemin pour arriver quelque part. C'est précisément cet engagement qui est rendu impossible lorsqu'on confond pluralisme et neutralité. La neutralité, dans ce cas, conduit à une immobilité. On n'avance pas dans son identité spirituelle, parce qu'on retombe dans un relativisme qui rend le choix impossible. Dans un tel climat, personne ne peut s'engager dans le domaine religieux et spirituel pour découvrir ses possibilités en ce domaine. Le caractère du spirituel contient précisément la requête d'un engagement, de l'émotion, de l'expérience et de l'expérimentation. Un pluralisme passif condamne l'école à une éducation à la religion banale et à la limite conduira à sa disparition. Un des aspects les plus spectaculaires de ce pluralisme passif est la disparition de l'obligation de suivre les cours de religion, comme c'est le cas en Italie. C'est un modèle qui gagne du terrain en Europe. La plupart des pays conservent encore l'enseignement de la religion aux écoles, du moins dans l'enseignement organisé par l'État. Mais une telle situation pourra-t-elle durer longtemps ?

Dans certains pays d'Europe, les écoles confessionnelles sont encore majoritaires et ont la liberté d'organiser leur propre projet

Plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

d'éducation religieuse. C'est, entre autres, le cas en Belgique et aux Pays-Bas. Il est toujours dangereux de généraliser dans ce domaine, mais si l'on regarde la situation sur le terrain, bien des écoles catholiques, elles aussi, sont devenues des écoles pluralistes au sens du pluralisme passif. Aux Pays-Bas, la catholicité de l'école confessionnelle n'est parfois même plus explicitée. La raison en est simple : on constate que la population de l'école est tellement variée que l'identité catholique n'est plus tenable. Il faut y ajouter que la plupart du personnel aurait beaucoup de mal à formuler son identité catholique, voire chrétienne. On peut même supposer que bon nombre de directeurs et d'enseignants se trouvent mal à l'aise devant l'idée d'une identité religieuse tout court. Cela provoque chez certains croyants la tendance à souhaiter le renforcement de l'identité religieuse de l'école. On le constate aussi chez les autorités ecclésiastiques, mais ce concept est moins partagé par les personnels des écoles catholiques. Le problème est que, bien que quelques responsables des écoles acceptent d'explicitier l'identité religieuse de l'école, on ne voit pas comment réaliser une telle entreprise quand les enseignants, les écoliers et les parents ne semblent pas la considérer comme intéressante.

À l'opposé, dans les pays de l'Europe de l'Est, à l'exception peut-être de la Pologne, les gouvernements ont toujours essayé de faire disparaître des écoles toute référence à la religion ou à l'éducation religieuse. Le problème de l'éducation à la religion dans ces pays se limite pour le moment au combat des Églises pour obtenir le droit de donner des cours de religion dans les écoles. Dans ce cadre, on comprend pourquoi une partie des musulmans veut organiser son propre enseignement, dans lequel la vie scolaire est presque dans sa totalité une éducation religieuse. Cet islamisme repose la question de la laïcité d'une façon inédite, même provocante pour les sociétés laïcisées de notre époque³.

Vers une nouvelle idée de l'éducation à la religion ? Pour un pluralisme actif

Il est légitime de se demander si en matière d'éducation à la religion, les écoles d'Europe ne sont pas en train d'aller vers la même

3. Voir le petit ouvrage de René RÉMOND, *L'invention de la laïcité*, Paris, Bayard, 2005.

PENSER ET FAIRE PENSER... ————— Johan Van der Vloet

direction, c'est-à-dire vers un pluralisme plus ou moins passif (à l'exception des écoles islamistes). Cette hypothèse n'est pas inimaginable, puisque les vecteurs de la culture actuelle semblent y mener : bien qu'on constate le retour du religieux, celui-ci est marqué par l'individualisme et la privatisation, par le concept de la laïcité, qui exclut l'influence de la religion sur la politique et la vie en société, et par la crise d'identité qui traverse l'enseignement confessionnel. Évidemment, les écoles confessionnelles vont continuer à exister. Le désir de développer son identité confessionnelle continuera à habiter les croyants. Mais dans la géographie scolaire des prochaines décades, on peut s'attendre à une minoration d'un tel enseignement.

Que faire dans une telle situation ? Quel est le rôle des grandes religions, notamment du christianisme et plus particulièrement de l'Église catholique dans une situation tellement changeante ? Nous avons une tâche prophétique qui peut être résumée par deux éléments : entamer la réflexion et essayer de créer un esprit de pluralisme actif. Dans ces deux aspects, nous avons des partenaires un peu inattendus comme les psychologues et les personnes qui veulent rendre la société actuelle plus humaniste. Ce que je propose est destiné à faire fructifier le dialogue dans le monde de l'enseignement non confessionnel. Cependant, notre propos nous conduira à une proposition sur l'avenir de l'école catholique.

Entamer la réflexion

Le retour du religieux montre que l'homme est un être capable du religieux et du spirituel. Nous employons le mot « capable » parce que l'affirmation de la faculté religieuse de l'homme présente quelques dangers. Antoine Vergote affirme, avec une certaine véhémence, que la religion ne peut pas être réduite au besoin, parce qu'alors elle perd justement son caractère de... religion⁴. Pour cet auteur notoire, la religion est quelque chose qui est révélé, qui vient d'un ailleurs. Si on considère la religion comme un besoin, on la livre aux phantasmes de l'imaginaire, ce qui la rend dangereuse, voire destructrice. Dans ce cadre, on doit traiter avec prudence la soi-disant « neurothéologie », puisque celle-ci peut réduire la religion à un processus neurologique⁵. La neurothéologie explique la

4. Antoine VERGOTE, *Explorations de l'espace théologique*, Leuven, Acco, 1990.

5. M. PERSINGER, *Neuropsychological Bases of God Beliefs*, New York, Praeger, 1987 (plutôt réductionniste) ; J.-B. ASHBROOK, and C. R. ALBRIGHT, *The human-*

Plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

religion comme quelque chose qui a son origine dans certaines zones cérébrales. Il est fort intéressant de constater que les neurosciences découvrent une sorte de faculté religieuse et spirituelle. Même s'il est effectivement dangereux d'utiliser la formule de Mircea Eliade d'après laquelle l'homme serait un *homo religiosus*, on peut parler de l'*homo capax religionis*, en analogie avec la fameuse formule des pères de l'Église, *homo capax Dei*. Dans sa neurophysiologie, l'homme dispose de la possibilité d'avoir des expériences religieuses, d'accomplir des rites, de prier, de théologiser, de chercher le sens de sa vie, de se poser des questions sur la transcendance... Cette aptitude est comparable à celle du langage, qui est aussi une potentialité de l'homme, qui, pour se développer, doit être nourrie. Cette capacité a également une dimension psychologique⁶. Les recherches en psychologie du développement religieux ont dévoilé que l'homme a une relation psychologique avec « le transcendant », « faith » chez James Fowler⁷, « l'Ultime » chez Fritz Oser⁸. Ces deux chercheurs ont basé leurs schémas du développement religieux sur les théories de Jean Piaget⁹. L'approche de Fritz Oser, en particulier, signale une lacune générale des individus dans leur développement religieux. En effet, la plupart développent sans problèmes leurs capacités cognitives, tandis que dans le domaine affectif et religieux, on constate un sous-développement.

izing brain : where religion and neuroscience meet, Cleveland, Ohio, Pilgrim Press, 1997 ; I. PYYSIÄINEN et V. ANTONEN, *Current approaches in the cognitive science of religion*, London, Continuum, 2002 ; A. NEWBERG, E. D. D'AQUILI & V. RAUSE, V., *Why God won't go away : Brain science and the biology of belief*, New York, Ballantine Books, 2001.

6. Voir V. SAROGLU, D. HUTSEBAUT, *Religion et développement humain*, Paris, L'Harmattan, 2001.

7. J. FOWLER, *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco, 1981 et l'excellente vulgarisation de L. VERGOUWEN, « Religieuze ontwikkeling als doel van religieuze vorming : de relevantie van Fowlers "model van" Faith Development », in C. HERMANS, *Participerend leren in debat*, Budel, Damon, 2003, pp. 269-271.

8. Notamment dans F. OSER et H. REICH, « Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren », in G. BITTER u. a., *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart, Calwer, 2000, pp. 216-225.

9. Voir B. F. HOFFMAN, *Kognitions-psychologische Stufentheorien und religiöses Lernen. Zur Korrelationsdidactischen Bedeutung der Entwicklungstheorien vor J. Piaget, L. Kohlberg und F. Oser/P. Gmünder*, Freiburg, Herder, 1990.

PENSER ET FAIRE PENSER... ————— Johan Van der Vloet

Approfondissons l'approche de Fritz Oser, structurée par cinq stades dans le développement religieux. Les deux premiers sont typiques de l'enfant : il perçoit d'abord l'Ultime comme une sorte de magicien, puis il va chercher un dialogue avec cet Ultime, dialogue orienté par la formule : « *do ut des* », « je te donne pour que tu me donnes ». Dans un troisième temps, l'adolescent découvre que Dieu n'est pas tout à fait fiable... : parfois Il répond à nos prières, d'autres fois non. L'adolescent se trouve devant le défi de savoir si Dieu existe ou non, ou plus exactement : si Dieu a une relation avec le monde et avec l'homme ou non. Une solution à ces questions est de séparer Dieu du domaine du monde et de l'homme. On peut désigner ce stade comme un « déisme » puisque Dieu n'y exerce plus aucune fonction. Le défi de l'adulte est d'acquérir *une seconde naïveté*, pour employer l'heureuse expression de Paul Ricœur. Malheureusement, ceci se passe rarement, la plupart des gens restant au stade déiste. Il existe d'autres postions envers l'Ultime, qui témoignent d'une plus grande complexité. Pour F. Oser, le vrai défi du religieux est donc d'offrir une éducation qui invite les écoliers (et leurs éducateurs) à atteindre de plus hauts stades du développement religieux. Ces stades donnent accès à une plus grande compréhension de l'autre et à une vie morale plus épurée. Pour F. Oser, ceci n'a rien à voir avec un désir de récupération par une quelconque religion ou Église. Son point de départ est purement pédagogique et psychologique. Il est persuadé que la stimulation du développement religieux aidera l'homme à mieux comprendre et mieux gérer son existence, à dévoiler une plus grande tolérance active envers les autres religions et systèmes de valeurs, en bref : à une plus grande humanisation de l'homme. Le soutien du développement religieux est un service rendu à l'homme, puisqu'il lui permet de mieux vivre sa vie individuelle et communautaire¹⁰.

Dans un petit livre audacieux et limpide, le pédagogue allemand Friedrich Schweitzer défend, de son côté, le droit de l'enfant à la religion¹¹. Pour lui, l'éducation religieuse fait partie de l'éducation et même des droits de l'enfant. Le moment est donc venu où les recherches psychologiques sur ce domaine trouvent une application

10. Voir L. ADEN, D. BENNER, J. ELLENS, *Christian Perspectives on Human Development*, Grand Rapids, Baker Book House, 1992.

11. F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh, Chr. Kaiser, 2000.

Plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

sur le terrain pédagogique. Ne serait-ce pas une tâche pour les pédagogues chrétiens de faire une nouvelle synthèse sur ce point et de pousser la réflexion ? Ces tentatives récentes peuvent conduire à une vision plus positive du phénomène religieux dans l'éducation et la reconnaissance de l'importance d'assister les jeunes dans leur aventure spirituelle.

Vers un pluralisme actif

La grande interrogation reste évidemment : où et comment pratiquer une telle éducation à la religion ? Il est à craindre que le paysage de l'école en Europe n'y soit pas favorable.

Il faut d'abord que le monde scolaire se rende compte que le religieux et le spirituel font partie intégrante de l'homme et que favoriser le développement religieux par une éducation religieuse appropriée est un service pédagogique. Il me semble que l'école ne doit pas chercher la solution simplement dans les cours, existants ou non. Pour prendre l'exemple de la France, l'idée du *fait religieux* souffre d'un manque de clarté au niveau de sa mise en pratique. Comme on l'a déjà remarqué, la grande difficulté semble que l'enseignement du religieux ne peut jamais être neutre. Toute éducation, qu'elle soit religieuse ou pas, suppose une prise de position. Cette prise de position n'est sûrement pas dogmatique, voire fondamentaliste ; mais elle formule le point de départ et le défi pour entamer la réflexion des étudiants, pour les aider à explorer leurs propres idées sur l'existence et le sens, à exprimer leurs questions et leurs hypothèses, afin de parvenir, toujours dans la croissance, à une prise de position personnelle.

En conséquence, l'école devrait établir un espace qui permette aux étudiants et à leurs enseignants de découvrir et de développer leur propre spiritualité. Il s'agit d'espaces qui constituent de vrais « ateliers » : des lieux où des hommes et des femmes reçoivent la possibilité de percevoir leur dimension spirituelle. Ces « ateliers spirituels » dans les écoles permettraient aux participants de l'école de faire une expérience religieuse et spirituelle. En plus, il serait imaginable d'incorporer dans les cours une sorte d'exploration du « phénomène religieux » – un peu comme ce qu'on appelle, dans la théologie classique, les « préambules de la foi ». Des éléments philosophiques et psychologiques ainsi que des données historiques pourraient ouvrir le champ de la réflexion. Puis les ateliers permettraient d'entrer en contact avec la vie des religions. Les cours de religion traditionnels pourraient trouver leur place dans ce deuxième

PENSER ET FAIRE PENSER... ————— Johan Van der Vloet

mouvement. Cela suppose que ces cours prennent en compte la dynamique créée par une telle éducation religieuse. Ceci pourrait conduire à une nouvelle concrétisation de la « proposition de la foi dans la société actuelle ». Ce système aurait en outre l'avantage de permettre d'explicitier l'identité chrétienne dans le cours de religion, puisque l'exploration religieuse nécessaire serait déjà faite. On ne risquerait plus de se perdre dans un long chemin vers l'identité de la foi chrétienne sans atteindre le noyau de cette identité.

L'Europe a besoin d'une éducation religieuse digne de l'homme et de ses capacités. Comme le dit justement André Fossion, une bonne éducation religieuse rend possible la vraie liberté religieuse, tant adorée par la société laïque¹². Sans éducation religieuse, on ne sait pas de quoi on parle. La liberté ne peut pas être exercée sans connaissance et engagement. Ceci est d'autant plus vrai dans le cas de la religion, et plus large, de l'éducation religieuse. Bien des difficultés sur le plan religieux ont pour cause une liberté mal informée.

Et l'école catholique dans tout cela ?

Si nous réussissons à entamer un nouveau dialogue créatif dans le domaine de l'enseignement, dialogue susceptible de revaloriser l'éducation religieuse dans les instituts d'État, il faudra réfléchir à ce qui distingue l'école catholique de ces instituts. Là, je crains que le moment de la vérité ne soit venu. Comme on l'a mentionné, dans les pays où elles sont reconnues et financées par l'État, les écoles catholiques, notamment aux Pays-Bas et en Belgique, se trouveront devant un choix décisif. Elles devront se demander si leur catholicité peut être encore garantie. Cette catholicité ne doit pas être définie comme si l'école était une sorte de filiale de l'Église. Le grand défi sera donc de réinventer l'école catholique ! La foi chrétienne est basée sur l'incarnation. L'école catholique ne peut se passer d'être, dans un sens ou dans l'autre, une incarnation de la foi chrétienne dans la vie de l'école même. Comment, et avec qui peut-on établir ce « minimum » de catholicité ? C'est la grande interrogation – question de survie ! – de ce type d'école catholique.

12. A. FOSSION, *Dieu toujours recommencé*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1997 ; voir aussi J. VAN DER VLOET, *Meegaan om te zien, Godsdienstpedagogie op nieuwe wegen*, Kampen, Kok, 2002.

Plaidoyer pour une éducation religieuse à l'école

Conclusion

La situation actuelle de la foi et de la religion nous invite donc à baliser de nouveaux chemins pour entrer en dialogue avec la quête spirituelle et religieuse de nos contemporains. Il est bien évident que les différences entre les divers pays d'Europe rendent impossible une solution universelle. Cependant, il nous manque un peu d'audace en ce domaine. Les Églises, et l'Église catholique en particulier, ont la possibilité de jouer un rôle prophétique. L'éducation à la religion dans le monde scolaire est aujourd'hui, en effet, un service rendu au monde. S'engager dans la réflexion, proposer de nouvelles idées sans perdre sa propre identité mais en même temps rester habités par une ouverture qui respecte la liberté et l'opinion de chacun : c'est un défi pour notre communauté ecclésiale. Un nouveau chapitre dans le domaine de l'éducation religieuse à l'école pourrait être commencé.

Johan Van der Vloet, 1959, docteur en théologie, maître ès-sciences (psychologie), diacre permanent, père de quatre enfants. Il est directeur national de la catéchèse aux Pays-Bas, directeur de la formation au diocèse de Roermond, directeur de l'Institut catéchétique supérieur de Roermond. Il enseigne dans diverses institutions universitaires. Publications dans le domaine de la théologie dogmatique, de la catéchèse, de l'enseignement catholique et de la psychologie.

Je crois en un seul Dieu

Hans Urs von Balthasar et *Communio* commentent le Credo

Textes réunis et présentés par Olivier Boulnois
Préface de Mgr Jean-Marie Lustiger

Collection Communio, PUF
394 page, 21 €

Qu'est-ce que la foi chrétienne ? Que signifie ce qu'elle propose ? Pour quelles raisons y croire ? Telles sont les questions que nombre de nos contemporains se posent. Pour que les uns explorent leurs raisons de croire, et les autres leurs raisons de ne pas croire, ce volume réunit un commentaire approfondi de la foi catholique, article par article. Pour chacun d'eux, sont reprises d'abord les analyses vertigineuses du **cardinal von Balthasar (1905-1988), immense théologien dont nous célébrons le centenaire de la naissance**, puis les réflexions fondamentales des plus grands philosophes et théologiens, publiés dans la revue *Communio*, qu'il fonda. Le plus illustre d'entre eux, Benoît XVI, signait alors Joseph Ratzinger.

L'ouvrage va au cœur des débats contemporains, affronte sans concession les principales difficultés de la foi catholique, et montre sa pertinence actuelle, notamment philosophique. Ce livre propose donc de renouveler la tradition de l'« intelligence de la foi » catholique : il offre une interprétation argumentée de ses articles de foi, aussi simples à énoncer que difficiles à comprendre. Moins dispersé et plus approfondi qu'un catéchisme, l'ensemble constitue un livre de référence, éventuellement à méditer et travailler. Il répond aux besoins d'un triple public : l'honnête homme, croyant ou incroyant, qui cherche à approfondir la signification de la foi chrétienne ; les chrétiens qui souhaitent approfondir leur foi, guidés par la profondeur inclassable de Balthasar ; les chercheurs, philosophes ou autres, qui s'interrogent sur l'apport du christianisme à la raison contemporaine.

Avec des contributions de Hans Urs VON BALTHASAR,
Ricardo BLASQUEZ, Rémi BRAGUE, Vincent CARRAUD,
Georges COTTIER, Claude DAGENS, Jean DUCHESNE,
Walter KASPER, Jean-Yves LACOSTE, André LEONARD,
Henri DE LUBAC, Jean-Luc MARION, Wilhelm MAAS,
Joseph RATZINGER, Léo SCHEFFCZYK, Antonio SICARI.

Jean-Paul WILLAIME

École publique et religions en Europe aujourd'hui¹

DANS l'Union européenne, les relations Écoles-religions, comme les relations Églises-État, relèvent de la souveraineté nationale de chaque pays et l'europanisation ne requiert aucune uniformité dans le domaine de l'enseignement du fait religieux dans les écoles publiques. Il y a cependant un consensus en Europe sur la nécessité de renforcer la connaissance des religions à l'école publique. Dans sa recommandation 1720 adoptée le

1. Nous nous permettons de renvoyer à l'ouvrage issu d'un colloque international que nous avons organisé dans le cadre de l'*Institut Européen en Sciences des Religions* en octobre 2004 : *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe* (sous la direction de Jean-Paul WILLAIME avec la collaboration de Séverine MATHIEU), Paris, Belin, 2005. Voir également : « Écoles et religions », *Revue Internationale d'Éducation*, n° 36, juillet 2004 ; Gerhard ROBBERS (ed.), *State and Church in the European Union*, Second Edition, Baden-Baden, Nomos Verlag, 2005 (la présentation de chacun des 25 pays de l'Union Européenne comporte les indications relatives à l'enseignement à propos des religions), Peter SCHREINER, *Religious Education in Europe : A Collection of Basic Information about RE in European Countries*, Münster, Comenius Institut /Intereuropean Commission on Church and School, 2000 et Jean-Paul WILLAIME : – *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004, – « Cultures, religions, laïcités. Divergences et convergences des modèles nationaux », in « *Faire* » des Européens ? *L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique* (Alain BERGOUNIOUX, Pascal CAUCHY, Jean-François SIRINELLI, Laurent WIRTH dir.), Paris, Delagrave, 2006, pp. 69-82.

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— *Jean-Paul Willaime*

4 octobre 2005, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (46 États membres) a ainsi déclaré :

« 6. L'éducation est essentielle pour combattre l'ignorance, les stéréotypes et l'incompréhension des religions. Les gouvernements devraient aussi faire plus pour garantir la liberté de conscience et d'expression religieuse, pour encourager l'enseignement du fait religieux, pour promouvoir le dialogue avec et entre les religions et pour favoriser l'expression culturelle et sociale des religions.

7. L'école est un élément majeur de l'éducation, de la formation de l'esprit critique des futurs citoyens et donc du dialogue interculturel. Elle pose les bases d'un comportement tolérant, fondé sur le respect de la dignité de chaque personne humaine. En enseignant aux enfants l'histoire et la philosophie des principales religions avec mesure et objectivité dans le respect des valeurs de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, elle luttera efficacement contre le fanatisme. Il est essentiel de comprendre l'histoire des conflits politiques au nom de la religion.

8. La connaissance des religions fait partie intégrante de celle de l'histoire des hommes et des civilisations. Elle est tout à fait différente de la croyance en une religion en particulier et de sa pratique. Même les pays où une confession est largement prédominante, se doivent d'enseigner les origines de toutes les religions plutôt que d'en privilégier une ou de promouvoir le prosélytisme. »

S'il y a consensus sur une telle recommandation, c'est dans la façon de la mettre en œuvre que se manifestent différences et divergences. On peut globalement distinguer trois cas de figures dans la manière dont, en Europe, les écoles publiques intègrent un enseignement à propos des religions :

- 1) *un enseignement confessionnel des religions ;*
- 2) *un enseignement non confessionnel des religions ;*
- 3) *un enseignement transdisciplinaire du fait religieux.*

L'enseignement confessionnel des religions

L'enseignement confessionnel des religions consiste en un enseignement introduisant les élèves à l'intelligence d'une tradition religieuse particulière (choisie par leurs parents ou par eux-mêmes à partir d'un certain âge) donné par des maîtres habilités à le faire tant par les autorités académiques que par les autorités religieuses concernées. Ce cas de figure relève de ce que Robert Jackson

École publique et religions en Europe aujourd'hui

appelle *Educating into religion*²: il s'agit d'instruire et de conforter les élèves dans une religion donnée. Dans l'ouvrage collectif *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, le juriste italien Silvio Ferrari résume ainsi les principales caractéristiques de l'*enseignement confessionnel des religions* en Europe³:

«L'enseignement de la religion est organisé et contrôlé par les communautés religieuses qui se chargent de la préparation et de la sélection des enseignants, de la définition des programmes et de l'approbation des manuels (Autriche, Belgique, Chypre, Espagne, Grèce, Malte, Pologne, Portugal, République Tchèque). Dans certains pays (par exemple, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Allemagne, Finlande), l'État et les communautés religieuses collaborent dans les différentes tâches précitées. Dans ce cas de figure, les enseignants de religion ont besoin d'une déclaration d'aptitude délivrée par les communautés religieuses (c'est le cas en Autriche, Belgique, Allemagne, Espagne, Grèce, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pologne, Portugal, République Tchèque, Slovaquie). Le plus souvent, cet enseignement religieux confessionnel est facultatif ou optionnel. S'il est obligatoire, il y a le droit d'en être dispensé (Allemagne, Autriche, Chypre, Finlande, Grèce, Malte, Slovaquie). L'enseignement confessionnel de la religion est soutenu, d'un point de vue organisationnel et économique, par l'État (qui se charge de la rétribution des enseignants, de la mise à disposition des locaux et du temps scolaire, etc.). Le problème est que ce soutien de l'État est sélectif et que seules certaines religions peuvent être enseignées. Se pose dès lors la question des critères de sélection» (2005 : 36).

