ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 1

ISSN 1969-2137
Avril - Mai - Juin 2019
10 €

Lignes de crêtes

n° 43 Religions, école et société

Enseigner les faits religieux en France

Croire ou Savoir ?

Laïcité et vidéos

L'Église d'Algérie

Le sacrifice d'Isaac

CdEP
Chrétiens dans l'Enseignement Public

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 2

Lignes de crêtes

est la revue de *Chrétiens dans l'Enseignement Public*, résultat de la fusion des Équipes Enseignantes et de la Paroisse Universitaire.

Elle s'adresse à ceux qui se sentent concernés par l'école et les questions d'éducation, qui ont le souci de nourrir leur foi pour faire vivre leurs engagements et éclairer leur regard sur le monde.

normal (non-cotisants)	36 €
réduit (cotisants, aumôniers)	25 €
abonnement pour autrui	à partir de 26 €
soutien	à partir de 40 €
étranger	40 €
vente au numéro	10 €

Cotisation minimale annuelle de 30 €

Cependant, nous vous proposons de déterminer le montant de votre cotisation en fonction de vos possibilités. Vous trouverez ci-dessous un tableau donnant des indications de montant.

traitement mensuel	cotisation
1000-1500 €	80 €
1500-2000 €	120 €
+ de 2000 €	160 € ou plus

Merci de libeller votre chèque à l'ordre de *Chrétiens dans l'Enseignement Public* et de l'envoyer à :

Chrétiens dans l'Enseignement Public
67 rue du Faubourg-Saint-Denis
75010 Paris - tél : 01 43 35 28 50

Prochain numéro

- la politique de l'École

Couverture
Pages 1& 2 : dessins de Dominique Thibaudeau

Sommaire

Éditorial ..... p 3
La connaissance des religions à l'école (J-L. Gourdain) ... p 4

Autour d'une conférence

Images bibliques (S. Ceruti) ..... p 5
Le rapport Debray (Marianne) ..... p 5
Enseigner les faits religieux ..., début (P. Gaudin) .. p 8
École et religion en France au XIXe (D. Moulinet) .... p 12
Enseigner les faits religieux ..., fin (P. Gaudin) ..... p 15

Métier

L'enseignement des faits religieux actuellement (C. Laporte) ..... p 20
Croire ou Savoir ? en classe de CP (A-C. A.) ..... p 23
Laïcité et vidéos en primaire (P. Roth) ..... p 24
Débats au lycée professionnel (E. Marcelon) ..... p 25
Ateliers philo (V. Volton-Boiron) ..... p 26
Jeunes migrants (témoignages) ..... p 27
Coopérer et mutualiser au collège (Marianne) ..... p 28
Une expérience (J. Xhaard) ..... p 30
Dieu, le théâtre et les lycéen-ne-s (C. Réalini) ..... p 32
Lire *Humanité plurielle* en classe (S. Debord) ..... p 34

Église et Foi

L'Église et la laïcité (J-L. Gourdain)..... p 36
Lire et interpréter, ensemble la Bible ? (B. Petit)..... p 38
L'antisémitisme : opinion, fait religieux ou délit (J. Rigal) .....p 40

Vie culturelle

Vivre et parler ensemble, croyants et athées (B. Petit)..... p 42
Christus Vivit (P. Fournier) ..... p 43
Trois livres présentant les religions (M. Lesquoy).... p 44

Et ailleurs ?

Pourquoi témoigner sur l'Église d'Algérie ? (H. Teissier) ... p 46
La fraternité humaine pour la paix mondiale (P. Fournier) ... p 47

Vie de l'association

Rencontre nationale 2019 (M. Lesquoy) ..... p 48
Sessions d'été ..... p 49

Iconographie

Le sacrifice d'Isaac (Le Caravage & Serge Ceruti) .. p 50

Site de CdEP : www.cdep-asso.org

Directeur de publication : Chantal de la Ronde,- Commission Paritaire des Publications et Agences de Presse n° 0217 G 81752 du 7 juin 2012
Imprimerie Chauveau-Indica, 2 rue 19 Mars 1962 - 28630 Le COUDRAY

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 3

Éditorial

Dimanche 21 octobre 2018, Philippe Gaudin qui est actuellement directeur de l'IESR, Institut Européen en Sciences des Religions a été sollicité pour relancer la réflexion de CdEP sur des aspects de la laïcité. Nous lui avions posé la question suivante : *La connaissance des religions à l'école peut-elle éduquer au respect d'autrui ?* Il a choisi de traiter un sujet beaucoup plus vaste : *Enseigner les faits religieux en France, quelles spécificités, quels enjeux ?* Sa conférence constitue le noyau de ce dossier.

Dans une première partie, son étude historique sera précédée par une analyse du rapport Debray de 2002 qui a abouti à la création de l'IESR et l'apparition d'un enseignement des faits religieux. Daniel Moulinet rappellera aussi les étapes de la laïcisation de l'école en France depuis la Révolution.

La partie la plus difficile à lire de l'intervention de Philippe Gaudin est celle où il analyse les justifications d'un tel enseignement. Elle mérite d'être lue et relue. Il y a bien sûr, la compréhension des œuvres d'art, comme nous l'explique Serge Ceruti, mais il s'agit aussi du sens de l'existence, des fondements de la morale.