2. Premier des trois modèles – les deux autres, *cf. infra*, sont *Educating from religion* et *Educating about religion* – distingués par Robert JACKSON lors d'un séminaire à Hambourg (30-31 mars 2006) réunissant les partenaires d'un projet européen sur «Religion in Education». Robert Jackson est l'éditeur du *British Journal of Religious Education*. Il a notamment publié : *Religious Education : An Interpretative Approach* (London, Holder and Stoughton, 1997) et *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London and New York, RoutledgeFalmer, 2004).

3. Nous reprenons ici la pénétrante synthèse effectuée par Silvio FERRARI dans l'ouvrage *Des maîtres et des dieux, op. cit.*, pp. 31-39) : «L'enseignement des religions en Europe : un aperçu juridique». Nous nous référerons désormais à cette contribution en notant simplement la page de la citation.

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— Jean-Paul Willaime

Dans ce cas de figure, chaque pays doit déterminer quelles sont les religions qui peuvent être enseignées à l'école publique, ce qui revient à utiliser des critères, historiques et quantitatifs, pour pouvoir le faire (l'Espagne a ainsi reconnu les religions catholique, protestante, juive et musulmane en raison de leur importance historique). Il n'est dès lors pas surprenant d'observer qu'un des problèmes posés par ce dispositif est la prise en compte tant des religions minoritaires que de religions plus récemment implantées sur le territoire national. Mais, comme le remarque Silvio Ferrari, là où cet enseignement confessionnel de la religion existe, s'est manifestée la volonté de l'étendre à d'autres religions (ainsi en Italie, en Espagne et au Portugal), mais on se heurte vite à des limites pratiques pour que cette pluralisation soit effective (faible nombre des élèves concernés, leur dispersion, formation et choix des enseignants...). Dans les pays bi-confessionnels comme la Suisse et l'Allemagne, on observe des tendances à une certaine œcuménisation catholico-protestante de ces cours. Enfin, l'enseignement confessionnel des religions inclut de plus en plus en son sein des éléments de culture religieuse générale et des connaissances relatives à d'autres religions, mais tout ceci reste filtré par un enseignant qui est religieusement qualifié dans une tradition particulière. Reste que la confessionnalité des cours de religion confessionnels est, selon les cas, plus ou moins marquée, certains cours de religion, statutairement confessionnels, ne l'étant plus guère dans les faits. Il ne faut pas oublier en effet que les professeurs de religion sont d'autant plus obligés de tenir compte de la demande des élèves qu'ils risquent de voir désertier leur cours s'ils n'y sont pas attentifs. La pression des usagers pousse donc également vers une sécularisation de ces cours, certaines séances se transformant en discussions générales sur les questions existentielles et d'actualité qui intéressent les jeunes.

L'enseignement non confessionnel de la religion

Le deuxième cas de figure est représenté par l'*enseignement non confessionnel de la religion*. On rencontre particulièrement ce cas dans les pays protestants de l'Europe du Nord. Dans ces pays, l'enseignement de la religion fut d'abord confessionnel, bien que placé sous l'autorité de l'État et non de l'Église (dans une configuration d'Églises luthériennes liées à l'État et considérées comme des Églises nationales selon le modèle de la *Volkskirche*). « Mais, précise

École publique et religions en Europe aujourd'hui

Silvio Ferrari, la sécularisation a peu à peu transformé cet enseignement confessionnel en un enseignement non confessionnel. Ainsi, en Suède, l'enseignement à propos de la religion, qui était à l'origine un enseignement de la religion protestante, s'est successivement transformé en « enseignement du christianisme » (1919), en « science du christianisme » (1962), en « science de la religion » (1969), puis en un « enseignement sur les questions de la vie et de l'existence » (1980). La Suède offre ainsi un exemple très caractéristique d'une sécularisation interne d'un enseignement religieux confessionnel à l'origine » (2005 : 35). On observe une tendance similaire dans des cantons suisses comme Zurich et Lucerne ainsi que dans le Land de Hambourg où se développe un « enseignement religieux pour tous » (*Religionsunterricht für alle*). En Grande-Bretagne, l'on est passé d'une *religious instruction* à une *multifaith religious education* avec des programmes comportant des éléments relatifs aux principales religions présentes dans ce pays : le christianisme dans sa diversité confessionnelle, le judaïsme, l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et la religion sikh. Cette évolution s'inscrit dans une tradition ancienne puisque dès 1870 la clause Cowper-Temple stipulait qu'« aucun catéchisme religieux ou enseignement religieux propre à une confession particulière ne saurait être enseigné à l'école ». En Grande-Bretagne, on peut dire qu'il y a eu un processus de sécularisation interne de l'enseignement religieux à travers la multiconfessionnalisation de celui-ci. Dès que l'on traite de différentes religions devant des publics d'élèves appartenant à l'une ou l'autre de ces religions ou n'appartenant à aucune, il y a une contrainte cognitive forte interdisant non seulement tout prosélytisme, mais aussi toute perspective confessionnelle. De là des cours qui, comme l'a particulièrement bien expliqué Robert Jackson⁴, utilisent les acquis de l'anthropologie culturelle et développent une déontologie respectueuse de la conscience des élèves et soucieuse d'inscrire cet enseignement dans l'éducation des élèves à la citoyenneté dans une société pluraliste. C'est ce qui correspond à ce que Robert Jackson appelle *Educating from religion*. Le caractère non

4. Outre sa contribution à *Des maîtres et des dieux*, « L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande-Bretagne » (2005 : 101-111), on se reportera à ses ouvrages : *Religious education : an interpretative approach* (London, Hodder and Stoughton, 1997) et *Rethinking Religious Education and Plurality*, *op. cit.*

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— Jean-Paul Willaime

confessionnel de cet enseignement n'exclut pas la possibilité de donner une attention particulière au christianisme : la loi sur l'éducation de 1988 précise que la *religious education* « doit refléter le fait que les traditions religieuses en Grande-Bretagne sont principalement chrétiennes, tout en tenant compte de l'enseignement et de la pratique des autres grandes religions représentées dans le pays ».

Dans ce cas de figure, « l'enseignement de la religion est organisé et contrôlé par l'État qui s'occupe de la préparation, de la nomination, de la rétribution des enseignants, de la définition des programmes et de l'approbation des manuels (parfois, comme c'est le cas au Royaume-Uni et en Suède, en collaboration avec les communautés religieuses). Dans ces pays, les enseignants de religion n'ont pas besoin d'une déclaration d'aptitude délivrée par les communautés religieuses. Cet enseignement non confessionnel est obligatoire mais on peut en être dispensé. Il n'y a pas d'enseignement alternatif prévu (Ferrari, 2005 : 35).

Le fait religieux et son enseignement transdisciplinaire

Le troisième cas de figure, *l'enseignement transdisciplinaire du fait religieux*, est mis en œuvre par la France. Comme l'explique Dominique Borne dans la présente livraison, la solution française consiste à « intégrer l'enseignement sur les religions à l'ensemble des disciplines » sans faire de cet enseignement une discipline particulière dévolue à cet effet. En optant pour une étude du fait religieux à travers les disciplines scolaires existantes, sans introduire ni une discipline particulière, ni un corps enseignant spécifique, la France représente une solution originale en Europe, même si plusieurs dispositifs de cours de religion en Europe évoluent vers des approches non confessionnelles intégrant la pluralité des religions, voire quelquefois également des humanismes athées. Le choix fait par la France relève de ce que Robert Jackson appelle *Educating about religion*, soit un enseignement centré sur le fait religieux comme fait historique et culturel et privilégiant la transmission de connaissances. Alors que le *Educating from religion* part des religions, de l'expérience qu'en font leurs fidèles (y compris les élèves et leurs familles) et de l'apport des religions à l'éducation et à la vie sociale en général, l'enseignement sur les religions objective plus l'approche (ce que traduit notamment l'expression « fait religieux »). Dans ce cas, l'école s'ouvre donc aux dimensions religieuses de

École publique et religions en Europe aujourd'hui

l'histoire et de la culture sans aller jusqu'à constituer les religions et visions séculières du monde en un enseignement spécifique.

Conclusion

La diversité qui règne en Europe s'est étendue aux pays de l'ex-bloc communiste. Dans ces pays où la démocratisation a entraîné des réaménagements récents des relations Églises-État, on observe en effet différentes options : plusieurs ont introduit des cours confessionnels de religions à l'école (Lituanie, Pologne...) tandis que d'autres, comme l'Estonie et la Slovénie, privilégient des approches non confessionnelles des religions. Mais cette diversité européenne n'empêche pas des évolutions sensibles selon les trois lignes principales suivantes :

1) Une intégration croissante de l'enseignement relatif aux religions, qu'il soit confessionnel ou non, dans les objectifs propres de l'école et de ses missions éducatives spécifiques. Dans la plupart des pays, l'on insiste sur la contribution de l'enseignement relatif aux religions à la formation des élèves à l'exercice de leurs responsabilités dans une société pluraliste. En Belgique, on observe ainsi que les cours confessionnels de religion revendiquent les mêmes idéaux d'émancipation et d'autonomie personnelles que les cours de morale laïque, cours de religions et cours de morale non confessionnelle se rejoignant, au moins dans les intentions proclamées, dans la promotion d'un certain idéal de citoyenneté.

2) La deuxième grande tendance est l'ouverture croissante, à des degrés divers, à la pluralité religieuse et philosophique des sociétés européennes, en particulier avec les initiatives prises, dans plusieurs pays d'Europe, soit pour organiser un enseignement de la religion musulmane là où existent des cours de religion à l'école, soit pour mieux prendre en compte le fait musulman dans les programmes scolaires. Comme nous l'avons souligné, l'exemple le plus significatif ici est le développement de cette *multifaith religious education* en Grande-Bretagne et la sécularisation interne de l'enseignement religieux qu'elle manifeste. Le fait qu'il soit de plus en plus difficile de ne pas approcher le fait religieux à l'école dans la pluralité de ses expressions induit une objectivation socio-historique des religions qui rejoint d'une certaine façon l'approche pluridisciplinaire et laïque que nous connaissons en France.

3) Enfin, troisième grande caractéristique des évolutions actuelles, le fait qu'elles soulèvent des tensions et engendrent des conflits. Les

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— **Jean-Paul Willaime**

dispositifs nationaux hérités de l'histoire se trouvant bousculés par les évolutions sociologiques, les nécessaires adaptations et évolutions ne sont pas toutes paisibles. Elles activent ou réactivent des clivages sur la place de la religion dans la société. En Russie par exemple, les partisans d'un cours consacré aux « fondements de la culture orthodoxe » s'opposent, avec le soutien de l'Église orthodoxe russe, à ceux qui préconisent l'introduction d'un cours d'histoire comparée des religions, les autorités étatiques tergiversant entre ces deux options qui réactivent les débats autour de l'identité nationale.

Jean-Paul Willaime est directeur d'études à l'École pratique des hautes études (sciences religieuses) pour l'histoire et la sociologie des protestantismes. Il est directeur de l'*Institut Européen pour les Sciences des Religions* et du Groupe *Société, Religions, Laïcités* (UMR 8582, EPHE-CNRS). Dernier ouvrage : *Europe et religions. Les défis du XXI^e siècle*, Fayard, 2004.

Dominique BORNE

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

COMMUNIO – *Dans la plupart des systèmes éducatifs étrangers, l'enseignement de la religion est une chose naturelle, ou du moins obligatoire¹. Ce n'est pas le cas en France, où la religion a été présentée jusqu'ici dans le cadre des cours d'histoire, de littérature et de philosophie, et toujours dans une approche rigoureusement extérieure. Pensez-vous que la société française pâtisse ou ait pâti de cette différence avec les autres pays ?*

Dominique BORNE – Cette spécificité française est liée à des raisons de fond. Dans les autres pays, l'enseignement de la religion n'est pas obligatoire pour tout le monde ; et les élèves ont le choix : en Angleterre ce choix est vaste, et l'élève peut même opter pour un enseignement de la libre pensée. L'enseignement de la religion à l'étranger est donc doublement partiel : considéré comme optionnel il n'atteint pas tous les élèves, et il ne porte que sur une religion. Au contraire, intégrer l'enseignement sur les religions à l'ensemble des disciplines, c'est considérer qu'il s'agit d'un enseignement de culture et de savoir utile, nécessaire pour tous. C'est le choix qui a été fait en France. Autre différence essentielle : nous n'enseignons pas les croyances, et encore moins ce qu'il faut croire. Nous enseignons, depuis le rapport de Régis Debray, ce qu'on a pris l'habitude d'appeler le « fait religieux ».

1. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n° 36, juillet 2004 : « École et religions ».

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— **Dominique Borne**

« Fait religieux », il serait souhaitable de préciser cette expression que toutes les disciplines n'entendent pas de la même manière. Régis Debray l'a empruntée à la sociologie. Pour ma part je pense qu'il serait préférable d'évoquer la dimension religieuse ou « ce qui relève du religieux ». Pour l'historien tout au moins, un fait n'est jamais religieux en totalité. Mais quels que soient les choix terminologiques, enseigner le fait religieux, c'est faire un enseignement de culture, de compréhension du monde contemporain. Nous avons bien besoin d'un tel enseignement. Il ne s'agit pas d'un enseignement d'éducation morale et civique. Dans les pays étrangers, l'enseignement religieux doit contribuer à l'éducation morale et civique. Chez nous l'enseignement du fait religieux est tout à fait distinct de ce qu'on enseigne en éducation civique.

Cette différence – il faudrait l'expliquer par l'histoire et par la conception française de la laïcité – est conforme à une philosophie de la république et de l'éducation. Mais ne nous y trompons pas, l'enseignement de la dimension religieuse des phénomènes a toujours été au programme, et s'il pouvait y avoir lacunes ou gênes, c'est parce que, il y a cinquante ans, la majorité des petits Français allait au catéchisme. Aujourd'hui cette tacite répartition des rôles n'existe plus. L'enseignement public, constatant le grave déficit culturel, prend donc en compte quelque chose qui n'est plus fait ailleurs, en tout cas qui n'est plus entendu que par une minorité. Il prend en compte une réelle carence culturelle. Autre explication importante : contrairement à ce qu'on pensait il y a vingt ans, nous constatons que le religieux joue un rôle fondamental dans la compréhension et dans l'explication du monde contemporain. Enfin, et il ne faut pas occulter les évidences, la France peine à concevoir que le religieux ne relève pas quasi exclusivement de l'Église catholique : le dialogue, violemment conflictuel ou apaisé, avec l'Église a été constitutif de la République. Cette République doit affronter aujourd'hui une religion qu'elle ne voyait pas, ou plutôt qu'elle ne voulait pas voir : des années 1950 aux années 1980 l'Islam s'exprimait de manière souterraine, dans les caves, les garages et les arrière-boutiques. La France doit s'habituer à son apparition publique, elle doit accepter le pluralisme religieux.

Résumons-nous : trois éléments permettent d'expliquer les décisions prises, le déficit culturel, la compréhension d'un monde où agit le religieux, les nouvelles données nationales et la fin du monopole d'une Église.

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

COMMUNIO – *Les professeurs d'histoire-géographie, en première ligne, devront s'atteler à cet enseignement du fait religieux. Outre les résistances exprimées par certains enseignants qui craignent une intrusion du religieux dans l'univers laïc, le fait religieux lui-même est-il suffisamment connu et maîtrisé par les professeurs ?*

D.B. – Rappelons d'abord que, surtout pour les enseignants d'histoire et de géographie, il ne s'agit pas d'une nouveauté, – voilà bien longtemps qu'ils enseignent par exemple l'Islam en cinquième –, mais d'un approfondissement. Les résistances de certains enseignants sont réelles ; mais elles tombent dès qu'on explique les finalités. On enseigne, et on doit enseigner le fait religieux dans les collèges et les lycées comme on l'enseigne depuis toujours à l'Université, comme on enseigne les différents éléments des autres disciplines. Si on explique dans quelle perspective on le fait, *de l'extérieur* et non de l'intérieur, tout se passe bien. C'est la déontologie de tout enseignant. Ce problème a d'ailleurs concerné d'autres sujets, comme l'histoire économique et politique. Les enseignants qui enseignaient naguère l'URSS n'étaient pas nécessairement ni marxistes ni anticommunistes ! Les enseignants sont des professionnels, et comme tels, ils doivent savoir séparer les différents ordres de vérité.

La déontologie de l'enseignant, c'est aussi d'expliquer aux élèves ce qui sépare la recherche de la vérité telle qu'elle est menée en classe, et la vérité affirmée par telle ou telle religion. Pour le dire à la manière de Pascal, enseigner c'est apprendre à distinguer les différents ordres de vérité.

Prenons pour exemple un sujet extrêmement sensible : le Coran. En cinquième, le professeur d'histoire enseigne à ses élèves les débuts de l'Islam. Il explique donc que, pour les croyants, le Coran est la parole de Dieu, cette parole de Dieu, tombée sur un analphabète, Mohammed. Le Coran est *révélé*, Dieu parle. Le professeur explique qu'il s'agit d'une croyance parfaitement respectable. Mais il ne faut pas en rester là : le professeur doit expliquer – et c'est un autre ordre de vérité – comment le Coran a été écrit, dans quel contexte... Pour le chercheur, le Coran est œuvre humaine. On pourrait multiplier les exemples de ce type. Du côté chrétien, il y a dans la Bible des événements historiques, des noms de rois ou de pharaons, des peuples et des régions géographiques que l'on peut présenter comme des réalités historiques grâce à la confrontation du texte biblique avec d'autres documents, mais il y a aussi des passages qui relèvent du langage symbolique. Personne ne peut se prononcer

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— **Dominique Borne**

sur l'existence historique d'Abraham ou sur la réalité du Déluge, mais libre aux Chrétiens de croire ou de ne pas croire. Cette croyance, l'École la signale sans se prononcer sur sa véracité.

La formation des enseignants, finalement, doit peut-être d'abord, sur ces sujets, être épistémologique et déontologique. La même déontologie est requise sur bien des questions – sur le rôle des États-Unis dans le monde, par exemple, on a le droit d'avoir une prise de position idéologique, mais le devoir de l'enseignant est de prendre ses distances avec ses opinions personnelles.

J'aimerais rappeler, d'autre part, que les enseignants, sortis de l'Université, ne peuvent tout savoir ; ils doivent se former : j'en ai fait la vérification pour les candidats admissibles au CAPES au milieu des années 1990 : sur l'ensemble de leur formation ils avaient étudié à l'Université environ 7 à 8 % de ce qu'ils auraient plus tard à enseigner. Les lacunes ne sont donc pas spécifiques à l'enseignement du fait religieux. L'enseignant est un professionnel, sa formation ne doit pas être seulement un entassement de savoirs. Il doit apprendre à préparer son enseignement : où sont les sources, quels sont les bons livres ? Je trouve donc assez pauvre l'idée qu'il faudrait une formation dès qu'un besoin nouveau apparaît à l'école. Les enseignants savent lire ! Le problème essentiel est celui des livres : nous avons besoin de livres de qualité. Il y a tout ce qu'il faut sur le christianisme. Un peu moins sur l'Islam. C'est le travail de l'Institut européen en sciences des religions (IESR), que je dirige aujourd'hui, d'encourager la publication d'ouvrages de qualité sur les religions. Le *Larousse des Religions* d'Henri Tincq, par exemple, est un outil commode pour les enseignants. Déontologie et formation personnelle, donc, voilà ce à quoi il faut s'accrocher ; c'est le véritable travail de l'enseignant.

COMMUNIO – *La déontologie suffit-elle pour faire un bon enseignement du fait religieux ?*

D.B. – Non, bien sûr. La formation générale des enseignants doit leur apporter une approche plus particulière, liée à l'établissement dans lequel ils enseignent : la connaissance du public auquel ils d'adressent. Il faudrait ainsi, par exemple, que tous les enseignants, jeunes et moins jeunes, comprennent ce qu'est le ramadan. L'enseignant doit savoir que le fait religieux, ce n'est pas seulement dans ses propres cours qu'il le rencontre. Le religieux à l'école passe aussi par la cantine autour de la viande hallal. Il est nécessaire que les chefs d'établissements aient une formation précise là-dessus. Le

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

religieux à l'école touche aussi les enseignements scientifiques. En particulier la question du créationnisme. Si l'Église catholique accepte aujourd'hui Darwin et la doctrine de l'évolution, en revanche certains groupes issus du protestantisme fondamentaliste américain s'opposent farouchement à l'enseignement du darwinisme. Aux États-Unis, un courant relayé par le Président lui-même, voudrait qu'on enseigne le créationnisme comme une explication des origines de l'homme aussi légitime que le darwinisme. Nous ne pouvons l'accepter.

Dans ce cadre, il faut que les enseignants soient armés, et armés sur le plan épistémologique, sur ce que veut dire la recherche de la vérité dans leur discipline. Une vérité scientifique est provisoire. Prenons un exemple : à une époque, la science expérimentale permettait d'affirmer que le soleil apparaît à l'Est et disparaît à l'Ouest. Ensuite d'autres expériences, plus complexes, ont montré que c'était en fait la terre qui tournait autour du soleil, donc que cette première vérité issue de l'expérience n'était plus vraie. La science tend vers la vérité. Sans qu'on puisse dire qu'elle est la vérité. Elle affine sans cesse en découvrant des chaînons qui lui manquent. La croyance est une autre forme de vérité.

Il faut donc expliquer aux élèves : sur l'évolution des espèces, voici où nous en sommes : Darwin a montré ceci, après lui untel a montré cela, puis Yves Coppens a émis l'hypothèse que les ancêtres de l'homme se seraient développés à l'est de l'Afrique, après une modification importante de la géologie et donc du climat, il y a 8 millions d'années, tandis que les grands singes restés à l'Ouest du grand Rift africain dont l'environnement n'était pas profondément modifié, seraient les ancêtres des singes actuels. Les découvertes récentes d'hominidés à l'ouest du Rift africain ont obligé Yves Coppens lui-même à admettre que « *l'East Side Story* » n'existait plus... Et la recherche continue ! On peut, certes, croire qu'il y a eu un geste créateur. Mais cette croyance appartient à un autre ordre de vérité. La déontologie est ici encore nécessaire.

COMMUNIO – Il est difficile, pourtant, d'accéder à cette déontologie dans le contexte actuel. La loi sur le voile, par exemple, n'a-t-elle pas des effets pervers sur l'enseignement qu'on veut donner du « fait religieux », puisqu'elle prolonge l'idée que l'Islam en général, en voilant les femmes, non seulement refuse l'égalité des sexes mais surtout brime systématiquement les femmes ? Un ouvrage publié récemment soutient que la question du voile serait en grande

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— Dominique Borne

partie une construction médiatique, et que la loi d'interdiction des signes religieux ostentatoires à l'école laïque aurait été votée en dehors des réalités vécues dans les établissements². Plus généralement, une telle loi ne construit-elle pas implicitement une vision négative du religieux en général – soupçonné d'inciter ses adeptes à des démonstrations contraires à la liberté de chacun ? Une vision qui serait contraire au principe de déontologie que vous soulignez, et dont pourtant l'école et les enseignants sont les premiers à devoir rendre compte auprès des élèves.

D.B. – Pour avoir été proche des centres de décision au moment des débats autour de la loi de mars 2004, je peux souligner son caractère naturellement politique. Deuxième remarque : il est toujours très dangereux de se fonder de manière générale sur « la réalité vécue dans les établissements » : dans le domaine qui nous intéresse la réalité était – et reste – d'une très grande diversité. En réalité, en mars 2004, la France – il vaudrait sans doute mieux dire la République – a réglé un problème de laïcité, elle a pratiqué une mise à jour de sa laïcité, elle a réaffirmé les grands principes, pour être mieux certaine de son identité. Mais pour expliquer le phénomène, il faudrait beaucoup d'espace...

Je ne pense pas, par ailleurs, que la loi induise une vision négative du religieux. Elle permet au contraire, dans le droit fil de la déontologie que j'évoquais, de séparer les différents ordres : l'École n'est pas le lieu où *s'expriment* les croyances. Et cela ne veut pas dire que l'École ne reconnaît pas ces croyances, l'École est le lieu idéal où doivent se retrouver l'ensemble des citoyens, chacun y entre avec sa culture, ses croyances, ses modes de vie, mais tous adhèrent aux mêmes valeurs de la République. C'est cela que symbolise la loi. C'est cela que les enseignants doivent expliquer.

COMMUNIO – *Les manuels actuellement disponibles n'échappent pas eux-mêmes à la partialité : tel manuel tronque les lettres de Paul de Tarse pour expliquer la position du christianisme sur la femme, tel autre tire des conclusions prétendument historiques sur les Actes des apôtres. Leur retard scientifique est patent, lorsqu'on les compare aux manuels actuellement proposés par les Églises. Que faire dans cette situation ? Qui contrôle les manuels ?*

2. Pierre TÉVANIAN, *Le voile médiatique : La parole confisquée*, Paris, Raisons d'Agir, 2005.

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

D.B. – Vous soulevez ici un véritable problème : il n'y a pas, dans l'Éducation nationale, de contrôle des manuels. Tout le monde sait qu'il y a des manuels très insuffisants sur ce sujet, et nous rencontrons ici encore le même problème de la déontologie des enseignants. Pas d'examen de conformité. Énorme difficulté ! J'ai vu récemment une personne pleine de bonnes intentions, qui écrivait un livre pour enfants qu'elle voulait promouvoir à l'école primaire. Le livre commençait à peu près ainsi : « Abraham est né en telle date, et en Irak ». Non seulement personne ne sait si Abraham a existé, mais encore localiser sa naissance en Irak, un pays créé en 1948, est assez grave ! La dame en question me disait en outre qu'elle avait pris conseil, sur les débuts de l'Islam, auprès des autorités musulmanes : on lui avait dit de mettre que Mohammed était né dans un milieu pauvre, pour ne pas décourager les jeunes des banlieues... De même, on ne doit pas écrire dans un manuel « Jésus a fait des miracles », mais « Les évangiles disent que Jésus a fait des miracles ». Il y a des précautions à prendre, dans ce domaine comme dans d'autres. De même qu'on n'écrit pas sans précaution : « l'attaque sauvage de l'Irak par G. Bush est une expression de l'impérialisme américain ». On peut le penser ; mais c'est une autre chose, c'est une prise de position idéologique.

Le rôle de l'Inspection est de veiller à ce que les enseignants appliquent les programmes. Sachant que les enseignants ont une forme de liberté pédagogique quant au type d'approche qu'ils veulent privilégier. Mais l'Inspection n'est pas habilitée – faut-il le regretter ? – pour juger de la qualité des manuels utilisés.

COMMUNIO – *Quelle dimension – culturelle, philosophique, historique – doit être privilégiée dans les enseignements ?*

D.B. – Commençons par l'histoire. Le rôle de l'enseignant est de faire comprendre aux élèves qu'un événement religieux est rarement exclusivement religieux : s'y mêlent des faits politiques, sociaux, matériels... Au bout du compte il faut que l'élève soit capable d'y reconnaître le fait religieux. Prenons un exemple : l'élection de Jean-Paul II est certes un fait religieux, mais qui peut nier sa dimension politique ?

Prenons maintenant un exemple en lettres : au début de *l'Éducation sentimentale* de Flaubert, le héros, Frédéric Moreau, remonte la Seine en bateau vers Nogent-sur-Seine. Il aperçoit, pour la première fois, madame Arnoux. Flaubert s'arrête : « Ce fut comme une apparition. » Si les élèves d'aujourd'hui ne réfèrent pas cette

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— **Dominique Borne**

« apparition » au religieux, à l'époque du Second Empire, celle de Lourdes, ils ne comprendront pas ce passage. De même, il faut leur apprendre à repérer les signes du religieux dans l'œuvre de Victor Hugo. Dans un autre registre, si l'enseignant d'anglais explique la civilisation américaine, il peut commencer par présenter un billet de 1 dollar : Dieu y est présent. Pourquoi le président des États-Unis prête-t-il serment sur la Bible ? Il faut l'expliquer. Et que dire pour l'histoire de l'art...

Les élèves, comme nous tous, ont besoin de connaître l'essentiel des croyances des chrétiens, des juifs, des musulmans etc. Mais pour approcher ces croyances c'est l'approche anthropologique qu'il faut privilégier. Le fait religieux se manifeste pour l'essentiel dans les rites. L'erreur serait d'enseigner les doctrines. Quand on regarde un monastère ou une église romane ou une cathédrale, il est bon de montrer, comme on l'a fait longtemps et comme l'on faisait à l'époque où je débute dans l'enseignement, ce qui définit l'art roman et ce qui définit l'art gothique ; il est bon d'apprendre aux élèves à reconnaître une croisée d'ogives. Mais le plus important, c'est de leur montrer quel est le sens de ces bâtiments : la forme de l'église, son orientation vers Jérusalem ; qu'elle est faite pour commémorer un sacrifice, pour prêcher la parole ; qu'elle est construite enfin pour abriter toutes sortes de rites et de pratiques : place des reliques, circulation des pèlerins dans le déambulatoire ; coexistence, dans le même monument, de la trace de rites anciens et de rites actuels.

L'enseignement du fait religieux ne doit pas non plus être oublié par la géographie. Je suis frappé par le fait qu'on n'enseigne pas assez le fait religieux en géographie. Or il s'agit pourtant du monde actuel ! Enfin je tiens à souligner qu'enseigner le fait religieux, ce n'est pas seulement évoquer les monothéismes. N'oublions pas la Grèce antique, les religions africaines, et bien sûr le bouddhisme. Il serait malencontreux de faire croire aux élèves qu'il y a une sorte de progrès des polythéismes au monothéisme.

Tout cela, il faut l'enseigner, en faisant bien la part des signes du religieux, pour que les élèves soient capables de discerner ces signes. La mission de l'École est ici fondamentale puisqu'elle contribue à développer l'entendement : apprendre à distinguer est à la base de tout enseignement fondé sur l'usage de la raison. C'est d'autant plus important que les médias attribuent au religieux beaucoup plus qu'il n'en revendique. Tous les conflits présentés comme religieux, ne le sont pas exclusivement. Le conflit israélo-palestinien

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

est à l'origine laïc : le Fatah est laïc. Certes, ce conflit a pris une dimension religieuse, mais il n'est pas d'abord religieux. De même, il convient de se demander pourquoi les élèves des collèges et des lycées aujourd'hui qui sont d'origine musulmane, font assez massivement le ramadan : est-ce un phénomène identitaire, un phénomène religieux ? Ces signes permettent une lecture du monde, de la société française. Bref, apprenons aux enfants à lire le religieux, pour qu'ils sachent lire le monde de manière responsable.

COMMUNIO – L'enseignement du « fait religieux » n'est pas celui du « sens ». Au sens où une approche « anthropologique » ou strictement historique ne fait pas passer ce qui fait vivre la foi des croyants. L'école doit-elle renoncer à communiquer aussi le sens aux élèves ? Pensez-vous possible que des intervenants extérieurs viennent dans les écoles pour parler de leur manière de vivre la religion, comme témoins, de même qu'on invite des anciens déportés, des anciens résistants ou des représentants des diverses activités professionnelles, pas comme enseignants, ce qui est un autre métier, mais comme témoins ?

D.B. – Faire venir des intervenants extérieurs est tout à fait possible : cela relève de la liberté des établissements. Je donnerais la même réponse que pour les hommes politiques. C'est une décision qui relève de l'établissement, et pas seulement de l'enseignant. Le chef d'établissement pose la question au conseil d'administration, lequel donne ou refuse son aval. Ceci posé, il est indispensable de faire extrêmement attention à la manière dont on présente et dont se fait une telle intervention. Il serait très maladroit, face à des élèves de cinquième, de dire, au début du programme : nous arrivons à l'Islam, donc nous allons faire appel à l'imam pour faire le cours. Ici, ma désapprobation est ferme. De même qu'il serait déplacé de faire venir un homme politique pour faire un cours sur les institutions de la v^e République. C'est l'enseignant qui enseigne. Si l'on fait éventuellement appel à quelqu'un, ce doit être en termes de témoin, convié pour relater une expérience. Cette expérience, l'enseignant doit ensuite la replacer dans son contexte historique. De même, ce n'est pas à un moine de faire cours sur les moines au Moyen Âge. Ces conditions doivent être respectées dans d'autres domaines : lorsqu'on fait venir des déportés ou des résistants par exemple. On demande au témoin un témoignage que l'enseignant insère dans son enseignement. Donc l'enseignant qui fait cours sur le fait religieux ne doit faire appel à aucune autorité religieuse.

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— Dominique Borne

COMMUNIO – *Restons sur le sens. À l'école, l'enseignement est rationnel. Les élèves pourront-ils s'intéresser aux religions et désirer les connaître s'ils ne sont pas à même de comprendre qu'il y a du mystère dans la vie de l'homme, et que la religion apporte des réponses aux questions spirituelles ? Certains professeurs, notamment, pensent qu'il est nécessaire aujourd'hui, d'ouvrir la culture scolaire à la dimension spirituelle. L'école peut-elle éveiller les élèves au mystère ?*

D.B. – Je ne peux pas accepter l'hypothèse que certains enseignants pensent que tout ce qu'on apprend à l'École relève du langage rationnel. L'école n'apporte pas que du rationnel ; elle initie au langage symbolique. Mais tournons les choses autrement. Il est bien évident que l'enseignement n'est pas constitué par une juxtaposition de faits isolés, l'enseignant construit et donc donne toujours du sens. *Mais qu'entend-on par sens ?*

Prenons les débuts du christianisme. Que disent les documents d'accompagnement qui conseillent les professeurs ? Ils disent qu'historiquement, Jésus est un obscur prophète juif. Une phrase sur lui dans Tacite. Son existence historique est à peu près attestée, personne n'en doute plus. Là, nos sources d'historiens ne sont pas les évangiles. La question historique est de montrer, par exemple, comment à partir de la vie d'un obscur prophète juif, on est arrivé au christianisme. Les évangiles ne sont pas une source historique directe sur la vie de Jésus – qui pourrait prouver que Jésus et sa mère ont assisté à un mariage à Cana ? – mais ils sont en revanche une source historique sur les croyances des chrétiens. Et le contenu du message, son universalisme par exemple, permet de comprendre sa diffusion et sa réussite historique. C'est ce qu'on explique aux élèves, dans le respect parfait des croyances.

Dans ce cadre, qu'est ce que le mystère ? Je préfère parler de langage symbolique. L'école n'est pas faite pour initier aux mystères, mais pour les éclairer. Sinon elle prend des risques considérables, des risques d'obscurantisme considérables. L'école est faite pour initier à des formes de langage qui sont symboliques. Les évangiles sont une forme de langage symbolique. La parabole elle-même est un langage symbolique : Jésus le dit lui-même. Il y a du langage symbolique dans les textes chrétiens, musulmans, etc. C'est aussi le langage utilisé par les poètes. Prenons n'importe quel poète contemporain : Yves Bonnefoy ou René Char. Le poète emploie le langage symbolique pour décrire le monde. Mais nous ne nous demanderons pas si le poème est vrai ou pas. Cela veut dire qu'il y a plusieurs manières de décrire le monde, et que le religieux est une manière

L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

d'approcher le monde parmi d'autres. Dans le domaine du symbole, la fiction romanesque à laquelle tous nos collègues de lettres sont confrontés, est aussi une manière de parler, de dire le monde. Tout tourne, en fait, pour moi, autour de la notion de vérité. À la question de la vérité, il y a des réponses symboliques. Mais le mot mystère ne convient pas. Mieux vaut parler de sens et de symboles.

COMMUNIO – *Le mot symbole épuise-t-il la question spirituelle ? Précisons la question précédente : à l'école primaire, on a introduit récemment la pratique du débat, pour apprendre aux enfants à dialoguer véritablement. On constate que dès qu'on laisse aux élèves le champ libre pour poser des questions, la question de Dieu, voire celle d'une existence avec Dieu se pose inmanquablement. Nous avons affaire ici à un véritable « fait religieux ». L'école, pourtant, a été conduite à faire comme si la vie spirituelle des enfants n'existait pas. Ne faut-il pas au contraire donner aux enseignants une formation philosophique pour les inciter à faire une place à l'aspect spontanément spirituel de leurs questions ? L'école peut-elle persister dans sa fermeture à la transcendance, au risque de manquer son projet fondateur ?*

D.B. – Mais l'École doit répondre à toutes les questions que posent les enfants. Je ne comprends pas pourquoi vous affirmez que l'École se ferme à la transcendance ! C'est sans doute une question de vocabulaire. Quand j'évoque le langage symbolique je donne au symbolique tout son sens : le symbolique c'est à la fois ce qui rassemble et en même temps ce qui renvoie à une autre réalité, à ce que vous appelez sans doute le spirituel ou la transcendance ; je n'ai peur d'aucun mot, et l'École doit être assez sûre d'elle-même pour ne craindre l'emploi d'aucun mot. En chacun de nous il y a quelquefois croyances et adhésion au mystère, il y a d'autres fois une intériorité spirituelle qui n'a pas besoin de transcendance. Mais permettez-moi de le redire, apprendre aux enfants à bien conduire leurs propres questionnements, c'est justement leur apprendre à distinguer les ordres, à apprendre ce qu'est une vision du monde, à reconnaître la croyance, à se forger une éthique de responsabilité...

COMMUNIO – *La floraison actuelle des écoles privées (souvent hors contrat) ne paraît-elle pas confirmer le caractère général d'une demande de sens, à laquelle l'enseignement public ne parvient pas à répondre ?*

D.B. – Dans les écoles sous contrat, l'enseignement doit être exactement le même que dans le public. Ensuite le « caractère

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— **Dominique Borne**

propre de l'établissement» permet de faire, à côté de cet enseignement, ce qu'on veut. Donc une éducation spirituelle, pour les établissements chrétiens (la majorité), juifs ou musulmans. Le cas de l'enseignement hors contrat est différent. En général il s'agit de boîtes à bachot, qui n'ont pas de motivations religieuses. Ceci dit, revenons à la loi : ce qui est obligatoire, c'est l'instruction ; et non l'école. Les parents sont obligés d'instruire leurs enfants : ils peuvent le faire eux-mêmes. L'État vérifie simplement que les enfants sont effectivement instruits. Il ne contrôle donc pas du tout ce qui est enseigné dans les établissements hors contrat.

COMMUNIO – Entre les programmes et la réalité des enseignements, la distance est parfois importante. Sait-on dans quelle proportion les enseignants abordent, dans le programme, les parties concernant le fait religieux ? Sait-on ce que les élèves retiennent de ce qui leur est enseigné sur le religieux ?

D.B. – Cela ne me gênera pas qu'un enseignant me dise qu'il passe plus de temps sur un sujet que sur un autre. Mais il faut vérifier que le programme soit traité dans son esprit. J'observe que les jeunes enseignants sont plus respectueux des programmes que les plus anciens. En revanche, faire une enquête sur la présence effective du fait religieux dans les enseignements est à mon avis une enquête impossible.

Pourrait-on, éventuellement, faire l'enquête auprès des élèves ? Les résultats n'en seraient pas moins incertains. Les élèves ont le droit d'oublier ! Le fait que les élèves ne sachent plus une chose ne veut pas dire qu'elle ne leur a pas été enseignée. Le problème plus central, à mon sens, est celui de l'efficacité de l'enseignement. Cette question me préoccupait beaucoup lorsque j'étais en charge de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. On peut faire des enquêtes, et il faudrait même faire ces sondages. Mais pas de manière systématique, et dans ce domaine, comme dans d'autres, pour ne pas trop se focaliser sur le religieux. On risquerait de laisser croire que les élèves ont besoin plus du religieux que des autres matières.

COMMUNIO – L'enseignement du fait religieux à l'école devrait donc mettre le fait religieux au même niveau que les pratiques agricoles ou les représentations de l'homme d'État. Cette banalisation fait parfois peur dans les milieux croyants.

D.B. – Je nuancerai cette affirmation : chaque élément de savoir est enseigné en fonction de ses spécificités propres, mais je comprends

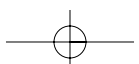
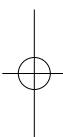
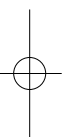
L'École et le fait religieux, ou le défi de la vérité

la crainte des Églises de voir les croyances «culturalisées». Elles transmettent les croyances moins qu'autrefois. C'est donc l'École qui fait une partie du travail des Églises, dans une autre perspective, qui n'est pas celle de la transmission de la croyance. Donc oui, les Églises peuvent croire et craindre que l'approche de l'enseignement public déspiritualise le religieux, voire le vide de son contenu. Que voulez-vous que je vous dise? Chacun accomplit les missions qui lui sont propres. Bien entendu, la question est plus compliquée : nous ne savons pas bien où nous en sommes. Relisons Marcel Gauchet : nous sommes à la fois dans une période de désenchantement du monde, pour reprendre son vocabulaire, une période de sécularisation accélérée des sociétés, et dans une époque où le religieux semble revenir en force. Le retour du religieux concerne aussi bien le monde catholique : les banderoles sur le carême ou sur Noël dans les églises parisiennes, ou les tracts sur la rentrée du caté. L'Église souhaite aujourd'hui être plus visible. Mgr Lustiger a remis à l'honneur, il y a quelques années, les chemins de croix publics dans la ville.

La visibilité du religieux est naturelle, mais l'École qui apprend à distinguer et à reconnaître ne peut pas ne pas en dénoncer certaines formes extrêmes, quand le retour du religieux prend les formes inquiétantes du fondamentalisme ou s'enferme dans un communautarisme de repli. C'est pour cela que l'École doit apprendre aux élèves à reconnaître le langage symbolique, à juger des différentes formes du religieux. La finalité de l'école n'est certainement pas de «réenchanter» le monde ; elle est d'enseigner des connaissances, pour mieux comprendre ce monde complexe. Je comprends donc que les milieux religieux puissent être à la fois heureux et inquiets de ce qui ce passe à l'école. C'est même un très bon signe.

Dominique Borne, né en 1939, ancien doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), président de l'Institut européen en Sciences des religions³. L'entretien a été recueilli pour *Communio* par Béatrice Joyeux-Prunel.

3. L'Institut européen en sciences des religions a été créé à la suite des recommandations du rapport rédigé par Régis DEBRAY sur «l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque» (2002). Il relie les équipes de recherches sur le fait religieux, coordonne des formations pour les enseignants, encourage la publication d'ouvrages et les rencontres entre pédagogues et chercheurs. Dominique BORNE, son actuel président, a pris la suite de Régis DEBRAY. L'IESR est rattaché à l'École Pratique des Hautes Études (<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr>).



Ignace VERHACK

L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse

ALORS qu'ils étaient encore profondément convaincus voici vingt-cinq ans de l'irréversibilité de la sécularisation de la culture occidentale et de l'appartenance définitive de la religion au passé, les sociologues de la religion se montrent aujourd'hui plus prudents.

Qu'est-ce que la sécularisation contemporaine ?

Une étude récente de Kurt Bowen au sujet des chrétiens dans un monde séculier en témoigne clairement¹. Une des positions de ce livre (et d'autres études qui y sont citées) est que, dans une société postmoderne, nous ferions mieux de parler de perte d'intérêt pour les Églises que de sécularisation. Les sociologues avaient été persuadés dans un premier temps que le déclin du pouvoir des Églises institutionnelles avait été à l'origine de la disparition des interprétations religieuses de la vie et de la réalité, et ainsi d'une « sécularisation de la conscience »². Les choses ne se sont toutefois pas déroulées entièrement de cette manière. Non seulement les représentations religieuses concernant Dieu, l'âme, le ciel et l'au-delà continuent

1. Kurt BOWEN, *Christians in a secular world. The Canadian Experience*, Montreal-Kingston, Mc-Gill-Queen's University Press, 2005.

2. *Ibid.*, p. 17.

PERSPECTIVES COMPARÉES _____ *Ignace Verhack*

d'exister – même là où on ne va plus à l'église («believing without belonging» : croyance sans appartenance) – mais la recherche spirituelle de l'homme se poursuit elle aussi. Plus que jadis en effet nos contemporains réfléchissent au sens et au but de la vie. Il reste vrai cependant que l'autorité authentifiante des Églises a perdu sa fonction dirigeante d'antan : un phénomène dans le prolongement du déclin général de l'autorité à tous les niveaux de la société depuis les années 1970. D'après Peter Berger, le pluralisme religieux réduirait chaque croyance singulière au statut de simple «opinion» parmi d'autres, ce qui finirait par compromettre la crédibilité même de la religion³. Ce type de pluralisme-relativisme est cependant une conséquence de la moindre influence des Églises sur la conscience religieuse, et non l'inverse. Pour cette raison, la sociologie actuelle se pose plutôt la question des causes du déclin des Églises et de la perte d'intérêt pour elles dans nos sociétés. On y relève plusieurs indications que nous ne pouvons que mentionner très sommairement.

Ce déclin coïncide avec le fait que dans la période d'après 1945, nos sociétés occidentales ont connu un progrès exceptionnel, de telle façon que, pour beaucoup, les valeurs matérielles, la prospérité et la sécurité économique et matérielle occupent désormais une position centrale sur l'échelle des valeurs. S'il est vrai que la vie humaine était autrefois beaucoup plus incertaine et que les gens avaient besoin de l'aide sécurisante et de l'apaisement d'un Dieu omniscient et tout de bonté, on pourrait affirmer qu'aujourd'hui le pouvoir moderne et l'État providence se sont substitués à ce Dieu⁴. Sous le nom de «sécularisation», on pourrait donc entendre l'érosion et l'effondrement progressifs de la croyance surnaturelle et de l'espérance en un salut d'ordre surnaturel. La conséquence en serait que les espérances de l'homme contemporain resteraient limitées à des attentes intra-mondaines et empiriques pour la vie «d'ici et de maintenant» et qu'elles n'auraient pas d'autres visées que le bonheur dans ce monde-ci, sans préoccupation notable pour ce qui viendrait après. Si cette vision peut expliquer la fuite hors des Églises, elle reste insuffisante et elle est même contredite par ceux qui considèrent

3. *Ibid.*, p. 16. Peter BERGER, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*, Garden City (N.Y.), Doubleday, 1969, pp. 107-108.

4. *Ibid.*, p. 15. Ronald INGLEHART, *Modernisation and Postmodernisation: cultural, economic and political change in 43 societies*, Princeton University Press, 1997, pp. 32-45.

— L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse

que notre temps se caractérise par un souci grandissant pour « les fins ultimes » et par une « inquiétude spirituelle » (Grace Davie)⁵. L'intérêt religieux apparaît plus répandu que ce que les chiffres relatifs à la pratique ecclésiale laissent penser. Néanmoins, ce nouveau penchant pour le *mystère* et cette recherche persistante du sens ne sont plus associés au cadre ou à l'offre traditionnelle des Églises. Ces dernières font donc apparemment faillite au moment où l'intérêt religieux semble le plus fort (Stark)⁶. Selon Reginald Bibby, la question devrait être : pourquoi les Églises ne réussissent-elles plus à répondre aux « quêtes spirituelles de la population » ? En attendant, l'opinion en vogue (très simpliste) est celle qui veut que la religion soit passéiste, répressive et mauvaise, au contraire de la spiritualité perçue comme nouvelle, libératrice et bonne. Selon Bowen, il s'agirait dorénavant de prendre en compte deux types de religiosité : la religiosité « en recherche » de ceux qui « croient sans appartenir » (la privatisation du religieux) et celle des fidèles d'une Église.

Reste cependant la question de l'effectif numérique de ce groupe de gens en recherche et celle de savoir si la version matérialiste de la sécularisation ne demeure pas après tout la plus répandue. Cette recherche semble parfois dilettante et de nature passagère, comme du bricolage manquant de profondeur. Elle est plutôt inspirée par de nouvelles formes de confrontation avec le caractère mortel de la condition humaine, par tant de vies brisées, par les désillusions de la croyance dans le progrès et dans le projet moderne de prospérité et d'autonomie⁷. Peter Emberley parle d'une « communauté de solitudes » sans beaucoup d'engagements. Peter Berger reconnaît également cette privatisation du religieux mais l'interprète plutôt à partir du fait que l'influence de la religion reste aujourd'hui restreinte aux besoins moraux et thérapeutiques de l'homme, principalement d'ailleurs dans le domaine de la famille et des relations sociales plutôt intimes. Dans le domaine public, en effet, la religion se voit de plus en plus évincée. La laïcité y apparaît comme une doctrine d'État. Cela va de pair avec le fait que l'application de points de vue religieux est massivement considérée comme non appropriée aux grandes questions de notre temps, politiques, économiques,

5. *Ibid.*, p. 18.

6. *Ibid.*, p. 18.

7. *Ibid.*, p. 19. Peter EMBERLEY, *Divine Hunger: Canadians on Spiritual Walkabout*, Toronto, Harper Collins, 2002, p. 16.

PERSPECTIVES COMPARÉES _____ *Ignace Verhack*

pédagogiques et même morales. Un aspect très important de la sécularisation consiste précisément dans la croyance en la supériorité du discours scientifique et dans la présupposition que seules les connaissances acquises de manière empirique et scientifique sont vraiment pertinentes pour les problématiques de la vie humaine.

Devons-nous conclure de tout cela que la « sécularisation de la conscience » annoncée initialement par les sociologues de la religion n'aura finalement concerné que le domaine public, tandis que l'influence du religieux dans le domaine privé serait restée vivante ? Procédons avec circonspection en ne tirant pas de conclusions prématurées en cette matière. Car Kurt Bowen découvre encore un autre aspect dans la privatisation de la religion. Selon lui, cette privatisation implique également que les valeurs religieuses ne touchent plus qu'à un nombre d'aspects toujours diminuant de la vie quotidienne et restent limitées à des réseaux sociaux restreints. Le religieux dans la sphère privée est condamné à une mort silencieuse. Selon lui, nous nous trouvons ici devant une diminution de l'impact de la religion sur la perception de la vie de chaque jour. Ainsi et en dernière analyse, la privatisation du religieux devrait quand même être interprétée comme un aspect majeur de sécularisation. Il y a d'ailleurs une autre raison encore pour affirmer que ladite « sécularisation de la conscience » a bel et bien eu lieu. La sécularisation n'est pas nécessairement à comprendre comme une disparition de la problématique religieuse, spirituelle ou métaphysique de l'homme, mais plutôt comme une transformation radicale de la question du sens elle-même, *et ceci d'une manière qui la rend au libre examen et à l'indépendance de l'homme*. Ainsi, l'on pourrait comprendre la sécularisation comme une spiritualité laïque, pour indiquer précisément qu'elle s'est détachée des prétentions d'autorité qu'exercent les religions sur le domaine du don d'un sens à la vie. Cette spiritualité pourrait donc être définie comme postreligieuse, comme une spiritualité sans Dieu ou encore postérieure à la « mort » de Dieu. Certains pourront alors aussi parler d'une spiritualité athée.

Cette postreligiosité va plus loin qu'un simple refus ou un estompage de l'idée de Dieu. Plus en profondeur, il peut s'agir d'un rejet de l'attitude existentielle (et sa structure d'appel et de réponse) propagée par le monothéisme. C'est ici seulement qu'on touche à la vraie signification de la « sécularisation de la conscience religieuse ». Il s'agit du bannissement de la dimension de « l'Autre ». L'attitude de « donner réponse à » est alors remplacée par un sens de la responsabilité nouveau et aiguë, mais séculier, de l'homme pour

— *L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse*

lui-même et pour tout ce avec quoi il peut se savoir lié dans le cosmos. Cette nouvelle religiosité ne repose plus sur la reconnaissance d'un divin absolu par lequel l'homme se sait transcendé et duquel il se sent dépendant à la manière d'une créature. Elle repose au contraire sur une conscience de soi élargie du sujet moderne qui, dans un sens empirique, semble avoir redécouvert l'idée de la participation de l'être et qui ainsi s'élargit jusqu'aux confins de la réalité elle-même. On pourrait donc parler d'une gnose du sujet. Il n'en demeure pas moins que la source traditionnellement transcendante ou divine de la spiritualité et du sens de la responsabilité éthique est reprise ici par le sujet lui-même, tout comme au temps du rationalisme.

Quelles réponses à cette sécularisation ? Favoriser la rencontre de l'Autre

Comment l'Église peut-elle se situer par rapport à ces mutations « religieuses » propres à la sécularisation ? Comment peut-elle y trouver une réponse, plus spécialement dans le domaine de la formation et de l'éducation religieuse ? La réponse à ce type de spiritualité séculière (qui continue à propager les idées des Lumières) ne pourra pas être réduite à un simple retour à la métaphysique dans son sens classique. C'est plutôt l'idée du sujet moderne elle-même qui devra être mise en question, non pas avec des arguments métaphysiques mais au nom de ce qu'elle a refoulé et oublié dans l'homme en tant qu'homme. Ce que le sujet moderne a réprimé dans l'homme, c'est sa dépendance intérieure vis-à-vis de l'événement de l'être comme événement *immémorial* et toujours déjà « passé », duquel la raison elle aussi est dépendante de manière *apprenante* et *écoutante* et au sein duquel elle est appelée à donner une *réponse*. Dites à un homme que son but le plus élevé se trouve en Dieu, cela ne le touchera et ne l'ébranlera pas de l'intérieur. Et ceci aussi longtemps que sa manière de comprendre sa propre possibilité n'aura pas pris d'elle-même la forme d'une réponse et d'une attente existentielle de Dieu. Dites à un homme qu'il désire par nature voir Dieu, cela le surprendra et restera incompréhensible tant que, dans l'orientation pratique de sa compréhension de soi-même et de l'être, il ne se sera pas rendu compte du fait qu'il est orienté en tant qu'homme vers quelque chose qui ne peut être rempli de manière satisfaisante par aucune réalisation concrète. De même pour la pensée de Dieu

PERSPECTIVES COMPARÉES ————— *Ignace Verhack*

comme Autre qui s'adresse à nous. Aussi longtemps qu'un être humain n'aura pas pu se rendre compte que sa possibilité pour être un « soi » est en fait toujours une possibilité de *venir* à soi-même (ce qui lui est « propre ») à partir d'un « autre » en lui, tout parler d'un Autre risquera de lui rester étranger, comme quelque chose qui vient d'être surajouté de l'extérieur, par la religion, à son existence séculière et autonome. C'est à la lumière de ce souci que nous voudrions traiter ici de l'être en tant qu'événement, afin de pouvoir faire ressortir par cette voie une rencontre avec une « altérité » au cœur même de cet événement. Nous le ferons à travers huit petites considérations.

1. L'être est quelque chose qui diffère de l'étant. Ceci se révèle dans le fait que l'être nous échoit comme quelque chose que nous n'avons ni donné à nous-mêmes, ni fondé pour nous. Nous ne faisons qu'arriver dans l'être qui nous survient. En fin de compte, l'étant doit son existence à quelque chose comme le sens d'une bonté inhérente au « *se donner* » de quelque chose d'autre (l'être) de lui en lui. Ainsi, la pensée de la différence entre l'être et l'étant est à la fois l'expression de la conscience que l'étant ne se fonde pas soi-même dans l'être, et la pensée de la manière dont ils appartiennent l'un à l'autre. Nous concevons cette solidarité en termes de « laisser être », grâce auquel l'étant « arrive » (survient, a lieu) dans l'être.

2. Le fait de la survenance de l'être, respectivement de notre arrivée en lui, possède un caractère d'événement, est quelque chose qui « se passe » ; il s'agit d'un événement d'être (*con-tingit, contingitia*) auquel nous nous devons et dans lequel nous sommes impliqués de manière passive comme dans quelque chose qui nous prend. Ce don de soi de l'être en l'étant, respectivement ce pouvoir arriver et commencer de l'étant dans l'être, recèle en soi un « sens de donation » qui provoque en nous un émerveillement.

Qu'il y ait quelque chose, qu'il soit permis à quelque chose d'être, équivaut ici à une grâce, mais demeure aussi une énigme : il y a quelque chose en devenir dont nous ne pouvons embrasser du regard ni le commencement ni le sens ou l'avenir. C'est plutôt de l'intérieur que nous avons le sentiment qu'il y a « quelque chose en devenir ». Le « pouvoir » qui « parle » dans la permission d'arriver pour l'étant, et donc dans le fait que quelque chose est en devenir, semble porteur d'une promesse. Ceci est et demeure cependant une promesse dont le « comment » et le « quoi » restent soustraits à la

— *L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse* —

connaissance et à la puissance de l'étant lui-même. Ce secret demeure pour nous une énigme.

3. L'être nous survient *comme le nôtre*, comme quelque chose qui veut être *de nous* et *à nous* consacré; quelque chose auquel nous sommes admis, auquel nous avons accès. L'étant n'est pas ici un simple point d'arrivée passif, il n'est pas une cible inerte dans l'être. L'être veut nous être donné. Cela se manifeste dans le fait que l'être nous échoit comme fondement donateur de possibilité et d'être-soi; ce qui signifie: comme quelque chose que nous pouvons nous approprier pour nous-mêmes et avec permission; quelque chose dans lequel nous pouvons nous projeter et nous achever. Tous les événements, les rencontres et les relations qui donnent un contenu concret à notre existence humaine, apparaissent ainsi comme les concrétisations et le devenir-tangible de la manière dont l'être s'impose et s'exécute en nous, comme l'ouverture de l'espace et le temps d'une promesse (encore indéfinie et ouverte).

4. L'être humain est caractérisé par une compréhension de l'être. Cela ne veut pas dire qu'il est doué d'une connaissance toute prête du sens de l'être mais que, dans la vie vécue, il a toujours déjà compris quelque chose de ce en quoi il est arrivé (quelque chose qu'il n'a pas eu à apprendre, comme un certain sens de contingence, de donation, de dépendance et le caractère d'épreuve de l'existence). L'être nous échoit avec la capacité d'*apprendre* et d'*interroger ce que l'être nous donne à être* comme notre possibilité *à nous*. En ce sens, la recherche et le questionnement philosophiques ne sont point surajoutés à l'existence de l'extérieur mais ils appartiennent à ce que nous sommes et pouvons être.

5. Tout jaillit du *commencement* événementiel de ce que nous appelons la survenue de l'être; tous les « événements singuliers » de l'existence en proviennent, en sortent pour se faire connaître. Arriver, c'est commencer. Ce n'est qu'« en cours de route » que tout ce qui est donné et contenu dans ce commencement, se manifestera. C'est une arrivée en quelque chose qui, dans cette arrivée même, devient nôtre. Et c'est aussi une arrivée *ensemble avec les autres* et tous les étants dans l'être, dans la mesure où cet être est partagé avec tous et toute chose, et ceci autour d'un « centre » qui ne peut être ni approprié ni occupé par aucun être. Ce « milieu » n'est ici rien d'autre que le point commun de la provenance de l'être en nous, le point à partir duquel tout exister et être ensemble sont possibles et à l'intérieur

PERSPECTIVES COMPARÉES _____ *Ignace Verhack*

duquel toutes les relations se croisent. C'est un point dont personne ne peut s'emparer pour lui seul et qui ne peut être occupé par rien d'autre que par l'appel de l'être en nous qui est entendu comme une voix dans une « conscience » commune à tous.

6. Le sens intérieur de l'être, comme le sens de *ce qui* nous est donné « en » ce commencement au caractère d'événement, nous *parle* dans l'intimité du *désir*. Le désir est une caractéristique fondamentale de notre manière d'« arriver » dans l'être en tant qu'êtres humains. Dans ce désir, l'être se donne *implicitement* et sans être *aperçu* comme l'horizon motivant et inspirant de notre existence. Cela signifie que c'est en faisant (« *in actu exercito* ») que nous, humains, nous avons une conscience intérieure du sens de perfection intrinsèque de l'être qui nous échoit. Dans le désir, nous apprenons ce qui nous est présenté et adressé par l'attirance de l'être en nous qui nous éveille. Ainsi, nous pourrions parler de l'« appel » de l'être en nous. Qu'est-ce qui a pu nous éveiller ainsi en tant qu'êtres de désir ? Qu'est-ce qui nous a *mis en mouvement* pour soi dès le début ? Une amorce de réponse est déjà contenue dans le « sens » de l'être en tant qu'il nous est adressé comme une promesse et que nous avons *appris* au cœur du désir. Ce sens est constitutif et déterminant pour l'horizon transcendantal de notre désir.

7. Le sens de ce qui nous est donné « dans » l'événement de l'être comme dans l'origine de ce que nous sommes est quelque chose dont les contours et l'étendue demeurent soustraits à notre compréhension et à notre pouvoir. La qualité intérieure, la bonté (valeur) et le sens (y compris le non-sens éventuel) de ce qui nous survient et nous est donné, se laisseront pourtant peu à peu découvrir par nous, bien que de façon fragmentée et différenciée, par exemple sous la forme du sens éprouvé dans nos possibilités diverses. Mais ces possibilités elles-mêmes restent finies, et en outre innombrables. Il en résulte chaque fois encore le sentiment que nous ne pouvons jamais saisir définitivement le sens de ce qui nous est donné depuis le commencement. C'est comme si l'être nous invitait à décider d'abord pour nous-mêmes ce que nous désirons.

Cela nous met devant une bifurcation qui rend possibles deux attitudes opposées. Ou bien la prise de conscience de cet ajournement nous dispose au désespoir. Cette partie remise est alors jugée comme une partie manquée. Ce type de désespoir en raison de « l'ajournement » de ce qui est promis est pour nous maintenant le plus souvent une détresse au sein de l'abondance et du trop – quand

— *L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse*

rien de tout cela ne semble encore pouvoir apporter l'assouvissement espéré. Ou bien l'on peut voir dans ce retard une nouvelle dimension de « l'appel » de l'être en nous ; une nouvelle étape du chemin sur lequel nous sommes envoyés dans l'être. Alors ce « donner du retard » peut être compris comme une invitation à se laisser *enlever les clôtures* dans l'être, pour se laisser conduire d'horizon à horizon⁸ et être au-delà de soi.

Si le sens de l'infinitude de l'être est de cet ordre, le « non » par lequel notre existence dans le monde reste signée peut devenir le témoin du fait que nous aurons d'abord encore à perdre le « monde » de la *présence* disponible pour être pleinement assimilé au *mouvement* donnant et invitant de l'être en nous. Être homme comme chemin de devenir est alors à chaque instant et partout, selon le mot de Nietzsche, une transition et un déclin⁹. La mort elle aussi nous semble « donnée »¹⁰ dans une vie sous le signe d'un inaccessible (« un inaccessible auquel l'homme est à jamais soumis ») et dans lequel Derrida lit les signes d'une mystérieuse bonté qui s'oublie (« une Bonté oublieuse de soi », « des traits du mystère qui garde le dernier mot »)¹¹.

8. L'altérité de l'être se signifie d'une façon toute particulière en autrui. Dans le concret des multiples possibilités et relations qui nous sont données dans l'être, nous sommes mis en face de deux choses

8. Mais pas dans le sens d'un faux infini purement cumulatif. De cet aujourd'hui, nous pourrions dire ce que dit Jean-Luc MARION de l'icône, que le retard nous invite à « remonter en lui le cours infini de l'invisible » (*Dieu sans l'être*, Paris, PUF, 1991 (2^e éd.), pp. 29-30).

9. « Der Mensch ist ein Uebergang und ein Untergang ». FR. NIETZSCHE, *Also sprach Zarathustra*, quatrième partie, Vom höheren Menschen n° 3. Ou encore : « l'homme est quelque chose qui doit être vaincu ».

10. Voir Jacques DERRIDA, « Donner la mort » Paris, Galilée, 1999.

11. Jacques DERRIDA, « Donner la mort », in *L'éthique du don : Jacques Derrida et la pensée du don* Essais réunis par Jean-Michel RABATÉ et Michael WETZEL (colloque de Royaumont, abbaye de Royaumont, 9 décembre 1990), Paris, Métailié, 1992. Voici un extrait : « Un événement donne le don qui transforme le Bien en Bonté oublieuse de soi et en amour qui renonce à lui-même : "La vie responsable" est alors conçue, dit PATOCKA, comme le *don* de quelque chose qui, en dernière analyse, tout en ayant le caractère du Bien [donc en gardant, au cœur de ce don, l'*agathon* platonicien], présente également des traits d'un inaccessible auquel l'homme est à jamais soumis – des traits du mystère qui garde le dernier mot. »

PERSPECTIVES COMPARÉES _____ *Ignace Verhack*

importantes. Nous y découvrons que nous avons reçu d'autres et par d'autres la facticité individuelle de notre existence humaine (nous sommes conçus dans la chaîne des générations). Nous y effectuons par ailleurs le constat de l'impossibilité d'être nous-mêmes sans relation avec autrui et avec autre chose. C'est toujours *à partir de* « l'autre » que nous pouvons venir à nous-mêmes, que nous sommes donnés à nous-mêmes et que nous pouvons découvrir nos possibilités réelles, voire être réclamés pour quelque chose. En autrui, l'être reçoit pour nous un *visage*.

En tant que représentant par excellence de l'être comme autre en moi, autrui est lui-même revêtu des prérogatives de l'être. En lui ou en elle, je ne rencontre pas seulement mon « égal » ou mon *alter ego*. Dans la rencontre avec autrui, il ne s'agit pas seulement d'une autre liberté qui m'invite à une relation, coopération, conversation ou convivialité avec elle. Autrui est aussi celui par qui et même à partir de qui la possibilité de l'être en commun m'est donnée, accordée et adressée. Le sens de ma Possibilité m'est ici donné et révélé d'une manière nouvelle. En autrui, l'être témoigne de son antériorité par rapport à moi. En ce sens, l'être m'appelle ici à plus que la convivialité et l'être ensemble de façon fraternelle (car alors l'autre serait encore toujours une image inverse de moi-même) : il m'appelle à la reconnaissance d'autrui en tant que *condition* de toute convivialité vraie et de tout être ensemble, à la reconnaissance de l'autre en tant que celui en qui et par qui la possibilité même de la vie conviviale m'est *donnée*. C'est pourquoi la convivialité n'est pas possible sans la reconnaissance d'autrui dans *son être messenger de l'être* et dans son irréductibilité. Ceci est une question de justice ontologique qui précède toute intersubjectivité vraie et toute éthique. La reconnaissance et l'acceptation de l'appel de l'être en autrui ouvrent le sujet pour le mouvement ex-centrique d'un aller au-delà de soi-même.

Conclusion

La conscience sécularisée de l'homme contemporain ne doit pas être réfutée mais considérée comme une invitation au questionnement. Le plus souvent, nous voudrions détenir la vie entre nos mains. Cette dernière est pourtant en premier lieu un se laisser porter par « quelque chose d'autre » qui est antérieur à nous, qui nous dépasse et que nous avons appelé ici le « se donner » et « l'appel »

— *L'Église face à la sécularisation de la conscience religieuse*

de l'être en nous. Pas plus qu'elle ne commence avec nous la vie ne s'achève avec nous. Elle témoigne d'une « altérité » en nous. Si la catéchèse et la prise de conscience spirituelle réussissaient à rappeler ceci à l'homme d'aujourd'hui, le chemin serait alors préparé pour permettre la rencontre avec cet « Autre », Celui qui Parle, de qui nous confessons que la vie et l'être, c'est Lui qui nous les a donnés.

Ignace Verhack, professeur émérite à l'Université catholique de Louvain (Katholieke Universiteit Leuven).

FAITES CONNAÎTRE *COMMUNIO*

Vous avez abonné des prêtres ou des séminaristes qui, malgré leur désir, ne pouvaient économiquement le devenir ; c'est très bien et nous vous remercions.

Maintenant nous proposons jusqu'au 31 décembre 2006 des abonnements de parrainage à 40 € (au lieu de 56 € ou 61 €) pour vos amis qui cherchent à mieux comprendre leur foi, ou pour des personnes qui, financièrement, ne peuvent s'abonner et nous vous ferons connaître le nom et l'adresse du bénéficiaire.

Également, vous pouvez nous demander d'adresser gracieusement un numéro de *Communio* dont le thème intéresserait un membre de votre entourage.

Il faut faire connaître *Communio* partout et autour de vous.

Au nom du comité de rédaction et de tous nos lecteurs,
je vous en remercie.

Père Jean-Robert Armogathe,
président de l'Association Communio.

✂.....
Je désire souscrire un abonnement de parrainage au profit d'un lecteur prêtre ou d'un séminariste en France ou à l'étranger.

Ci-joint un chèque de : 40 €

Merci d'indiquer vos nom et adresse.

Émeline AUBERT-PICARD, Éric PICARD

Le fait religieux dans l'enseignement en France

LE rapport Debray en 2002 et ses prolongements éditoriaux ont remis sur la scène médiatique la délicate sinon sulfureuse question des rapports entre l'école et les religions en France. Comment enseigner à l'école les religions ou plus exactement « le fait religieux », selon la prudente dénomination officielle ? Sans méconnaître l'intérêt majeur des réponses théoriques à cette question, nous nous contenterons de répondre modestement à une interrogation très pratique : comment le fait religieux est-il aujourd'hui enseigné à l'école¹ ? Cette simple question implique une véritable enquête². Pour les différents degrés d'enseignement, il faut en effet distinguer trois niveaux d'analyse : d'abord celui des textes officiels émanant du ministère de l'Éducation nationale et publiés au fameux *BO* (*Bulletin officiel* de l'Éducation nationale). Ensuite ces programmes sont mis en forme dans des manuels scolaires par des éditeurs, et un très grand nombre de manuels des différentes matières (français, histoire, géographie, sciences) ont été dépouillés³. Enfin les professeurs mettent en œuvre concrètement ces programmes, d'après les

1. Notre propos se limite à l'enseignement primaire et secondaire, mais inclut l'enseignement catholique sous contrat tenu aux mêmes programmes et soumis aux mêmes déterminations culturelles.

2. Dont nous avons publié les résultats détaillés dans une série de 7 articles (*Histoire du Christianisme Magazine* n^{os} 13, 14, 15, 16, 17 et 19).

3. Nous tenons à la disposition des lecteurs toutes les références exactes des citations et des faits rapportés ici.

QUELS MANUELS?... — Émeline Aubert-Picard, Éric Picard

BO et avec ou sans l'aide directe des manuels publiés. Cette réalité, malgré une certaine connaissance de ces pratiques, échappe en grande partie à notre analyse et en constitue une réelle limite. Il est possible toutefois de formuler quelques observations peu contestables.

L'enseignement du fait religieux à l'école primaire

À l'école primaire, les programmes sont d'une pauvreté extrême : rien en français, matière pourtant cardinale. En revanche sont privilégiées toutes les dimensions et préoccupations de la vie quotidienne : l'école, la famille, le travail, la nourriture, les camarades, le journal. Le *BO* définit les « multiples facettes d'une culture, littéraires, historiques, géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques » et en exclut de fait la facette religieuse. Le programme d'histoire est moins pauvre : la préhistoire, par exemple, voit « l'élaboration d'un univers symbolique : l'apparition de l'art autour de la représentation de l'homme et de l'animal » ; mais le symbole est artistique et non religieux. Rien non plus sur le sort des morts et le sens des rites mortuaires. Les programmes sont révélateurs tout d'abord de la très faible place du fait religieux non seulement comme système religieux avec ses doctrines, rites et significations, mais surtout comme fait culturel (intellectuel, esthétique et social). Ensuite le fait religieux est essentiellement chrétien : vieil héritage de la lutte anticatholique ou hommage indirect mais paresseux à la religion par excellence ? Surtout la religion n'apparaît ni naturelle (l'homme primitif n'est pas religieux), ni moderne : depuis 1789, l'humanité serait délivrée des préoccupations et des préjugés religieux ; la religion est présentée comme moyenâgeuse, au sens péjoratif de l'adjectif, ou médiévale, au sens positiviste d'un âge intermédiaire entre l'homme antique et l'homme moderne.

La lecture des manuels de l'enseignement primaire est édifiante : leur contenu dans l'ensemble est très en-deçà des faibles exigences des programmes officiels. Les livres de français n'ont aucun contenu religieux ; même la mythologie classique est la plupart du temps absente ; en revanche la religiosité ambiante est souvent présente : un manuel publié en 2002 ne met en scène que sorcières (évidemment bienfaitantes) dragons, fantômes, loups et extraterrestres. Les élèves sont conviés à lire aussi des contes appartenant essentiellement à la tradition africaine ou arabo-musulmane : la pensée magique semble relever d'espaces peu développés, pas encore

Le fait religieux dans l'enseignement en France

délivrés de la religion. Les manuels d'histoire ne valent guère mieux. La christianisation de la Gaule par exemple est très rarement présentée : un manuel la commence avec le baptême de Clovis en 496, comme si le christianisme n'était qu'imposé par l'État et moyenâgeux. La période médiévale est d'une noirceur insigne : la domination de l'Église y est omniprésente avec son cortège de corvées et de famines ; dans le meilleur des cas, l'art chrétien (cathédrales, monastères) n'est présenté que de manière technique (différence entre voûte romane et voûte gothique), jamais en fonction du sens qui le fonde. D'ailleurs le sens est le grand absent de tous ces manuels, y compris en sciences où la reproduction humaine ne diffère pas de la reproduction animale. La plupart des manuels ne s'intéressent plus au christianisme à partir du XVI^e siècle : on n'achève pas un moribond condamné par l'évolution et le sens de l'histoire !

Le bilan est consternant, tant pour les programmes que pour les manuels, et l'on ne peut que s'inquiéter de l'affadissement culturel des contenus et du mépris des enfants qu'ils révèlent.

L'étude du fait religieux au collège

Au collège, l'étude du fait religieux est importante, particulièrement en sixième et en cinquième, surtout en histoire et à un degré moindre en français. Le programme de sixième est consacré au « monde antique » : au total, le fait religieux occupe au moins un tiers du programme. En classe de cinquième, le poids du fait religieux est encore plus important, avec plus de la moitié du programme, avec l'étude du « Moyen Âge et la naissance des temps modernes ». Le programme de quatrième s'étend du XVII^e siècle à 1914. Les perspectives sont beaucoup plus politiques et le fait religieux y est subordonné : la philosophie des Lumières conteste l'ordre établi, et la période révolutionnaire semble marquer la fin de la religion traditionnelle, remplacée par le civisme. Au XIX^e siècle la religion a disparu dans la tourmente et semble incompatible avec la modernité. Tout au plus appartient-elle à la sphère privée, comme l'atteste l'insistance sur la loi de séparation de l'État et de l'Église en 1905. Le cycle est bouclé en troisième par l'étude du XX^e siècle : le fait religieux a disparu.

L'étude de l'ensemble des manuels nécessiterait de longs développements, aussi peut-on se contenter d'un exemple. La présentation

QUELS MANUELS?... — Émeline Aubert-Picard, Éric Picard

du christianisme en classe de sixième est à bien des égards remarquable. Un manuel évoque ainsi l'existence d'« un juif nommé Jésus... Des témoignages nous apprennent qu'il est né en Palestine sous le règne de l'empereur Auguste, qu'il a regroupé autour de lui des disciples avec lesquels il a parcouru la région. Considéré comme un dangereux agitateur, il a été crucifié probablement le 7 avril 30 sur l'ordre de Ponce Pilate, le gouverneur de la Judée ». Des auteurs ne craignent pas les affirmations théologiques : « Les Chrétiens sont monothéistes. Ils croient en un seul Dieu en trois personnes : le Père, le Fils et le Saint-Esprit, qui constituent la Trinité. Les Chrétiens croient également à la vie éternelle, à la résurrection des morts et au pardon des péchés. On devient chrétien par le sacrement du baptême. » Ce manuel dans sa rubrique « mots nouveaux » explique ce qu'est un sacrement : « signe matériel par lequel l'homme reçoit la grâce de Dieu ; par exemple l'eau du baptême lave l'homme du péché originel ». De fait plusieurs manuels parlent de péché et même de péché originel ! Enfin les élèves de sixième sont censés rencontrer aussi le fait religieux dans leur cours de français. Les manuels sont, il faut l'avouer, inégaux dans leur traitement de ce qui est présenté comme « l'héritage biblique ». La place qui y est consacrée est fort variable. Certains manuels le présentent de manière tout à fait digne d'éloges, tant au plan littéraire qu'historique, voire spirituel. Ces manuels accompagnent les textes de représentations artistiques pertinentes et suggestives. Ils n'hésitent pas à montrer leurs prolongements actuels. Hélas, cet enthousiasme doit être tempéré. La lecture des nouvelles éditions est surprenante : le meilleur manuel réduit l'héritage biblique à une double page (sur 320), contre dix-huit à Virgile et à Homère ; et encore l'unique texte choisi « Samson et les Philistins » ne présente aucun intérêt réel, sinon implicitement une sorte de lecture actuelle du conflit entre Israéliens et Palestiniens. Un autre manuel introduit une comparaison plutôt tendancieuse, donc malhonnête, entre les récits bibliques et coraniques de la Chute. Le bilan est donc plutôt positif, à une réserve de taille : le fait religieux ici est réduit à sa dimension difficilement contestable d'héritage culturel, voire mythologique. Les élèves ne sont pas réellement initiés au sens même du religieux et du spirituel.

Le fait religieux dans l'enseignement en France

L'étude du fait religieux au lycée : les thèmes au programme

L'enseignement du fait religieux au lycée est apparu en 1995 : dans le nouveau programme de seconde, le christianisme est en effet présenté comme un des « fondements du monde contemporain » et une « composante majeure de la civilisation occidentale ». Il se trouve donc au cœur de trois des six thèmes du programme : « *Naissance et diffusion du christianisme* », puis « *la Méditerranée au XII^e siècle : carrefour de trois civilisations* » et enfin, « *Humanisme et Renaissance* » (avec l'étude des Réformes). Mais depuis les allègements de 1999, on doit choisir entre les deux premiers thèmes : le choix de l'abandon des débuts du christianisme (« Ouf, on ne fait plus le catéchisme ! ») est d'autant plus vite fait que l'autre question permet de noircir et dénoncer l'Église au pouvoir, son intolérance, son fanatisme et sa violence, dont le symbole est les croisades. Après la Révolution, c'est-à-dire en première et en terminale, le fait religieux n'occupe plus qu'une place marginale, tant la religion semble incompatible avec la modernité. En première, quelques rares aperçus sur l'évolution de la vie religieuse à l'époque industrielle, très peu de chose sur les chrétiens face aux totalitarismes ; en terminale, on doit expliquer l'islamisme, considéré comme un fait majeur dans les relations internationales à partir des années 1970, et montrer le déclin de la pratique religieuse dans la société française. La colonisation est présentée selon les séries en première ou en terminale : le rôle des missionnaires est alors parfois évoqué. L'ensemble de ces présentations est globalement négative.

Ainsi dans les manuels de seconde, le christianisme est plutôt maltraité. Par exemple, la présentation de Jésus est très humaine, et le surnaturel est évacué ainsi que la dimension rédemptrice de l'œuvre de Jésus : quand les mots « sauveur » ou « salut » sont utilisés (rarement), il n'est pas précisé de quoi Jésus sauve. C'est pourquoi le message chrétien est souvent réduit à une morale et à une solidarité purement humaines, au détriment des aspects spirituels et divins. Le thème « *Humanisme et Renaissance* » ne donne pas lieu à de longs développements sur les questions religieuses, comme s'il y avait une volonté d'étudier ce thème plutôt sous ses aspects artistiques, littéraires et politiques que religieux. Le thème consacré à la Révolution française évoque très peu le fait religieux, et dans un sens exclusivement favorable aux Lumières et défavorable au catholicisme.

QUELS MANUELS?... — Émeline Aubert-Picard, Éric Picard

Par contre l'islam dans le programme de seconde, et dans une moindre mesure dans celui de terminale, bénéficie d'une présentation toute autre. Les manuels de seconde présentent tout d'abord les fondements de la religion musulmane en utilisant le présent de l'indicatif, contrairement au chapitre sur le christianisme marqué par le conditionnel, sans distance critique à l'égard, par exemple, de la révélation qu'aurait reçue Mahomet ou du texte du Coran : l'ensemble est présenté comme un fait historique. Les manuels présentent souvent l'islam comme l'élément fédérateur d'une communauté de croyants, présentée comme une exemplaire communauté d'égaux, sans que soit précisé que cette égalité n'existe qu'entre les hommes de religion musulmane, et qu'elle exclut de nombreuses catégories d'êtres humains : d'abord les femmes dont le statut dans la religion islamique n'est pas présenté (curieux silence !) alors que l'histoire des femmes est largement traitée dans toutes les autres parties du programme. De même, que dire de l'absence de mention de la présence des esclaves dans la société musulmane ? De plus les relations entre Chrétienté et Islam sont souvent présentées de manière caricaturale. L'islam médiéval est décrit comme pacifique et tolérant, avec une insistance toute particulière sur la tolérance « envers les gens du Livre », sans que la réalité et les finalités du statut de *dhimmi* soient évoquées. De même, seul un manuel présente l'origine militaire de l'expansion de l'islam en évoquant la notion de *Djihad* ; les autres se contentent d'une carte de la Méditerranée au XII^e siècle, faisant de l'espace musulman une sorte de donnée éternelle de l'espace méditerranéen.

Cette vision intemporelle et irénique de l'islam conduit logiquement à faire des chrétiens les seuls responsables des croisades, ces dernières étant d'ailleurs souvent réduites à une volonté de l'Occident de s'emparer des richesses de l'Orient, la foi n'étant qu'un prétexte. Dans la même veine, l'islamisme depuis les années 1970 présenté en classes de terminale n'est pour la quasi totalité des manuels qu'une expression du tiers-mondisme politico-social, et tous se refusent à envisager la dimension spirituelle de ce mouvement. Enfin les manuels insistent en seconde sur « Ce que la culture occidentale doit aux Arabes » comme le titre l'un d'entre eux. Certains auteurs font en effet du XII^e siècle une description très schématique, en particulier en recourant à des analyses biaisées, voire malhonnêtes, de documents : d'un côté la civilisation et la culture, arabes, de l'autre la grossièreté et l'inculture, chrétiennes, et surtout occidentales. La cause est donc plus ou moins explicitement enten-

Le fait religieux dans l'enseignement en France

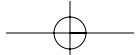
due : les musulmans sont la source de notre modernité, non seulement par leur goût désintéressé de la culture, mais aussi par leur usage de la raison qui leur permet de progresser dans les connaissances, alors que l'Occident chrétien reste prisonnier de la religion chrétienne...

Conclusion

Au terme de son cursus, l'élève qui ne recevrait d'éducation que scolaire aurait de la religion l'image suivante : un fait culturel assez mal défini, sauf dans le cas de l'islam, important dans les sociétés de l'ancien temps ou aujourd'hui sous-développées, et dont la modernité nous a (heureusement) délivrés. Cette mutilation de l'intelligence et du sens spirituel, constatable d'ailleurs et de manière plus grave en dehors de l'école, est cause de bien des aveuglements et des erreurs par refus idéologique du réel. Elle ne peut qu'inquiéter l'humaniste, tant chrétien que citoyen ; mais sa remise en cause contraindrait à désacraliser la modernité laïcisatrice.

Émeline Aubert-Picard est agrégée d'histoire, chargée de cours à l'Université de Nancy II.

Éric Picard, agrégé d'histoire, est professeur en classes préparatoires. Les deux auteurs, spécialistes d'histoire des religions, sont enseignants dans le secondaire et le supérieur. Ils ont participé à la mise en œuvre des nouveaux programmes et à la formation des professeurs.



Xavier DUFOUR

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi. Une expérience en école catholique

DEPUIS une trentaine d'années, un établissement catholique lyonnais de 3 700 élèves poursuit une aventure pédagogique originale dans laquelle s'impliquent régulièrement une cinquantaine de professeurs. Cette expérience a donné naissance à une collection de manuels, *Les Chemins de la foi*, actuellement en cours de réédition. Chaque classe, depuis la sixième jusqu'aux classes préparatoire, reçoit une heure hebdomadaire d'enseignement religieux, dispensée par un professeur de la classe. Cet enseignement, qui ne suppose aucune adhésion préalable chez l'élève, est obligatoire : il vise à éveiller l'intelligence à la question religieuse, dans une perspective chrétienne ouverte à tous les questionnements issus de l'athéisme, des autres religions ou de l'opinion commune.

Cette expérience est née dans les années 70 d'une situation d'urgence¹. La disparition rapide du cours de religion obligatoire, difficilement tenable dans une situation où la foi n'était plus *a priori* partagée par les familles des élèves, entraînait de fait l'effacement de toute annonce systématique de l'Évangile pour la majorité des jeunes. Le malentendu portait sur la liberté de conscience : est-on libre dans une ignorance ? Peut-on se dire croyant ou athée, en dehors d'une connaissance sérieuse des réalités de la foi ? Ainsi est née l'idée d'un cours obligatoire qui délivrerait une connaissance solide

1. Voir Jean-Noël DUMONT, « La foi est (aussi) une culture » dans *Communio*, n° IV-4, juillet-août 1979.

QUELS MANUELS?... _____ **Xavier Dufour**

et éclairée du christianisme, dans un dialogue ouvert et exigeant avec les autres traditions spirituelles et philosophiques, connaissance dans laquelle l'élève pourrait puiser les raisons de son positionnement religieux.

Les fondements de cette pédagogie ne se sont clarifiés que progressivement, en constante relation avec la pratique pédagogique. Si la distinction entre catéchèse (fondée sur le volontariat) et connaissance des données religieuses de la culture (requis par l'honnêteté intellectuelle pour tout élève) fut pensée au départ, d'autres dimensions de cette pédagogie se précisèrent au fur et à mesure. De fait, la confrontation avec les réflexions conduites parallèlement dans l'enseignement public et par les instances nationales de l'enseignement catholique, permit d'affiner les analyses et de préciser les enjeux intellectuels et spirituels d'un tel cours.

Ainsi, voudrions-nous dans une première partie nous situer par rapport au rapport Debray (2002), dont le grand mérite est de renvoyer l'école à son devoir de probité intellectuelle, contre toutes les dérives d'un laïcisme de plus en plus sectaire vis-à-vis des questions religieuses. Dans une seconde partie, nous essayerons de penser comment une école catholique peut, tout en assumant les exigences précédentes, et dans le respect intégral de la liberté de conscience des élèves, proposer un éclairage plus systématique et organique des « dimensions religieuses de la culture », en particulier dans le cadre d'un cours spécifique.

Nous soulignerons alors pourquoi, en cohérence avec le caractère confessionnel d'une telle école, l'on peut envisager ce cours comme un lieu où est exposée et approfondie une intelligence de la foi chrétienne, en réponse aux questions universelles portées par la culture.

Enfin, nous évoquerons l'expérience des *Chemins de la foi*, telle qu'elle est vécue dans notre établissement et adoptée par quelques autres.

La culture religieuse dans l'école républicaine

Largement répercuté par les media, le débat sur le renforcement de la culture religieuse à l'école n'a pas rencontré un égal intérêt chez les enseignants, pourtant premiers concernés par le sévère constat de l'analphabétisme religieux dressé par Régis Debray dans *l'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*². Chacun sent

2. Éditions Odile Jacob, 2002.

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

bien que les questions religieuses, contrairement à la pratique de l'informatique, mettent en jeu les questions les plus radicales du sens de l'existence : l'origine de l'homme, sa destinée, le sens de la souffrance et de la mort, la possibilité du bonheur... Il est trop clair que les discussions sur le « fait religieux à l'école », par-delà les considérations de programme et de formation des maîtres, dissimulent un malaise plus fondamental : celui d'une école en état d'inhibition par rapport à la question du sens, et déjà cantonnée à la transmission de quelques procédures pour permettre aux élèves d'intégrer un système économique sans âme et sans visage. Mais refuser la question du sens dans l'enseignement scolaire, n'est-ce pas inscrire le non-sens au cœur de l'éducation ?

De la table rase au constat de l'inculture religieuse

La marginalisation de la dimension religieuse dans l'enseignement secondaire n'est pas récente. Elle s'est auto-justifiée dans un dénigrement fréquent de l'apport du christianisme dans l'élaboration de la culture occidentale : ainsi on ne retient des rapports historiques entre science et christianisme que l'affaire Galilée, l'histoire politico-religieuse européenne apparaît limitée à l'Inquisition et aux guerres de religion, etc. On le vérifie trop souvent, dans le concert des opinions le christianisme reçoit la portion congrue et est souvent l'objet de simplifications abusives³.

De fait, dans les pratiques scolaires, on laisse souvent de côté des auteurs explicitement chrétiens, surtout pour l'époque contemporaine, comme si l'âge scientifique comtien avait permis l'apparition d'un scientisme dégagé des brumes de la religion.

Le silence qui enveloppait les questions religieuses, loin de garantir une sage neutralité républicaine, sapait la crédibilité du christianisme, le retranchait de la culture, *tout en rendant cette culture opaque à elle-même*. Car ce déni de crédibilité, qui a souvent pris la forme d'une véritable intimidation intellectuelle des enseignants (voire d'une radicale autocensure de leur part !), débouche sur un constat incommode, qui a souvent été fait d'ailleurs⁴ : en évacuant des humanités leur dimension religieuse, c'est l'ensemble

3. Sur la pratique des manuels scolaires, voir dans le numéro l'article d'Émeline AUBERT-PICARD et Éric PICARD.

4. Entre autres, en plusieurs occasions, par Nicole LEMAÎTRE, professeur d'histoire moderne à l'Université Paris-I.

QUELS MANUELS?... _____ Xavier Dufour

de notre culture qui devient indéchiffrable. Régis Debray souligne que l'affaïssement du niveau culturel des élèves coïncide avec la perte des clés symboliques religieuses de sorte que « traditions religieuses et humanités sont embarquées sur le même bateau » (p. 16). Et pour cause, quand il n'est pas jusqu'au principe de laïcité lui-même qui ne devienne illisible si on l'isole des conditions historiques de son affirmation (les rapports de l'Église et des sociétés civiles) et de ses sources philosophiques et bibliques (« Rendez à Dieu ce qui est à Dieu... »).

Distinguer culture religieuse et catéchèse sans refuser à la première la question du sens

Conscients de cette fragilisation de la mémoire collective, les enseignants laïcs les plus intransigeants acceptent progressivement l'idée de renforcer la culture religieuse. Encore faut-il qu'elle soit présentée comme a-confessionnelle, c'est-à-dire « scientifique », et qu'elle ne puisse pas donner lieu à quelque catéchèse subreptice. Il y a là un réel progrès du point de vue de la probité intellectuelle : on rappelle que les programmes proposent des aperçus sur le judaïsme, la naissance du christianisme et de l'Islam, la Bible et le Coran en tant que livres fondateurs... Renonçant à un enseignement spécifique dans l'enseignement public, le rapport Debray promeut avec réalisme cette évolution des programmes d'une part et surtout la formation des professeurs dans le domaine religieux.

Mais il n'est pas sûr que, derrière un apparent consensus, les enjeux soient perçus de manière unanime. Chacun veut bien reconnaître qu'on ne peut plus retrancher les dimensions religieuses d'un enseignement digne de ce nom. Mais le rapport Debray va plus loin : la religion, aussi « scientifiquement » que l'on prétende la présenter, est porteuse de sens, d'une interrogation globale sur la présence de l'homme au monde, sur sa destinée, et cette interrogation, coextensive à la culture, doit faire aussi partie de l'instruction ! « La faculté d'accéder à la globalité de l'expérience humaine, inhérente à tous les individus doués de raison, implique chemin faisant, la lutte contre l'analphabétisme religieux et l'étude des systèmes de croyances existants » (p. 39). Ce qui est en jeu, bien au-delà d'une aimable muséographie des traditions sapientielles ou religieuses, c'est bien la question du sens pour aujourd'hui. C'est tout un héritage positiviste que le rapport Debray conteste en proposant de « surmonter un certain scientisme naïf, maladie infantile de la science en marche » (p. 41).

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

De façon aussi pertinente, l'auteur de *Dieu, un itinéraire*, s'il distingue soigneusement « l'approche confessante » de la catéchèse d'une part, et « l'approche objectivante » de la culture religieuse d'autre part, le religieux comme « objet de culte » et le religieux comme « objet de culture », souligne que ces deux approches n'ont pas lieu d'être opposées par principe : « Pas plus que le savant et le témoin ne s'invalident l'un l'autre, l'approche objectivante et l'approche confessante ne se font concurrence, pourvu que les deux puissent exister et prospérer simultanément » (p. 27-28). Heureuse formulation de la compatibilité entre foi et raison, qui vise aussi bien le rationaliste athée que le croyant fidéiste, les deux voyant dans l'effort de l'intelligence une menace pour l'assentiment de la foi.

La position de l'enseignant : neutralité ou objectivité ?

Le domaine des questions religieuses étant perçu comme sensible, on s'interroge abondamment sur la « posture personnelle de l'enseignant⁵ » appelé à développer ces questions. Les croyants ne sont-ils pas d'emblée suspects de parti-pris, même inconscient, dans l'exposition du fait religieux ? La probité intellectuelle commandera-t-elle de réserver la tâche à des enseignants indifférents (voire détracteurs du fait religieux) ? Autant demander à un professeur qui n'aime pas Rousseau ou qui le connaît mal d'en bien parler, par souci de neutralité ! On perçoit encore les soupçons souterrains qui paralysent la réflexion, en l'occurrence l'invincible préjugé qu'on ne peut pas parler honnêtement des questions religieuses, à moins que ce ne soit d'un point de vue radicalement extérieur, agnostique et, au fond, désabusé.

Pour surmonter l'impasse, il me paraît nécessaire de poser deux conditions. La première est que les exigences requises chez l'enseignant pour les questions religieuses sont identiques à celles de toute discipline : compétence, intérêt personnel, souci d'objectivité. Aborder la question du religieux de manière non réductrice suppose que l'enseignant maîtrise cette question, qu'il soit au moins en empathie, sinon en adhésion intime, avec la proposition de sens qu'elle exprime, et qu'il l'expose hors de tout esprit partisan, sans rien pré-supposer de la position personnelle de ses élèves et sans esquiver leurs questions.

5. Jean JONCHERAY, « Posture et position personnelle de l'enseignant », *Enseignement catholique actualités*, novembre 2003.

QUELS MANUELS?... _____ Xavier Dufour

La seconde condition porte sur l'effort d'*objectivité*, qu'il faut bien opposer paradoxalement à celui, trop invoqué, de *neutralité*. Aussi juste qu'en soit l'intention, souligner la position de neutralité comme condition préalable, n'est ni réaliste (qui se peut dire neutre face à la question de son destin d'homme?) ni constructif d'un savoir. Car à privilégier *la distance critique* par rapport à la *rencontre de l'objet*, c'est bien cette rencontre que l'on risque de manquer. Tout pédagogue sait qu'on ne forme pas l'esprit critique sans avoir d'abord donné le goût de l'attention à la chose même. On ne forme pas à la critique littéraire des gens qui n'aiment pas lire ! Pour apprendre la critique, il faut quelque chose à critiquer. Trop souvent, un obscurantisme pseudo-laïc, nourri de l'esprit de soupçon, se drape dans les oripeaux de la neutralité, pour justifier sa paresse intellectuelle et engendrer « la laïcité d'incompétence » que dénonce Régis Debray.

L'effort d'objectivité, à l'inverse, est attention à l'objet. Être objectif, c'est avec les armes de la raison, pénétrer le plus loin possible dans l'épaisseur d'une réalité, dans l'intelligence de sa nature propre. Là où la neutralité opère une mise à distance et risque de réduire son objet à des schémas idéologiques *a priori* (la religion comme refuge identitaire), l'objectivité s'efforce d'atteindre ce qu'elle n'a pas nécessairement présupposé, dans l'humilité du chercheur qui sait que ce qu'il explore dépasse toujours l'idée qu'il s'en fait.

Plus précisément, dans le cas d'une religion, on peut articuler trois niveaux de pénétration successifs :

– Celui de *l'apparence immédiate* : déploiement dans le temps et l'espace, rites, coutumes, développements artistiques, visibilité sociale, culturelle.

– Le niveau du « *sens* » : à quelles questions existentielles, métaphysiques, sur l'homme, la nature, le divin... tâche de répondre une religion ?

– Enfin, le niveau intime de *l'expérience spirituelle* proprement dite, tel qu'il peut se laisser appréhender à travers des textes de prière, de méditations.

Par exemple, on peut partir de la visibilité de l'Islam : une mosquée, un minaret, l'appel à la prière, ou encore de son déploiement dans le temps : d'où part-il, ses conquêtes, ses aires culturelles. Mais on en viendra forcément à interroger la foi du Prophète, sa conception de Dieu, sa vision de l'homme, de la société. En troisième lieu, on pourra esquisser une approche de l'expérience religieuse d'un

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

musulman en s'appuyant sur des textes du Coran ou tel poème soufi.

Il faut le redire : se limiter au premier niveau, à une approche purement phénoménale, statistique, sociologique du religieux, c'est censurer tout un ordre de questionnements qui n'est pas seulement légitime, mais appartient de façon substantielle à la question traitée. Les enseignants qui abordent en cours ces réalités le savent : la curiosité des élèves s'éveille dès lors que l'on effleure les grandes interrogations sur le sens. Or, refuser de répondre à la question pertinente d'un élève, sous prétexte de neutralité, revient à discréditer l'école tout entière. Tel n'est pas l'esprit du rapport Debray, qui distingue clairement culture religieuse et catéchèse, et tout en refusant de réduire la première à sa caricature muséographique, reconnaît sa contribution à la globalité du questionnement humain sur le sens de l'existence.

Comment se pose la question dans une école catholique ?

On ne dira jamais assez combien le rapport Debray, s'il ouvre un progrès manifeste dans le cadre de l'enseignement public, gagnera à être pris au sérieux par de nombreux établissements catholiques qui ont de fait entériné depuis longtemps la marginalisation des dimensions religieuses de la culture. Dans l'enseignement catholique aussi, il convient que chaque enseignant s'interroge sur les lieux d'articulation de sa discipline avec les questions religieuses et surmonte les censures qui brident toute réflexion sur le sens ! Il faut saluer dans cette perspective le travail de sensibilisation et de formation dispensé par l'équipe de Roger Nouailhat au *Centre universitaire catholique de Bourgogne* à Dijon. C'est effectivement par là qu'il faut commencer, discipline par discipline, avant de concevoir des cours spécifiques, surtout si ceux-ci doivent être confiés à des spécialistes extérieurs à l'équipe pédagogique (initiative qui ne contribuerait qu'à déresponsabiliser davantage les enseignants).

Pour autant, nous pensons que dans l'enseignement catholique il n'y a pas lieu de renoncer à un enseignement spécifique, sous la forme d'un cours. Car en disposant d'un temps suffisant pour prendre à bras le corps les questions religieuses dans leur complexité et leur globalité, on peut développer une étude plus consistante que ce qu'offrent de manière ponctuelle les programmes officiels. Poser la

QUELS MANUELS?... Xavier Dufour

question religieuse non pas en termes sociologiques, mais comme exprimant la globalité de l'interrogation sur le sens, suppose en effet une réflexion suivie, des apports importants, un apprentissage exigeant.

Le débat de la neutralité dans l'école catholique

Ainsi, dans les faits, une proportion significative bien que minoritaire d'établissements catholiques a organisé un cours spécifique, baptisé ici ou là « culture religieuse », « culture des religions », « enseignement religieux ». Mais les positionnements divergent : les uns, arguant du caractère obligatoire de ce cours suivi par des élèves de provenances confessionnelles diverses, prônent une position de neutralité ; il s'agira par exemple d'un cours d'« histoire des religions », adoptant le langage des sciences humaines ou de l'histoire, et ménageant une extériorité prudente. On privilégiera les approches synoptiques, pour brosser des parallèles entre religions, concernant les rites, les fêtes, le statut du corps, la conception de la mort⁶...

On peut souligner les limites de cette posture de neutralité, en lien avec la critique que nous en faisons plus haut. Une telle neutralité est-elle possible ? Ne parle-t-on pas toujours selon une certaine perspective ? N'est-ce pas exigence d'honnêteté que de le reconnaître ? Par exemple, comme on l'a souligné, le point de vue laïciste est loin d'être neutre. Bref, comme disait Pascal, « vous êtes embarqué ».

Par ailleurs, la neutralité est-elle souhaitable ? Va-t-on plus loin dans l'interrogation sur le sens (dans l'objectivité) en se posant comme neutre ? Rien n'est moins sûr. Le risque de la neutralité est de se cantonner dans le niveau des manifestations extérieures ; elle n'aiguise pas la curiosité pour la question du sens et souvent esquive les vrais débats. Au contraire, c'est bien en s'inscrivant dans une perspective propre, mûrie et raisonnée, qu'on est capable, et même désireux, de dialoguer en profondeur avec l'autre.

Enfin, puisqu'il s'agit d'une école catholique, il est compréhensible qu'un cours sur les religions puisse se situer dans une perspective chrétienne, qui n'est pas nécessairement caricaturale ni sectaire ! En 1977, le Pape Paul VI indiquait comme une mission spécifique de l'école catholique de « promouvoir chez les élèves la

6. Signalons les récents ouvrages de Dominique BEAUX (*Se marier, Se nourrir*) et P. LEPIC (*Mourir, Naître*) de la collection « Rituels » (Bréal éditeur).

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

synthèse entre la foi et la culture»⁷. De ce point de vue, l'école catholique reste un lieu privilégié de l'évangélisation des intelligences, et cela même si elle accueille des jeunes de toutes origines. C'est bien d'ailleurs parce qu'elle est catholique qu'elle accueille tous les jeunes et non pas bien qu'elle le soit ! Encore lui faut-il redécouvrir qu'annoncer l'Évangile, loin de mutiler l'intelligence, l'élargit et la rend capable de toutes les audaces. N'est-il pas significatif que nombre de parents musulmans choisissent l'école catholique... parce qu'on y parle de Dieu ?

Insistons : si l'ouverture à tous les élèves s'inscrit dans la tradition des écoles catholiques, c'est que les grands fondateurs, tels Jean-Baptiste de La Salle ou Don Bosco, partageaient la même conviction : le salut en Jésus-Christ concerne tous les hommes et non pas les seuls chrétiens ! Arguer aujourd'hui de cet accueil de tous pour éliminer d'une formation globale la connaissance du christianisme, relève de la simple imposture.

La question est donc d'articuler le respect de la liberté de conscience de l'enfant avec un double appel : d'une part de ne pas amputer les cultures de leurs dimensions religieuses, d'autre part d'annoncer l'Évangile comme réponse au désir de vérité et de bonheur inscrit au cœur même des cultures. Ainsi compris, un cours de religion, s'il reste ouvert à tous les questionnements et n'esquive aucune difficulté, bien loin d'endoctriner les consciences, leur offre la chance d'une vraie liberté spirituelle. Car qui se dira libre dans une ignorance ? Nier ce qui est inscrit dans la culture et souvent la fonde, de même que taire la proposition chrétienne au nom de la neutralité, ne sert en aucun cas le respect des consciences, mais contribue à les enliser dans le déni et l'insignifiance.

Quelques conditions pour un cours de religion

Toutes ces conditions peuvent se résumer dans les cinq principes suivants :

- Une culture privée de ses dimensions religieuses est une culture amputée.
- La question de Dieu n'est pas facultative : elle concerne toute existence. Or une réponse libre (de foi ou d'athéisme) suppose une connaissance : on n'est pas libre dans l'ignorance.

7. Congrégation pour l'éducation catholique, déclaration, 19 mars 1977, cité in *L'éducation dans l'enseignement des papes*, Solesmes 1982, pp. 208-213.

QUELS MANUELS?... Xavier Dufour

– Le cours d’enseignement religieux ne présuppose aucune adhésion préalable de l’élève. Il s’adresse d’abord à son intelligence en s’efforçant de l’ouvrir à la question du sens.

– En accord avec la spécificité confessionnelle de l’établissement, ce cours propose une connaissance solide et éclairée de la foi chrétienne, dans l’esprit de ce qu’on pourrait appeler une « apologétique ouverte ».

– Ce cours vise à articuler foi et culture, dans un questionnement et un approfondissement réciproques. Il n’esquive donc aucune question, aucune difficulté, aucun débat, qu’ils émanent de l’athéisme, d’une autre religion, de l’histoire de l’Église, etc.

Tels sont les principes qui se sont progressivement dégagés et ont guidé l’expérience des *Chemins de la foi* que nous allons maintenant décrire.

Les chemins de la foi : une pédagogie, des manuels

Une exigence intellectuelle

Notre travail, au sein d’un établissement catholique (l’Externat Sainte-Marie de Lyon), est celui de chrétiens soucieux d’offrir à leurs élèves une approche aussi juste que possible du christianisme, en lien avec tous les questionnements du monde contemporain, y compris ceux des autres religions et celui de l’athéisme. Les quelques principes énoncés plus haut s’incarnent dans des modalités concrètes, discernées au gré de l’expérience.

Enseignement obligatoire, ce cours doit assumer les exigences de toute discipline profane : compétence de l’enseignant, souci de vérité sans esprit partisan, prise de notes... Dans notre établissement, chaque classe a donc une heure d’enseignement religieux par semaine. Cette heure est dispensée par un professeur de la classe et non par un intervenant extérieur. Cette dernière condition est fondamentale : d’une part elle maintient l’enseignant au cœur de l’acte éducatif en lui confiant la responsabilité d’un cours relevant du caractère propre de l’établissement ; d’autre part, l’élève est bien plus réceptif et attentif à un enseignement assuré par l’un de ses professeurs, qu’il connaît et respecte par ailleurs. Enfin, il n’est pas insignifiant pour un jeune d’être confronté à des enseignants qui déploient la même rigueur intellectuelle au sujet des questions religieuses que dans le cadre d’une discipline « profane ».

L’exigence intellectuelle de ce cours ne le cède donc en rien à celle des autres disciplines. Trop souvent, le religieux a été aban-

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

donné aux pédagogies ludiques qui croient convaincre en amusant. Dans notre perspective, il importe de montrer que les questions religieuses ont mobilisé les plus grands esprits et que l'intelligence de la foi n'est pas moins exigeante que celle des sciences ou de la psychologie.

Nous avons été ainsi amenés à établir un programme. Il propose une découverte du christianisme en lien avec son inscription dans la culture et la vie des hommes et s'adapte au développement intellectuel et affectif des élèves. En classes de sixième et cinquième, c'est la découverte du Premier Testament (6^e) et l'étude suivie d'un Évangile (5^e). En quatrième et troisième, le programme propose une histoire de l'Église par les grandes figures de saints. En classe de seconde, c'est une approche des grandes religions du monde, considérées dans leurs dimensions théologiques et spirituelles et confrontées au christianisme. En première, en lien avec le programme de Lettres, ce sont les rapports entre foi et culture à travers l'étude d'écrivains, artistes, savants... dans leurs rapports à la question de Dieu. Enfin, en Terminale et Classes Préparatoires, une initiation à la pensée chrétienne par une approche théologique et philosophique des grandes dimensions de la foi.

Les manuels des Chemins de la foi

Rapidement, nous avons senti la nécessité de disposer de *manuels*. C'est ainsi qu'une équipe de professeurs, sous la direction de Jean-Noël Dumont, a élaboré la collection des *Chemins de la Foi* publiée dans les années 82-86 et éprouvée pendant dix ans dans une centaine d'établissements. Cette collection est actuellement en cours de refonte⁸. L'expérience accumulée permet d'alléger, d'adapter, d'étoffer ces ouvrages, d'en enrichir l'iconographie. Le dénominateur commun des cinq volumes est qu'ils se fondent sur des textes de référence, tout en s'appuyant largement sur des commentaires iconographiques. Ainsi, les deux ouvrages *Témoins de Dieu* (volumes 1 et 2), destinés aux élèves de quatrième et troisième explorent vingt siècles de christianisme à travers vingt-cinq figures de sainteté, depuis les premiers évangélistes, saint Martin, saint Benoît, saint Bernard, saint François-Xavier, jusqu'à saint Vincent de Paul, le curé d'Ars, Frédéric Ozanam, Jean XXIII... De nombreux renvois à la liturgie, à la vie spirituelle, à l'art, permettent de relier ces saints à la vie de l'Église et la culture de leur temps.

8. Aux éditions du Cerf. Les trois premiers volumes sont sortis : *Témoins de Dieu*, vol. 1 et 2 (4^e et 3^e) et *Les grandes religions* (2nde).

QUELS MANUELS?... _____ Xavier Dufour

Le volume III, *Les Grandes Religions*, est destiné aux élèves de seconde. En présentant le fait religieux en général, le judaïsme, l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et les nouvelles religiosités (ésotérisme, nouvel-âge, sectes), ce volume propose une lecture chrétienne des grandes traditions spirituelles. Celles-ci sont appréhendées à partir de leurs textes fondateurs et d'une riche iconographie artistique. Chacune est confrontée à la Révélation chrétienne à travers un dialogue respectueux et exigeant.

Les deux derniers volumes sont en cours de réalisation. Le volume 4 déclinera les rapports entre le christianisme et la culture, à travers des écrivains tels Pascal, Racine, Verlaine, Dostoïevski, Péguy, Camus..., mais aussi des peintres (Fra Angelico, Rembrandt, Rouault), des musiciens (Bach, Messiaen), des cinéastes, quelques figures de savants (Galilée, Ampère...) et de personnalités engagées dans la vie politique et sociale (Michelet, Schuman, Madeleine Delbrêl...). Enfin, le volume 5, *Raisons de Croire*, proposera aux élèves des terminales et classes préparatoires un précis de théologie par les textes et une approche philosophique des rapports entre foi et raison. Un chapitre entier est consacré aux rapports entre science et foi, un autre aux athéismes. On y trouve abordées les questions d'anthropologie, de morale affective, sociale et politique⁹.

Bien entendu, se pose la question de la formation des maîtres. Les livres par eux-mêmes, avec les renvois bibliographiques qu'ils suggèrent, constituent déjà un outil solide. En plus, nous proposons chaque année une session de formation à partir des manuels, au début de l'été¹⁰. Enfin, l'expérience montre que, dès lors qu'un noyau d'enseignants se lance dans l'aventure de ce cours, celle-ci suscite une dynamique d'émulation et de coopération d'autant plus féconde qu'elle se vit au niveau même de l'établissement, avec ses spécificités, ses besoins et ses ressources.

Enseignement religieux et catéchèse : distinguer pour unir.

La distinction et la séparation pratique de la catéchèse et de l'enseignement religieux dans l'organisation scolaire présentent des avantages indéniables. Du point de vue de l'élève, cela souligne la dimension volontaire de l'acte de foi dans la catéchèse en évitant le piège du formalisme (que pourrait induire un cadre de catéchèse

9. Le volume 5 est prévu pour avril 2006 et le volume 4 pour avril 2007.

10. La prochaine session aura lieu à Lyon les 10 et 11 juillet 2006.

De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi

obligatoire). Inversement, le risque du seul volontariat, serait de seulement « prêcher des convertis ». Au contraire, le cours de religion donne l'occasion unique à un élève incroyant d'entendre un discours consistant sur la foi, sans que son adhésion soit supposée. Cela est très libérant : ce sont souvent ces élèves qui posent les meilleures questions.

Le bénéfique en terme de formation générale est indéniable. Non seulement ce cours donne l'occasion d'étudier des auteurs négligés par les programmes scolaires, de commenter des œuvres d'art, en acquérant ainsi des références dans l'histoire de la peinture, voire du cinéma, mais aussi, en plaçant l'interrogation au niveau du sens, il ramène l'ensemble de la formation scolaire à sa justification la plus profonde : le goût du réel et l'apprentissage de la vie de l'esprit.

Du côté des enseignants, la distinction entre *catéchèse* et *enseignement religieux* est aussi libérante : les uns se retrouvent mieux dans la démarche confessante de la catéchèse, les autres dans le discours plus distancié du cours de religion. Ainsi peut-on impliquer les uns et les autres selon leurs affinités. Plus globalement, l'instauration d'un tel cours peut être l'occasion de vrais échanges entre enseignants et favoriser des initiatives pédagogiques plus riches que les programmes officiels. Elle permet de remettre les questions fondamentales, anthropologiques et spirituelles, au cœur de l'activité pédagogique et non plus de les reléguer aux activités plus ou moins périphériques de la « pastorale ».

Cependant, il convient de remarquer que cette séparation entre enseignement religieux et catéchèse est moins essentielle que méthodologique. D'une part la catéchèse a besoin de l'intelligence de la foi et recoupera ça et là le cours de religion ou s'appuiera sur lui. De son côté, le cours de religion, s'il s'arrête au seuil de l'acte personnel de foi, manifeste que l'intelligence et toutes les aspirations du cœur humain peuvent s'accomplir dans le « saut » de la foi. L'acte de foi n'est pas en-deçà de la raison, mais au-delà, il réalise ce que la raison ne peut qu'approcher à tâtons : « La dernière démarche de la raison est de reconnaître qu'il y a une infinité de choses qui la dépassent » (Pascal¹¹).

11. *Pensées*, Lafuma 188.

QUELS MANUELS?... _____ Xavier Dufour**En conclusion**

Bien des efforts seront nécessaires pour redonner leur juste place aux dimensions religieuses de la culture dans l'école. Bien des soupçons accumulés, bien des intimidations, souvent intériorisées par les croyants eux-mêmes¹², devront être surmontés pour accéder à un langage juste sur les questions religieuses : langage qui soit pleinement respectueux de la liberté de conscience des élèves. Or celle-ci ne peut se déterminer qu'en fonction d'une connaissance et certes pas sur la base d'une ignorance ou pire encore, d'un refoulement¹³.

De leur côté, les enseignants chrétiens ne sont nullement dispensés d'une certaine purification de leur rapport de croyant à leur propre vie intellectuelle. Car, de même que beaucoup de professeurs ont fait la sourde oreille au rapport Debray, nombre de chrétiens n'ont pas écouté les appels multipliés de Jean-Paul II à réconcilier *en eux* la raison et la foi :

«La foi, privée de la raison, a mis l'accent sur le sentiment et l'expérience, en courant le risque de n'être plus une proposition universelle¹⁴.»

Ce divorce inscrit dans la conscience chrétienne, est à l'origine de bien des timidités : d'un côté, c'est la peur chez beaucoup de croyants de s'inscrire dans un débat ouvert et exigeant, aussi difficile soit-il, avec une culture majoritairement agnostique. Mais, d'un autre côté c'est le refus dans bien des écoles catholiques du principe d'un enseignement religieux sous prétexte que le public n'est pas unanimement chrétien. Comme si la foi ne se proposait pas d'abord à l'intelligence, comme une réponse de sens aux interrogations universelles de tout être humain !

12. L'un d'eux, chrétien professeur de Lettres, m'avouait qu'il s'interdisait d'étudier des écrivains croyants de peur « d'influencer les élèves » !

13. Il n'est pas jusqu'au rapport singulier que nourrit la société française avec sa mémoire chrétienne qui ne doive être purifié, puisque, comme le souligne R. DEBRAY, « il y a, bon an, mal an, cathédrales ou calendrier, un fait judéo-chrétien partagé entre croyants et non-croyants qu'on ne peut vouloir effacer de notre champ pratique sans quitter le terrain des réalités » (p. 26, note).

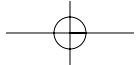
14. *Fides et Ratio*, 48.

————— *De la « culture religieuse » à l'intelligence de la foi*

Tel saint Paul sur l'Agora, les chrétiens, placés dans une société post-moderne tiraillée entre matérialisme hédoniste et spiritualités sans visage, doivent plus que jamais rendre compte de l'Espérance qui est en eux : non par la séduction ou l'endoctrinement, mais en relevant loyalement le défi de la culture en quête de son sens ultime.

Telle pourrait être la mission de l'école catholique pour le XXI^e siècle.

Xavier Dufour, né en 1963, professeur agrégé de mathématiques à l'externat Sainte-Marie de Lyon (depuis 1989), docteur en philosophie (2003), coordinateur de la Collection *Les Chemins de la Foi* (Éditions du Cerf), secrétaire de la *Communio Missionnaire des Éducateurs* (mouvement d'éducateurs chrétiens né lors du jubilé de l'an 2000).



Jacques ARNOULD

Dieu ou Darwin ? Les croisades des créationnistes

Rencontre avec un créationniste américain

Un été, au milieu des années 1990, en plein cœur de la grande (et verte) banlieue de Washington D.C., parsemée d'industries de pointe, de sociétés de service et d'administrations fédérales. Je suis invité à visiter les locaux d'une *company* dont le *business* est la vente d'images obtenues grâce à un système de satellites d'observation. Son directeur commercial est venu me chercher le matin même dans le couvent de la capitale américaine où je réside. Ce lieu de rendez-vous ne l'a pas surpris : aux États-Unis, la religion fait tellement partie de la société que, dans certaines agglomérations, les prêtres qui sont appelés au chevet de malades ou de mourants ont les mêmes facilités de stationnement que les médecins des urgences... Une fois sur place, le directeur général de la société me fait les honneurs de ses locaux. Au détour d'un couloir, il m'arrête et m'invite à regarder deux grandes photographies fixées au mur : l'une représente la ville de Paris, l'autre une vaste zone désertique. Peut-être le Hoggar. Tout en désignant la première, il m'interroge : « Qui a fait cela ? » Surpris par la question et craignant d'avoir mal compris, je le fais répéter. Quelque peu interloqué, je parviens finalement à bafouiller : « C'est une image de Paris, prise par un satellite, n'est-ce pas ? » – « Oui, *of course*, mais je voulais dire : qui a fait Paris ? » – « Les rois de France, Hausmann... » Je me demande vraiment où il veut en venir et, malgré le ton amical de mon hôte, je reste sur ma défensive. « Mais non, *father*, c'est Dieu qui a créé cela ! » Je tombe

DOSSIER _____ **Jacques Arnould**

des nues, mais trouve tout de même le moyen de lui rétorquer, pour ne pas perdre la face : « Ah non, vous n'y pensez pas ! Pigalle, le Moulin Rouge, les petites femmes de Paris... : ce n'est tout de même pas Dieu qui en est l'auteur ! » Le coup a porté juste : mon interlocuteur paraît à son tour désarçonné. Par courtoisie, je cherche à le reconforter et désigne de la main l'autre photographie qui égaie le couloir : « Par contre, ce désert, c'est bien Dieu qui l'a créé ! » J'apprends, un peu plus tard (mais trop tard) que ce *business man* appartient à une église créationniste.

C'est ma première rencontre avec un créationniste. Autrement dit, avec un membre de ces mouvements opposés aux théories de l'évolution du vivant, apparus dans la seconde moitié du XIX^e siècle aux États-Unis, au sein des milieux évangélistes, et désormais implantés également en Australie et en Europe. En général, plutôt que d'images prises par des satellites, les créationnistes préfèrent parler du récit de la création du monde en six jours, d'Adam et Ève, de l'arche de Noé ou du passage de la mer Rouge par les Hébreux lors de leur fuite du pays d'Égypte. Ils défendent en effet la réalité des faits rapportés par la Bible et pratiquent ainsi, non sans obstination, ce que l'on nomme un concordisme biblique strict. Même si, au cours de mon entretien avec ce créationniste américain, il n'a guère été question de références et d'interprétation de la Bible, les propos courtois que nous avons échangés révèlent plusieurs caractéristiques de la pensée créationniste : une approche dualiste de la réalité (le bien est du côté de Dieu, le mal de celui de l'humanité), un intérêt pour les domaines de l'ingénieur de préférence à ceux des sciences, le tout dans un esprit d'actif prosélytisme. Par la suite, j'ai retrouvé ces caractéristiques dans les cartes de vœux de fin d'année que mon interlocuteur m'a envoyées : il s'agissait encore de vues soigneusement choisies dans son catalogue d'images prises depuis l'espace, auxquelles étaient adjointes des mentions du genre : « Ici Moïse a reçu les tables de la Loi », « Là les Hébreux sont entrés en Terre promise », etc. Bref, les créationnistes en sont restés au premier des trois stades décrits par le biologiste américain Louis Agassiz, mort en 1873 : « Toutes les grandes vérités scientifiques passent par trois étapes. D'abord, les gens disent qu'elles sont en conflit avec la Bible. Ensuite, ils disent qu'elles ont déjà été découvertes auparavant. Enfin, ils disent qu'ils les ont toujours crues »...

Dieu ou Darwin ? Les croisades des créationnistes

Le premier procès du singe

À l'origine des mouvements créationnistes, se trouve la publication en 1859 d'un *best seller*, *L'Origine des espèces*, par Charles Darwin. Dans cet ouvrage, le savant anglais pose les bases de ce que l'on désigne désormais comme la « théorie de l'évolution du vivant » ou théorie évolutionniste. Les espèces vivantes, explique-t-il (et l'espèce humaine parmi elles), n'ont pas toujours existé telles qu'elles apparaissent aujourd'hui ; elles sont le fruit d'une histoire, de changements progressifs ou précipités, dus à des processus d'apparition et de disparition de variations, au sein des êtres vivants. Tout un ensemble de phénomènes que Darwin a rassemblés sous le nom de sélection naturelle. « Scandaleux, rétorquent depuis cette époque les créationnistes. Il est impossible d'admettre que l'homme soit le pur produit d'une évolution, qui repose en plus sur le chaos et l'aléatoire. L'affirmer ou simplement l'accepter, c'est aller à l'encontre des principes mêmes de la religion... et de la morale qui en découle, celle-là qui sert de fondement à nos sociétés, et en tout premier lieu à la société américaine ! D'ailleurs, quelles sont les preuves apportées à cette théorie ? Aucune ! Personne n'a jamais assisté à l'apparition d'une espèce et les paléontologues sont incapables de retrouver, parmi les fossiles, les célèbres chaînons manquants. Bref, pour croire à l'évolution, le soi-disant scientifique doit rejeter toute méthode vraiment scientifique, tout bon sens et, finalement, est contraint de défigurer, de maquiller les faits. Ce sont eux, les évolutionnistes, qui sont bornés et conservateurs, pas nous ! »

Des créationnistes, il en existe au sein des traditions dites du Livre : juives, chrétiennes et musulmanes ; autrement dit, chez ceux qui confessent un Dieu créateur du monde. Chacune de ces traditions a de multiples façons de comprendre et d'expliquer l'idée de création ; pourtant, elles ont en commun de poser, entre le Créateur et sa création, une relation originale : notre monde et nous-mêmes devons notre existence de Dieu seul, sans que pour autant il y ait de confusion possible entre le Créateur et ses créatures. Pour ces trois traditions, dire que tout est créé par Dieu, y compris le temps, c'est affirmer que le monde trouve en Dieu son commencement comme son achèvement, qu'il n'a de sens que par rapport à Lui. À strictement parler, ceux qui confessent une telle foi sont tous des « créationnistes » ; toutefois, depuis la moitié du XIX^e siècle, cette expression sert à désigner les mouvements religieux antiévolutionnistes.

DOSSIER _____ **Jacques Arnould**

L'histoire moderne du créationnisme¹ se divise *grosso modo* en trois périodes, selon le type d'argument utilisé par les créationnistes, dans leur opposition aux thèses de Darwin et de ses héritiers². Au cours de la première période (de la seconde moitié du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale), l'argumentaire est avant tout d'ordre moral. En 1922, l'un des plus brillants défenseurs des idées créationnistes de l'époque, l'homme politique William J. Bryan, écrit : « Celui qui conçoit la thèse évolutionniste, donne à l'étudiant une famille vieille de trois millions d'années – et le laisse ensuite aller à la dérive, avec une capacité infinie à faire le bien et le mal, sans aucune lumière pour le guider, sans compas pour lui indiquer la route, sans carte sur l'océan de la vie. » Sous l'influence de Bryan, trente-sept projets de loi visant à interdire l'enseignement de l'évolution dans les collèges et les établissements du secondaire sont déposés entre 1921 et 1937. Le tout au nom de la morale. Les États du Tennessee (1925), du Mississippi (1926), de l'Arkansas (1928) et du Texas (1929), mettent effectivement ces lois en vigueur et c'est dans le premier d'entre eux que se déroule, en 1925, ce que l'on a coutume d'appeler le « Procès du singe ». L'ACLU, une puissante organisation américaine de défense des droits civiques, cherche à cette époque à mettre à l'épreuve l'efficacité des lois antiévolutionnistes ; dans ce dessein, elle provoque sciemment un procès qu'elle veut exemplaire. Soutenu juridiquement et financièrement par l'ACLU, un jeune enseignant de Dayton, John T. Scopes, accepte de se faire inculper pour avoir enseigné le darwinisme à ses élèves. Le procès a lieu du 10 au 21 juillet 1925, avec une couverture médiatique exceptionnelle. Clarence Darrow, un avocat libéral et agnostique, se présente comme le défenseur de la liberté de penser et d'enseigner, tandis que Bryan soutient le droit du peuple aux valeurs

1. En dehors des nombreux ouvrages de langue anglaise qui leur sont consacrés, le lecteur trouvera une présentation historique plus complète que celle esquissée dans ces pages dans les ouvrages suivants : Dominique LECOURT, *L'Amérique entre la Bible et Darwin*, Paris, PUF (Science, histoire et société), 1992 ; Jacques ARNOULD, *Les Créationnistes*, Paris, Éditions du Cerf-Fides (Bref), 1996, ainsi que l'article « Créationnisme » du *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, PUF, 1999, pp. 260-264.

2. Voir Marcel BLANC, *Les Héritiers de Darwin. L'évolution en mutation*, Paris, Seuil, 1990.

Dieu ou Darwin ? Les croisades des créationnistes

traditionnelles. Scopes est finalement condamné à verser une amende de cent dollars, mais surtout à conformer son enseignement à la loi fédérale du Tennessee en le purgeant de toute idée d'évolution.

Le succès des créationnistes est aussi éclatant que de courte durée. En effet, au cours de ce procès, ils sont apparus sous un jour peu reluisant, celui de l'obscurantisme, de la bigoterie et du racisme, celui de la résistance au progrès de la science et de la civilisation. L'administration américaine fait alors machine arrière et déclare anticonstitutionnelles les lois antiévolutionnistes. Ce revers ne décourage pas pour autant les créationnistes. Si certains parmi eux tentent de trouver un compromis entre l'idée d'évolution et leur foi en la création du monde par Dieu, d'autres le jugent inacceptable et font passer leur argumentaire du domaine de la morale à celui de la science elle-même. Avec le risque de succomber aux charmes de la connaissance...

Le deuxième procès du singe

Une date symbolique marque le début de la deuxième période de l'histoire des mouvements créationnistes : le 4 octobre 1957, date à laquelle l'Union soviétique envoie dans l'espace Spoutnik, le premier satellite artificiel de la Terre. Meurtris dans leur orgueil national et inquiets pour leur sécurité, les États-Unis décident de lancer de vastes programmes de recherche et d'enseignement scientifique. Parmi eux, deux concernent plus directement les question évolutionnistes : BSCS (pour *Biological Sciences Curriculum Study*) qui offre aux étudiants les principes de la biologie moderne, et MACOS (pour *Man, A Cause Of Study*) qui cherche à relier la biologie et les sciences morales. Cette vaste entreprise, on s'en doute, ne manque pas d'attiser, voire de relancer le conflit entre évolutionnistes et créationnistes, en portant les tensions, les débats et les critiques sur le plan scientifique. L'heure est-elle sinon à la défaite des créationnistes, du moins aux concessions ? Absolument pas. En s'appuyant sur plusieurs associations, créées après la Seconde Guerre mondiale, ils prétendent proposer un autre discours scientifique qui soit en harmonie avec les propos créationnistes et refuse toute concession aux idées évolutionnistes ; ils réclament une égalité de traitement des théories créationniste et évolutionniste (*balanced treatment*). Les propos de Ronald Reagan, au cours de sa seconde campagne présidentielle, résument cette revendication : « La communauté

DOSSIER _____ **Jacques Arnould**

scientifique ne croit plus désormais [à la théorie de l'évolution] comme elle y croyait auparavant. Mais elle continue à être enseignée dans les écoles ; alors je crois que la théorie de la Bible sur la création, qui n'est pas une théorie mais l'histoire biblique de la création, devrait être aussi enseignée ». La tactique adoptée par les créationnistes se révèle efficace : en 1981, les États de Louisiane et d'Arkansas adoptent une loi en faveur du traitement équivalent de la « science évolutionniste » et de la « science créationniste », dans l'enseignement public. Ces mesures sont à l'origine d'un nouveau procès du singe.

L'affaire *McLean versus Arkansas Board of Education*, jugée en décembre 1981, présente de nombreuses ressemblances avec le procès de 1925. D'ailleurs, l'ACLU s'est une fois encore portée partie civile. Mais, cette fois, le verdict lui donne raison : le 5 janvier 1982, William R. Overton, le juge du district fédéral, déclare inconstitutionnelle l'*Act 590*. Cette « Loi pour un enseignement équivalent du créationnisme et de l'évolutionnisme » avait été approuvée par les instances législatives (Sénat et Chambre des représentants) de l'État d'Arkansas et signée le 1^{er} mars de l'année précédente par le gouverneur, dans un État qui avait pourtant abrogé, treize ans auparavant, la loi antiévolutionniste de 1928. Le verdict est clair : la science créationniste n'est qu'une doctrine religieuse particulière et l'*Act 590* une loi constituant une tentative pour introduire la version biblique de la création dans les programmes de l'enseignement public. Ce texte doit donc être déclaré anticonstitutionnel. « Nous avons perdu une bataille, mais nous n'avons pas perdu la guerre », conclut Duane Gish. Depuis, les créationnistes profitent de tous les vides juridiques pour faire pression auprès des administrations scolaires et des associations de parents d'élèves... non sans succès : aujourd'hui, les conseils d'administration de plus de 2 000 écoles américaines seraient contrôlés par des groupes fondamentalistes chrétiens. Cela explique la victoire remportée par les créationnistes en août 1999 : le comité de l'éducation de l'État du Kansas a adopté une recommandation selon laquelle l'enseignement de la théorie darwinienne de l'évolution ne doit plus être considéré comme obligatoire. Une telle recommandation ne fait qu'entériner une opinion largement répandue au sein de la société américaine : un sondage de la *National Science Foundation* révèle que seulement 11 % des Américains estiment que c'est l'évolution et non pas Dieu qui a donné à l'humanité son visage d'aujourd'hui ! Si les créationnistes n'échappent pas à la tentation scientifique, les Américains demeurent toujours autant séduits par les simplismes religieux...

Dieu ou Darwin ? Les croisades des créationnistes

Le néocréationnisme

Dans une société américaine friande de nouveautés, cela devait finir par arriver : après les créationnistes de la première génération puis de la deuxième génération, voilà maintenant les néocréationnistes. Le terme réapparaît dans les médias français, au début de l'année 2005 ; l'on s'inquiète : « La communauté scientifique américaine monte au créneau, peut-on lire dans les communiqués de presse, pour tenter de contrer l'influence des partisans dits de "l'intelligence supérieure", une nouvelle théorie sur l'origine de la vie sur terre, que les darwiniens considèrent comme relevant du néocréationnisme. Ce nouveau mouvement, qui estime que seul un être supérieur peut être responsable de la complexité des formes apparues sur Terre, est de plus en plus présent dans les publications et forums scientifiques américains. » Et les journalistes apprennent aussi l'existence d'une contre-réaction en même temps que le nom de son chef de file, Barbara Forrest, professeur de philosophie à l'Université de Louisiane, qui explique : « C'est à la base un mouvement chrétien. » Ainsi présenté, le mouvement de l'intelligence supérieure a en effet l'allure d'un nouvel avatar du créationnisme, avec ses avocats et ses opposants. Mais ses partisans s'en défendent : leurs propos ne seraient pas religieux... Alors, que penser ? Néocréationnisme ou non ? Il est bien difficile de répondre à cette question, tant paraissent variées les opinions de ceux qui se rallient à l'argument de l'*intelligent design*. Paraît tout de même assez commun l'intérêt pour ce que la tradition philosophique appelle la théologie naturelle : Michael Denton prétend en rédiger une à partir de ses travaux en biologie ; Philip Johnson ou Michael Behe s'y rallient tout en inscrivant leurs réflexions et leurs plaidoyers dans une démarche explicitement chrétienne. Plus encore que pour les créationnistes du *balanced treatment*, les défenseurs de l'intelligence supérieure affirment s'appuyer sur une méthodologie scientifique ; pour autant, ce courant manque cruellement non seulement d'une théorie scientifique alternative pour sortir du paradigme darwiniste, mais aussi de publications scientifiques ; or, en science, la règle est simple : pas de publication, pas de reconnaissance (*publish or perish*).

N'ayons pas peur...

Des mouvements créationnistes, je me suis contenté ici de donner un aperçu historique et factuel, par ailleurs limité à la seule sphère

DOSSIER _____ **Jacques Arnould**

chrétienne. Il faudrait y ajouter des informations sur les courants créationnistes musulmans ou encore sur ceux qui n'appartiennent pas aux religions dites du Livre. De la même manière, manque ici un aperçu des réponses apportées par les autorités ecclésiales aux interrogations, voire aux revendications qui s'expriment à travers ces créationnismes. Ce ne sont pas là des oublis ; ils soulignent au contraire combien la question créationniste mérite aujourd'hui tout l'intérêt de ceux qui s'interrogent sur la manière dont nos sociétés prennent en compte et au sérieux les données scientifiques pour se comprendre au sein de l'histoire de l'univers et de la vie. Pas question d'ignorer le choc produit par les sciences modernes sur les consciences : l'être humain, avec sa morale, ses croyances et même ses Livres Saints, n'est plus le même dans le monde d'après Copernic, d'après Darwin. Faut-il en avoir peur ? La peur, en ce domaine, ne peut être à terme que mauvaise conseillère. Mieux vaut se tourner vers les trois vertus théologiques. La foi pour revenir au cœur même de la question de Dieu Créateur. L'espérance pour ne pas rester enfermé dans les murs de l'ignorance ou de la suffisance. La charité pour voir en tout homme, créationniste compris, un frère sauvé par le Christ Rédempteur.

Jacques Arnould, o.p. Ingénieur agronome, docteur en histoire des sciences et en théologie. Chargé de mission au Centre national d'études spatiales sur la dimension éthique, sociale et culturelle des activités spatiales. Parmi de nombreuses publications : *Les Créationnistes* (1996), *La Théologie après Darwin* (1998), *Dieu, le singe et le Big Bang* (2000), *L'Église et l'histoire de la nature* (2000), *Teilhard de Chardin* (2005), ainsi que *La Seconde Chance d'Icare* (2001), *La lune dans le bénitier* (2004).

Fiorenzo FACCHINI, Université de Bologne

Évolution et création

Osservatore romano, 16-17 janvier 2006

Note de la rédaction

En octobre 1996, dans un message à l'Académie pontificale des sciences¹, Jean-Paul II avait déclaré que l'évolutionnisme ne pouvait pas être tenu « pour une simple hypothèse ». En conférant le statut de théorie scientifique à l'évolution humaine, le pape, se conformant d'ailleurs à des enseignements déjà donnés par Pie XII, rompait avec une tradition de méfiance tacite contre le darwinisme, lequel n'était pas pour autant canonisé comme seule et unique explication.

Le débat a été relancé par une décision de justice aux États-Unis² (à Dover, Pennsylvanie) refusant l'enseignement scolaire du

1. JEAN-PAUL II, Messaggio ai partecipanti all'assemblea plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze, 22-10-1996, in *L'Osservatore Romano*, 24-10-1996 et *Documentation catholique* 2148, 1996, pp. 951-953.

2. « En prenant cette décision, nous avons dû affronter la question fondamentale de savoir si le dessein intelligent appartient à la science. Nous avons conclu que ce n'est pas le cas, et de surcroît qu'il n'est pas possible de séparer le dessein intelligent de ses précédents créationnistes, et donc religieux », attendus du juge fédéral John E. Jones III, dans le cas *Kitzmiller vs. Dover* à Dover, Pa. La décision *McLean vs. Arkansas* de 1982 avait écarté l'enseignement des théories créationnistes à égalité avec l'évolution. Bien qu'il n'y ait

DOSSIER _____ **Fiorenzo Facchini**

« *dessein intelligent* » comme une alternative scientifique à l'évolution. Dans ce contexte, un article du cardinal Schönborn (dans le *New York Times* du 7 juillet 2005³) et deux déclarations de Benoît XVI (avril 2005 et novembre 2005) ont semblé minorer les propos de Jean-Paul II et ont rouvert les discussions⁴. L'archevêque de Vienne n'a pourtant pas manqué de rappeler, en octobre dernier, qu'il entendait parler de l'évolutionnisme comme doctrine refusant l'intervention divine dans la création, et non pas la théorie scientifique de l'évolution. La publication par l'Osservatore romano des 16-17 janvier 2006 d'un article de Monseigneur Fiorenzo Facchini, professeur de paléanthropologie à l'université de Bologne, a été relevée par la presse internationale comme un nouvel élément du dossier. Nous publions ci-dessous, avec l'autorisation de l'Osservatore romano, l'article de Monseigneur Facchini.

*

Le débat provoqué aux États-Unis, depuis plusieurs dizaines d'années, autour des notions d'évolution et de création, a gagné l'Europe depuis quelque temps et soulève des passions dans le monde culturel. Ce débat est malheureusement orienté par des positions aussi bien politiques qu'idéologiques, ce qui ne favorise pas une discussion sereine. Certaines affirmations des « créationnistes » américains ont suscité, dans les milieux scientifiques, des réactions de défense du néodarwinisme empreintes d'un certain dogmatisme, et ont fait ressurgir des positions scientifiques typiques de la pensée positiviste du XIX^e siècle.

pas eu de décision d'appel et que la décision ne s'appliquât qu'en Arkansas, elle a servi de base pour la décision de la Cour suprême *Edwards vs. Aguillard* (1987) qui a constaté les présupposés religieux du créationnisme et l'a écarté des écoles publiques. Voir aussi Dominique LECOURT, *L'Amérique entre la Bible et Darwin*, PUF, 2000 (nouvelle édition) et W. DEMSKI et M. RUSE (éd.), *Debating Design*, Cambridge UP, 2004.

3. Traduction française dans J.-M. MALDAMÉ, « Hasard et dessein de Dieu », *Incroyance et Foi* 115, pp. 21-27. Cette déclaration a provoqué une réaction du Père George COYNE, sj, directeur de l'Observatoire du Vatican (*The Tablet*, 06.08.2005) et un écho dans *Science* (12.08.2005); article de John HAUGHT, « Darwin and the Cardinal » (*Commonweal* du 12.08.2005).

4. Voir le récent article du Père Fr. EUVÉ, sj, dans *Études* mars 2006, pp. 339-350.

Évolution et création

On a souvent l'impression que ce débat est le lieu d'une grande confusion. Ce qui est arrivé aux programmes d'enseignement scientifique dans les écoles italiennes est bien le signe d'une telle désorientation, due à une connaissance inadéquate du problème : la théorie de l'évolution, après avoir été invalidée, a été par la suite réintroduite dans l'enseignement. Autre fait significatif : la conclusion rendue le mois dernier par le juge fédéral de Pennsylvanie, selon laquelle l'idée d'un « dessein intelligent » (*l'Intelligent Design*, version moderne d'un créationnisme scientifique fondé sur l'interprétation littérale de la Genèse) ne saurait constituer une alternative à la théorie de l'évolution dans l'enseignement scientifique.

Sur cette question, le magistère de l'Église s'est exprimé de façon très claire et très ouverte en de multiples occasions, notamment durant le pontificat de Jean-Paul II. Récemment, en 2004, la Commission théologique internationale a publié, avec l'approbation du cardinal Ratzinger, un document intitulé *Communion et service. La personne humaine créée à l'image de Dieu*.

Dans le domaine scientifique, la thèse de l'évolution des espèces constitue la clé interprétative de l'histoire de la vie sur terre, l'arrière-plan culturel de la biologie moderne. On s'accorde à dire que la vie est apparue sur terre en milieu aquatique, il y a 3,5 à 4 milliards d'années, avec des êtres unicellulaires, les procaryotes, dépourvus d'un vrai noyau. Ceux-ci n'ont, pendant longtemps, connu aucun changement, jusqu'à ce qu'apparaissent les premiers eucaryotes (unicellulaires pourvus d'un noyau), il y a de cela deux milliards d'années, dans les eaux qui recouvraient la planète. L'apparition des êtres pluricellulaires est survenue beaucoup plus tard, il y a un milliard d'années. Le mouvement évolutif, à cette période, se développe encore lentement et n'est pas généralisé. C'est seulement à l'ère cambrienne, entre -540 et -520 millions d'années, que se développeront, de manière quasiment exponentielle, les principales espèces vivantes.

Il y a tout lieu de penser que, pendant longtemps, les conditions favorables à l'évolution des animaux et des végétaux qui vivent aujourd'hui sur terre n'ont pas été réunies. Mais la manière dont sont apparus successivement les poissons, les amphibiens, les reptiles, les mammifères, les oiseaux, ainsi que la grande rapidité de leur évolution, constitue un problème qu'il reste à éclairer. C'est dans les toutes dernières minutes de l'horloge évolutive que s'est formée la lignée qui a abouti à l'homme : il y a environ 6 millions d'années,

DOSSIER

 Fiorenzo Facchini

la divergence est devenue manifeste entre la ligne évolutive qui a abouti aux grands singes et celle qui a donné lieu à une multiplicité de formes, la ligne des hominidés, dont s'est démarquée ensuite celle des hommes (vers – 2 millions d'années). Avant même que n'apparaisse l'homme « moderne », dont les manifestations les plus anciennes remontent à – 150 000, d'autres formes humaines ont existé, celles de l'*Homo habilis* puis de l'*Homo erectus*, dont on fait dériver l'*Homo sapiens*.

La paléo-anthropologie vise à reconstituer les différentes étapes de l'évolution, en s'aidant des techniques modernes de recherche sur l'ADN utilisées par la biologie moléculaire pour repérer des ressemblances et des différences sur le plan génétique, et les ramener à une ascendance commune. Sur la question des facteurs et des modalités de l'évolution, la discussion est des plus ouvertes. Darwin comme Wallace – moins célèbre que son contemporain – ont eu l'un et l'autre une intuition féconde en soulignant l'importance de la sélection naturelle qui s'exerce sur de petites variations aléatoires survenant au sein d'une espèce (variations qui résultent d'erreurs de reproduction de l'ADN, selon les hypothèses modernes); cette intuition constitue un modèle interprétatif que beaucoup étendent à l'ensemble de l'évolution. D'autres chercheurs admettent sa pertinence pour la microévolution, mais considèrent que ce mécanisme, fondé sur le caractère fortuit des petites variations (ou mutations), n'est pas adéquat pour expliquer la formation, en un temps relativement bref, de structures assez complexes et des grandes directions évolutives des vertébrés.

À ce propos, il convient de ne pas perdre de vue les possibilités de développement de la biologie évolutive dans l'étude des gènes régulateurs, lesquels peuvent connaître des changements morphologiques sensibles. Les expériences réalisées sur des gènes régulateurs qui orientent le développement embryonnaire des crustacés autorisent à formuler l'hypothèse selon laquelle de nouveaux degrés d'organisation pourraient se former à partir d'une seule mutation génétique. Les recherches menées dans cette direction pourraient ouvrir de nouveaux horizons. Il reste encore à voir si les causes de ces mutations sont entièrement accidentelles ou si elles pourraient avoir obéi à quelque orientation préférentielle.

Dans le processus évolutif, on devrait toujours accorder une attention particulière aux mutations environnementales. L'environnement peut jouer tantôt un rôle de ralentisseur, comme cela a peut-être été le cas durant les premiers milliards d'années de la vie sur terre, tantôt un rôle d'accélérateur, comme dans les 500 derniers

Évolution et création

millions d'années. Nous ne serions pas là aujourd'hui si, environ vingt millions d'années auparavant, la formation du Rift africain ne s'était produite, faisant apparaître des vallées et des régions ouvertes qui ont rendu possible l'évolution vers la bipédie et l'humanité. L'histoire de la vie suggère que le développement des êtres vivants a nécessité une convergence de facteurs génétiques et de conditions environnementales favorables dans une série d'événements naturels.

Au point où nous en sommes, deux questions se posent : y a-t-il place pour la création et pour un projet de Dieu ? L'apparition de l'homme résulte-t-elle d'un développement nécessaire des potentialités de la nature ?

Jean-Paul II affirmait, dans un discours prononcé lors d'un symposium sur « La foi chrétienne et la théorie de l'évolution » (1985) : « Une foi dans la création correctement comprise et un enseignement sur l'évolution correctement entendu ne sont pas incompatibles... L'évolution suppose la création, et même, plus encore, la création apparaît, à la lumière de l'évolution, comme un avènement qui se déroule dans le temps, comme une création continuée ». Le catéchisme de l'Église catholique fait remarquer que « la création n'est pas sortie des mains du Créateur entièrement achevée ». Dieu a créé un monde non pas parfait, mais « en état de cheminement vers sa perfection ultime. Ce devenir comporte, dans le dessein de Dieu, avec l'apparition de certains êtres, la disparition d'autres, avec le plus parfait aussi le moins parfait, avec les constructions de la nature aussi les destructions » (§ 310). Jean-Paul II, dans son message d'octobre 1996 à l'Académie pontificale des sciences, a reconnu à l'évolution le caractère de *théorie scientifique*, en raison de sa cohérence avec les perspectives et les découvertes de différentes branches de la science. En même temps, il soulignait qu'il existe différentes théories explicatives du processus évolutif, dont certaines, en raison de l'idéologie matérialiste qu'elles sous-tendent, ne sont pas acceptables pour un croyant. Mais dans ce cas, ce n'est pas la science qui est en jeu mais une idéologie.

Le document précédemment cité, *Communio et service*, tient pour incontestable le processus évolutif. Ce que la théologie, et tout raisonnement qui se veut correct, ont à réaffirmer, c'est le rapport de dépendance radicale du monde par rapport à Dieu, qui a créé toute chose à partir du néant – comment, cela ne nous est pas dit.

C'est ici que la discussion en cours à propos d'un projet divin peut prendre place. Comme chacun sait, les partisans de l'*Intelligent design* ne nient pas l'évolution, mais affirment que la formation de

DOSSIER

 Fiorenzo Facchini

certaines structures complexes n'a pas pu se produire au hasard mais a nécessité des interventions particulières de Dieu dans le cours de l'évolution et s'ordonne à un projet intelligent. À part le fait que, dans tous les cas, les mutations des structures biologiques ne constitueraient pas une explication suffisante, puisque des changements environnementaux sont aussi survenus, en ayant recours à des interventions supplétives ou correctives par rapport aux causes naturelles, on introduit dans les événements de la nature une cause supérieure pour expliquer ce que nous ne connaissons pas encore, mais que nous pourrions connaître. Mais en procédant ainsi, on ne fait pas de la science. On se place sur un autre plan que celui de la science. Si le modèle proposé par Darwin s'avère insuffisant, il faut en chercher un autre, mais il n'est pas correct, du point de vue de la méthode, de sortir du champ de la science en prétendant faire de la science. La décision du juge de Pennsylvanie apparaît donc comme correcte. *L'Intelligent design* n'appartient pas à la science et la prétention de l'enseigner comme une théorie scientifique, à côté de l'explication darwinienne, ne se justifie pas. On crée seulement une confusion entre le plan scientifique et celui de la philosophie ou de la religion. Cette notion n'est pas non plus requise, même dans une conception religieuse, pour pouvoir admettre un dessein général par rapport à l'univers. Mieux vaut reconnaître que le problème, du point de vue de la science, reste ouvert. Si l'on sort de l'économie divine, qui se déploie à travers les causes secondes (Dieu se retirant pour ainsi dire de son œuvre de créateur), on ne comprend pas pourquoi certaines catastrophes naturelles, certaines lignées ou structures évolutives sans aucune signification, certaines mutations génétiques nuisibles, n'ont pas été évitées dans un projet intelligent.

Malheureusement, si l'on va au fond des choses, on ne peut manquer de reconnaître une certaine tendance, parmi les darwiniens, à conférer à l'évolution un sens totalisant, passant de la théorie à l'idéologie, dans une vision qui prétend expliquer l'ensemble du monde vivant, y compris les comportements humains, en termes de sélection naturelle, et excluant toute autre perspective, de sorte que la notion d'évolution rend superflue celle de création, comme si tout pouvait s'être autoformé et être reconduit au hasard.

Pour ce qui est de la création, la Bible parle d'une dépendance radicale de tous les êtres à l'égard d'un dessein divin, mais elle ne dit pas comment cela s'est réalisé. L'observation empirique saisit l'harmonie de l'univers qui se fonde sur les lois et les propriétés de la matière, et qui renvoie nécessairement à une cause supérieure,

Évolution et création

non pas en vertu d'une démonstration scientifique, mais d'après les bases d'un raisonnement rigoureux. Le nier serait une affirmation idéologique et non pas scientifique. La science en tant que telle, avec ses méthodes propres, ne peut assurément pas démontrer, mais ne peut pas non plus exclure qu'un dessein supérieur se soit réalisé, quelles qu'en soient les causes, même s'il revêt l'apparence du hasard et semble s'inscrire dans la nature. « Même le résultat d'un processus naturel vraiment contingent peut entrer dans le plan providentiel de Dieu pour la création », remarque le document déjà cité *Communion et service*. Ce qui nous paraît, à nous, accidentel, devait certainement être présent à l'esprit de Dieu et voulu par lui. Le projet de Dieu sur la création peut se réaliser à travers les causes secondes, dans le cours naturel des événements, sans que l'on doive penser pour autant à des interventions miraculeuses orientant le processus dans une direction ou dans une autre. « Dieu ne fait pas les choses, mais il fait qu'elles se fassent », observe Teilhard de Chardin. Et le catéchisme de l'Église catholique affirme : « Dieu est la cause première qui opère dans et par les causes secondes » (§ 308).

L'autre point délicat porte sur l'homme, qui ne saurait être considéré comme un produit nécessaire et naturel de l'évolution. L'élément spirituel qui le caractérise ne peut émerger des potentialités de la matière. C'est le saut ontologique, la discontinuité que le magistère a toujours réaffirmée à propos de l'apparition de l'homme. Celle-ci suppose une volonté positive de Dieu. Maritain souligne que la transcendance qui caractérise l'homme en vertu de son âme advient « grâce à l'intervention finale d'un choix libre et gratuit opéré par Dieu créateur, qui transcende toutes les possibilités de la nature matérielle ». Quand, où et comme Dieu l'a voulu, l'étincelle de l'intelligence s'est donc allumée dans deux ou plusieurs hominidés. La nature a la capacité d'accueillir l'esprit, selon la volonté de Dieu créateur, mais elle ne peut pas le produire de soi-même. Au fond, c'est aussi ce qui arrive dans la formation de tout être humain et c'est ce qui fait la différence entre l'homme et l'animal. Une telle affirmation se place en dehors de la science empirique et, en tant que telle, ne peut être ni prouvée ni réfutée avec les méthodes de la science.

Quant au moment où l'homme est apparu, nous ne sommes pas en mesure de l'établir avec certitude. On peut cependant recueillir les signes de la spécificité de l'être humain, comme l'a noté Jean-Paul II dans le message précédemment cité de 1996. Ces signes, on peut les reconnaître jusque dans les produits de la technologie, dans

DOSSIER _____ **Fiorenzo Facchini**

l'organisation du territoire, dès lors qu'ils révèlent une intentionnalité et une signification dans le contexte de la vie. En un mot, ce sont les manifestations de la culture qui permettent de déceler de manière plus claire les traces de la présence humaine. Ces manifestations se situent hors du champ de la biologie et expriment une transcendance (comme le reconnaissent Dobzhansky, Ayala et d'autres scientifiques évolutionnistes), une discontinuité auxquelles on doit, sur le plan philosophique, reconnaître une nature ontologique. Il nous semble qu'il n'est pas nécessaire d'attendre l'*homo sapiens*, les sépultures ou l'art. Mais la détermination du degré d'évolution à partir duquel on peut reconnaître l'homme (serait-ce il y a 150 000 ans avec l'*Homo sapiens*, ou même il y a 2 millions d'années avec l'*Homo habilis* ?) donne matière à discussion sur le plan scientifique plus que sur le plan philosophique et théologique.

En conclusion, selon une perspective qui va au-delà de l'horizon empirique, nous pouvons dire que nous ne sommes pas hommes par hasard ni par nécessité, mais que le cours de l'existence humaine a un sens et une direction marqués par un dessein divin.

Traduit par Kim-Loan Tran Van Chau et revu par l'auteur

Fiorenzo Facchini a occupé de 1978 à sa retraite (2004) la chaire d'anthropologie à l'Université de Bologne et a dirigé le laboratoire de recherche qui y est lié ; il a été également professeur de paléontologie humaine dans le département d'archéologie de la même université. Auteur de plusieurs ouvrages, en particulier sur l'évolution, traduits dans de nombreuses langues, la réputation mondiale de Fiorenzo Facchini lui est initialement venue de ses travaux sur la croissance, les polymorphismes génétiques et la paléoanthropologie. Il a étudié aussi l'adaptation humaine aux hautes altitudes (expéditions au Kazakhstan en 1993 et au Kirghizistan en 1994). Il est prêtre du diocèse de Bologne et protonotaire apostolique surnuméraire. Il a pendant longtemps été chargé de la pastorale du monde scolaire et universitaire à Bologne.

FAITES CONNAÎTRE *COMMUNIO*

Vous avez abonné des prêtres ou des séminaristes qui, malgré leur désir, ne pouvaient économiquement le devenir ; c'est très bien et nous vous remercions.

Maintenant nous proposons jusqu'au 31 décembre 2006 des abonnements de parrainage à 40 € (au lieu de 56 € ou 61 €) pour vos amis qui cherchent à mieux comprendre leur foi, ou pour des personnes qui, financièrement, ne peuvent s'abonner et nous vous ferons connaître le nom et l'adresse du bénéficiaire.

Également, vous pouvez nous demander d'adresser gracieusement un numéro de *Communio* dont le thème intéresserait un membre de votre entourage.

Il faut faire connaître *Communio* partout et autour de vous.

Au nom du comité de rédaction et de tous nos lecteurs,
je vous en remercie.

Père Jean-Robert Armogathe,
président de l'Association Communio.

✂

Je désire souscrire un abonnement de parrainage au profit d'un lecteur prêtre ou d'un séminariste en France ou à l'étranger.

Ci-joint un chèque de : 40 €

Merci d'indiquer vos nom et adresse.

**Prochain numéro
juillet-août 2006**

Louis Bouyer

Titres parus

LE CREDO

La confession de la foi (1976/1)
 « Jésus, né du Père avant tous les siècles » (1977/1)
 « Né de la Vierge Marie » (1978/1)
 « Il a pris chair et s'est fait homme » (1979/1)
 La passion (1980/1)
 « Descendu aux enfers » (1981/1)
 « Il est ressuscité » (1982/1)
 « Il est monté aux cieux » (1983/3)
 « Il est assis à la droite du Père » (1984/1)
 Le jugement dernier (1985/1)
 L'Esprit Saint (1986/1)
 L'Église (1987/1)
 La communion des saints (1988/1)
 La rémission des péchés (1989/1)
 La résurrection de la chair (1990/1)
 La vie éternelle (1991/1)
 Le Christ (1997/2-3)
 L'Esprit saint (1998/1-2)
 Le Père (1998/6-1999/1)
 Croire en la Trinité (1999/5-6)
 La parole de Dieu (2001/1)
 Au-delà du fondamentalisme (2001/6)
 Les mystères de Jésus (2002/2)
 Le mystère de l'Incarnation (2003/2)
 La vie cachée (2004/1)
 Le baptême de Jésus (2005/1)
 Les noces de Cana (2006/1)

LES SACREMENTS

Guérir et sauver (1977/3)
 L'eucharistie (1977/5)
 La pénitence (1978/5)
 Laïcs ou baptisés (1979/2)
 Le mariage (1979/5)
 Les prêtres (1981/6)
 La confirmation (1982/5)
 La réconciliation (1983/5)
 Le sacrement des malades (1984/5)
 Le sacrifice eucharistique (1985/3)
 L'Eucharistie, mystère d'Alliance (2000/3)
 La confession, sacrement difficile ? (2004/2)

LES BÉATITUDES

La pauvreté (1986/5)
 Bienheureux persécutés ? (1987/2)
 Les cœurs purs (1988/5)
 Les affligés (1991/4)
 L'écologie : Heureux les doux (1993/3)
 Heureux les miséricordieux (1993/6)

POLITIQUE

Les chrétiens et le politique (1976/6)
 La violence et l'esprit (1980/2)
 Le pluralisme (1983/2)
 Quelle crise ? (1983/6)
 Le pouvoir (1984/3)
 Les immigrés (1986/3)
 Le royaume (1986/3)
 L'Europe (1990/3-4)
 Les nations (1994/2)
 Médias, démocratie, Église (1994/5)
 Dieu et César (1995/4)
 L'Europe et le christianisme (2005/3)

L'ÉGLISE

Appartenir à l'Église (1976/5)
 Les communautés dans l'Église (1977/2)
 La loi dans l'Église (1978/3)
 L'autorité de l'évêque (1990/5)
 Former des prêtres (1990/5)
 L'Église, une secte ? (1991/2)
 La papauté (1991/3)
 L'avenir du monde (1985/5-6)
 Les Églises orientales (1992/6)
 Baptême et ordre (1996/5)
 La paroisse (1998/4)
 Le ministère de Pierre (1999/4)
 Musique et liturgie (2000/4)
 Le diacre (2001/2)
 Mémoire et réconciliation (2002/3)
 La vie consacrée (2004/5-6)

LES RELIGIONS NON CHRÉTIENNES

Les religions de remplacement (1980/4)
 Les religions orientales (1988/4)
 L'islam (1991/5-6)
 Le judaïsme (1995/3)
 Les religions et le salut (1996/2)

L'EXISTENCE DEVANT DIEU

Mourir (1976/2)
 La fidélité (1976/3)
 L'expérience religieuse (1976/8)
 Guérir et sauver (1977/3)
 La prière et la présence (1977/6)
 La liturgie (1978/8)
 Miettes théologiques (1981/3)
 Les conseils évangéliques (1981/4)
 Qu'est-ce que la théologie ? (1981/5)
 Le dimanche (1982/7)
 Le catéchisme (1983/1)
 L'enfance (1985/2)
 La prière chrétienne (1985/4)
 Lire l'Écriture (1986/4)
 La foi (1988/2)
 L'acte liturgique (1993/4)
 La spiritualité (1994/3)
 La charité (1994/6)
 La vie de foi (1994/5)
 Vivre dans l'espérance (1996/5)
 Le pèlerinage (1997/4)
 La prudence (1997/6)
 La force (1998/5)
 Justice et tempérance (2000/5)
 La transmission de la foi (2001/4)
 Miettes théologiques II (2001/5)
 La sainteté aujourd'hui (2002/5-6)
 La joie (2004/4)
 Face au monde (2005/4)

PHILOSOPHIE

La création (1976/3)
 Au fond de la morale (1997/3)
 La cause de Dieu (1978/4)
 Satan, « mystère d'iniquité » (1979/3)
 Après la mort (1980/3)
 Le corps (1980/6)
 Le plaisir (1982/2)

La femme (1982/4)
 La sainteté de l'art (1982/6)
 L'espérance (1984/4)
 L'âme (1987/3)
 La vérité (1987/4)
 La souffrance (1988/6)
 L'imagination (1989/6)
 Sauver la raison (1992/2-3)
 Homme et femme il les créa (1993/2)
 La tentation de la gnose (1999/2)
 Fides et ratio (2000/6)
 Créés pour lui (2001/3)
 La Providence (2002/4)
 Hans Urs von Balthasar (2005/2)
 Dieu est amour (2005/5-6)

SCIENCES

Exégèse et théologie (1976/7)
 Sciences, culture et foi (1983/4)
 Biologie et morale (1984/6)
 Foi et communication (1987/6)
 Cosmos et création (1988/3)
 Les miracles (1989/5)
 L'écologie (1993/3)
 La bioéthique (2003/3)

HISTOIRE

L'Église : une histoire (1979/6)
 Hans Urs von Balthasar (1989/2)
 La Révolution (1989/3-4)
 La modernité – et après ? (1990/2)
 Le Nouveau Monde (1992/4)
 Henri de Lubac (1992/5)
 Baptême de Clovis (1996/3)

SOCIÉTÉ

La justice (1978/2)
 L'éducation chrétienne (1979/4)
 Aux sociétés ce que dit l'Église (1981/2)
 Le travail (1984/2)
 Sainteté dans la civilisation (1987/5)
 Foi et communication (1987/6)
 La famille (1986/6)
 L'église dans la ville (1990/5)
 Conscience ou consensus ? (1993/5)
 La guerre (1994/4)
 La sépulture (1995/2)
 L'Église et la jeunesse (1995/6)
 L'argent (1996/4)
 La maladie (1997/5)
 La mondialisation (2000/1)
 Les exclus (2002/1)
 Église et État (2003/1)
 Habiter (2004/3)
 Le sport (2006/2)

LE DÉCALOGUE

Un seul Dieu (1992/1)
 Le nom de Dieu (1993/1)
 Le respect du sabbat (1994/1)
 Père et mère honoreras (1995/1)
 Tu ne tueras pas (1996/1)
 Tu ne commettras pas d'adultère (1997/1)
 Tu ne voleras pas (1998/3)
 Tu ne porteras pas de faux témoignage (1999/3)
 La convoitise (2000/2)

Seuls sont encore disponibles les numéros récents. Consultez notre secrétariat.

REVUE CATHOLIQUE INTERNATIONALE

COMMUNIO

pour l'intelligence de la foi

Publiée tous les deux mois en français par « Communio », association déclarée à but non lucratif selon la loi de 1901, indépendante de tout mouvement ou institution. Président-directeur de la publication : Jean-Robert ARMOGATHE. Vice-présidente : Isabelle LEDOUX-RAK. Directeur de la collection : Olivier BOULNOIS. Directeur de la rédaction : Olivier CHALINE. Rédacteur en chef : Serge LANDES. Rédacteur en chef-adjoint : Laurent LAVAUD. Secrétaire de rédaction : Marie-Thérèse BESSIRARD. Secrétaire général : Patrick CANTIN.

CONSEIL DE RÉDACTION EN FRANÇAIS

Jean-Robert Armogathe, Nicolas Aumonier, Jean-Pierre Batut, Olivier Boulnois, Rémi Brague, Vincent Carraud (Caen), Olivier Chaline (Rouen), Georges Chantraine (Namur), Marie-Hélène Congourdeau, Jean Duchesne, Irène Fernandez, Marie-Christine Gillet-Challiol, Paul Guillon, Yves-Marie Hilaire (Lille), Pierre Julg (Orléans), Serge Landes, Laurent Lavaud, Isabelle Ledoux-Rak, Corinne Marion, Jean-Luc Marion, Éric de Moulins-Beaufort, Dominique Poirel, Béatrice Prunel-Joyeux, Robert Toussaint, Isabelle Zaleski.

COMITÉ DE RÉDACTION EN FRANÇAIS

Jean-Luc Archambault, Jean Bastaire (Grenoble), Guy Bedouelle (Fribourg), Françoise Brague, Régis Burnet, Christophe Carraud, Jean Congourdeau, Michel Constantini (Tours), Mgr Claude Dagens (Angoulême), Marie-José Duchesne, Stanislaw Grygiel (Rome), Roland Hureau, Didier Laroque, Étienne Michelin, Paul McPartlan (Londres), Jean Mesnard, Xavier Morales, Miklos Vetö (Poitiers), et l'ensemble des membres du conseil de rédaction.

Rédaction : ASSOCIATION COMMUNIO, 5, passage Saint-Paul, 75004 Paris, tél. : 01.42.78.28.43, courrier électronique : communio@neuf.fr

Abonnements : voir bulletin et conditions d'abonnement.

Vente au numéro : consultez la liste des libraires dépositaires.

**En collaboration
avec les éditions de *Communio* en :**

ALLEMAND : Internationale Katholische Zeitschrift « Communio »

Lindenmattenstraße 29, D-79117 Freiburg i.B.

AMÉRICAIN : Communio International Catholic Review

Responsable : David L. Schindler, P.O. Box 4468, USA-20017 Washington DC.

CROATE : Svesci Communio

Responsable : Adalbert Rebic, Krscanska Sadasnjost, Marulicev trg., 14, HR-10000 Zagreb.

ESPAGNOL POUR L'ARGENTINE : Communio Revista Catolica Internacional

Responsable : Alberto Espezel, Av Alvear 1773, AR-1014 Buenos Aires.

HONGROIS : Communio Nemzetközi Katolikus Folyóirat

Responsable : Peter Erdő, Papnövelde, u. 7, I-1053 Budapest.

ITALIEN : Communio Revista Internazionale di Teologia e Cultura

Responsable : Andrea Gianni, Via Gioberti, 7, I-20123 Milano.

NÉERLANDAIS : Internationaal Katholiek Tijdschrift Communio

Responsable : Stefaan van Calster, Burgemeesterstraat, 59, Bus 6, B-3000 Leuven.

POLONAIS : Miedzynarodowy Przegląd Teologiczny Communio

Responsable : Lucjan Balter, Oltarzew, Kilinskiego, 20, PL-05850 Ozarów Mazowiecki.

PORTUGAIS : Communio Revista Internacional Católica

Responsable : Henrique de Noronha Galvao, Biblioteca Universitária Joao Paulo II, Palma de Cima, P-1600 Lisboa.

SLOVÈNE : Mednarodna Katoliška Revija Communio

Depala Vas, 1, SLO-1230 Donžale.

TCHÈQUE : Mezinárodní Katolická Revue Communio

Vojtech Novotny, Husova 8, CZ-11000 Praha 1.

UKRAINIEN : Ukraine Communio

PO Box 808, Wynnychenka 22, UA-79008 Lviv.

La coordination internationale est assurée par Monseigneur Peter Henrici, Hirschengraben 74, CH-8001, Zürich.

REVUE CATHOLIQUE INTERNATIONALE COMMUNIO

Disponible :

AIX-EN-PROVENCE :

Librairie du Baptistère
13, rue Portalis

ANGERS : Richer

6, rue Chaperonnière
20, rue Saint-Pierre

BEAUVAIS :

La Procure Visages
101, rue de la Madeleine

BESANÇON : Chevassu

119, Grande-Rue

BORDEAUX :

Les Bons Livres
35, rue Fondaudège

BOULOGNE :

La Procure Jicob
263, bd Jean-Jaurès

BREST : La Procure

2, rue Boussingault

CANNES :

Lerina Boutique
Île saint-Honorat

CHÂLON-SUR-SAÔNE :

Siloë Châtelet
23, rue du Châtelet

CLERMONT-FERRAND :

– La Procure
1, place de la Treille
– Vidal-Morel
3, rue du Terrail
– Librairie Religieuse
1, place de la Treille

DOURGNE :

Siloë Saint-Benoît
Abbaye en Calcat

FRIBOURG (Suisse) :

– Librairie Saint-Paul
Pérolles, 38

GAP : Librairie Alpine

13, rue Carnot

GENÈVE : Labor et Fides

rue de Carouge, 53

GRENOBLE :

Librairie Notre-Dame
2, rue Lafayette

JOUARRE :

Abbaye de Jouarre
6, rue Montmorin

LA ROCHELLE :

Le Puits-de-Jacob
32, rue Albert-1^{er}

LILLE : Tirloy

62, rue Esquemoise

LIMOGES :

Librairie Catholique
6, rue de la Courtine

LOURDES : Les Bons Livres

74, rue de la Grotte

LYON : Emmanuel

20, rue Sainte-Hélène
– Librairie Saint-Paul
8, place Bellecour

MARSEILLE 6^e :

Librairie Saint-Paul
47, bd Paul-Peytral

MONTPELLIER : Logos

29, bd du Jeu-de-Paume

MULHOUSE : Alsatia

4, place de la Réunion

NANCY :

Enseignement Religieux
42 bis, cours Léopold

NANTES : Siloë LIS

2 bis, rue Georges-
Clemenceau

NEUILLY-SUR-SEINE :

Librairie du Roule
67, av. du Roule

NICE : La Procure

10, rue de Suisse

NÎMES : Biblica

23, bd Amiral-Courbet

ORLÉANS :

La Procure Saint Paterne
109, rue Bannier

PARAY-LE-MONIAL :

Apostolat des Éditions
16, rue de la Visitation

PARIS 4^e : École-Cathédrale

8, rue Massillon
– Sources Vives de Jérusalem
10, rue des Barres

PARIS 5^e :

– La Procure des Missioins
30, rue Lhomond

PARIS 6^e :

– Apostolat des Éditions
46-18, rue du Four

– La Procure

3, rue de Mézières

PARIS 7^e :

– Saint-François-Xavier
12, pl. Président Mithouard
– Stella Maris
132, rue du Bac

PARIS 12^e :

– L'Appel du Livre
105, rue de Chatenton

PARIS 16^e :

– Guettier
66, avenue Théophile-Gautier
– Notre-Dame-d'Auteuil
2, place d'Auteuil

PAU : Saint-Joseph

1, place de la Libération

POITIERS : Librairie Catholique

64, rue de la Cathédrale

QUIMPER : La Procure

9, rue du Froul

REIMS : LARGERON

23, rue Carnot

RENNES : Matinales

9, rue de Bertrand

ROUEN : La Procure

rue du Grand Pont

SAINT-BRIEUC :

Siloë Saint-Brieuc
11, rue Saint-François

SAINT-ÉTIENNE :

Culture et foi
20, rue Berthelot

STRASBOURG : Alsatia Union

31, place de la Cathédrale

TOULON :

– Librairie Catholique Saint-Louis
6, rue Anatole-France
– La Procure Le Sacré Cœur
35, rue de la Scellerie

TOULOUSE :

– Jouanaud
19, rue de la Trinité
3, rue Croix-Baragnon

VALENCE : Le Peuple Libre

2, rue Émile-Augier

VANNES : La Procure

55, rue Mgr Thréhiou

VERSAILLES : Siloë CLR

16, rue Mgr Gibier

Collection COMMUNIO-FAYARD

encore disponibles

1. Hans Urs von BALTHASAR : **CATHOLIQUE**
2. Joseph RATZINGER : **LE DIEU DE JÉSUS-CHRIST**
3. Dirigé par Claude BRUAIRE : **LA CONFESSION DE LA FOI**
4. Karol WOJTYLA : **LE SIGNE DE CONTRADICTION**
5. André MANARANCHE, s.j. : **LES RAISONS DE L'ESPÉRANCE**
6. Joseph RATZINGER : **LA MORT ET L'AU-DELÀ,**
réédition revue et augmentée
7. Henri de LUBAC, s.j. : **PETITE CATÉCHÈSE SUR NATURE ET GRÂCE**
8. Hans Urs von BALTHASAR : **NOUVEAUX POINTS DE REPÈRE**
9. Marguerite LÉNA : **L'ESPRIT DE L'ÉDUCATION,**
réédité chez Desclée
10. Claude DAGENS : **LE MAÎTRE DE L'IMPOSSIBLE**
11. Jean-Luc MARION : **DIEU SANS L'ÊTRE,**
Édité aux PUF
12. André MANARANCHE, s.j. : **POUR NOUS LES HOMMES LA RÉDEMPTION**
13. Rocco BUTTIGLIONE : **LA PENSÉE DE KAROL WOJTYLA**
14. Pierre van BREEMEN, s.j. : **JE T'AI APPELÉ PAR TON NOM**
15. Hans Urs von BALTHASAR : **L'HEURE DE L'ÉGLISE**
16. André LÉONARD : **LES RAISONS DE CROIRE**
17. Jean-Louis BRUGUÈS o.p. : **LA FÉCONDATION ARTIFICIELLE
AU CRIBLE DE L'ÉTHIQUE CHRÉTIENNE**
18. Michel SALES, s.j. : **LE CORPS DE L'ÉGLISE**

Collection COMMUNIO-PUF

19. Jean-Marie LUSTIGER : **POUR L'EUROPE,
UN NOUVEL ART DE VIVRE**
20. Jean DUCHESNE : **VINGT SIÈCLES. ET APRÈS ?**
21. Jean-Robert ARMOGATHE : **DIVINE TRINITÉ**
22. Hans Urs von BALTHASAR et COMMUNIO : **JE CROIS EN UN SEUL DIEU**

Chez votre libraire

Dépôt légal : juin 2006 – N° de CPPAP : 0106 G80668
N° ISBN : 2-915-111-12-X – N° ISSN : X-0338-781-X – N° d'édition : 95196
Directeur de la publication : Jean-Robert Armogathe
Composition : DV Arts Graphiques à Chartres
Impression : Imprimerie Sagim-Canale à Courtry
N° d'impression : 9268

L'Imprimerie Sagim-Canale est titulaire de la marque Imprim'vert® 2005