Après toutes ces justifications théoriques, comment relever le défi de la mise en place de cet enseignement ? Comment former les enseignants ? Comment adapter les programmes ? Comment les mettre en œuvre ? Toute une série de témoignages ouvrent différentes pistes. On y verra l'apparition d'un Enseignement Moral et Civique (EMC), l'introduction des débats philosophiques, l'utilisation de vidéos et le désarroi des jeunes migrants.

Comment connaître et respecter les autres religions, croyances ou attitudes philosophiques ? Comment se former ? Notre dossier esquisse quelques pistes de lectures en direction de l'athéisme, de l'islam et du judaïsme. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à consulter le site de l'IESR comme le conseille, entre autres, une formatrice en ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation).

Les moyens de connaissance théorique existent, les outils pédagogiques aussi. Puisse ce dossier aider à leur diffusion car la mise en œuvre reste difficile face aux réactions de crainte et de rejet tant des élèves que de certains enseignants qui laissent aux autres le soin de gérer cet aspect essentiel de l'éducation des jeunes.

IESR

L'IESR est un institut de formation de l'EPHE (École Pratique des Hautes Études), associé à la section des Sciences religieuses, qui a pour but de constituer un lieu laïque d'expertise et de conseil sur l'histoire et l'actualité des questions religieuses.

www.iesr.ephe.sorbonne.fr/

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 4

La connaissance des religions à l'école

Le groupe CdEP de Rouen, ne pouvant envoyer aucun représentant à la session d'octobre consacrée à la connaissance des religions à l'école, a souhaité, s'étant réuni, faire part de quelques réflexions à propos de cette question importante.

L'enseignement du fait religieux : intérêt et limites

Ouvrir les élèves, dans le cadre de l'école publique, à la connaissance des diverses religions ne peut être que très bénéfique. La connaissance est en effet un facteur de compréhension mutuelle, qui peut désamorcer bien des conflits, et favoriser un meilleur vivre-ensemble.

Toutefois l'enseignement tel qu'il est envisagé dans les textes officiels, depuis le rapport Debray, est un enseignement du "*fait religieux*". L'expression peut sembler trop restrictive, risquant de limiter l'approche des religions aux aspects historique et sociologique.

Mais comment aller plus loin dans le respect de la laïcité ? Il faudrait, selon nous, montrer qu'à l'origine de la démarche religieuse, il y a une volonté d'ouverture à des questions qui se posent à nous, qui naissent en nous, ceci étant commun à toutes les religions, quelles qu'en soient les dérives éventuelles.

Mais pour poser la question sur ce terrain encore faudrait-il que l'enseignant manifeste une bienveillance minimale à l'égard du" f*ait religieux*", ce qui n'est pas toujours le cas, certains collègues déployant un discours militant destiné à montrer que les textes religieux sont une collection d'âneries et que les religions – et surtout les religions monothéistes — sont une source obligatoire d'intolérance et de violence.

Les réflexions d'un formateur

Je voudrais également, à titre personnel, faire part de quelques observations que j'ai pu effectuer lors de ma participation comme formateur, pendant plusieurs années (entre 2007 et 2010, je crois) à un parcours de formation au fait religieux, dans le cadre du PAF (Plan Académique de Formation) destiné aux professeurs de collège et lycée, de lettres et d'histoire-géographie.

Le dispositif comprenait trois modules :

1. Réflexion sur la présentation des faits religieux dans les manuels scolaires (textes, images),

2. Réflexion sur la laïcité dans le cadre scolaire français,

3. Approche littéraire et historique de la lecture des textes ; réflexions bibliques.

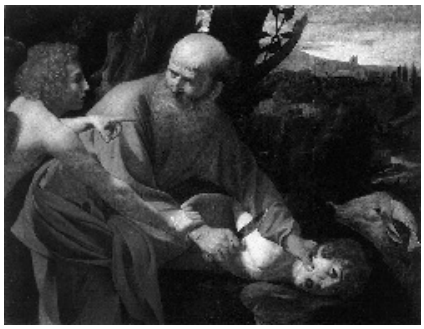
Je participais, en tant que littéraire et en binôme avec un collègue historien à ce dernier module.

C'était donc un dispositif assez important dont nous avons déploré la suppression, alors qu'il fonctionnait plutôt bien, pour d'obscures raisons qui semblent bien avoir été surtout d'ordre économique. Ironie tragique de l'histoire : les attentats qui ont eu lieu quelques années plus tard ont rappelé que la connaissance des religions et de la laïcité n'avait rien d'un luxe inutile.

Lors de ces séances de formation, les collègues nous faisaient part des difficultés rencontrées lors de l'étude des textes fondateurs, en français, ou des différentes religions, en histoire, avec leurs élèves et, il faut bien le dire, surtout avec les élèves musulmans, certains d'entre eux refusant qu'un professeur non musulman puisse parler de l'Islam et refusant en outre toute connaissance du judaïsme ou du christianisme, deux religions erronées à leurs yeux.

Mais la difficulté pouvait aussi émaner d'autres élèves : une collègue d'histoire abordant, conformément au programme de l'époque, le christianisme en classe de seconde, s'était entendu dire par ses élèves, qui n'étaient pas musulmans : "*Madame, c'est du caté !*". Pour les convaincre, elle leur avait demandé de repérer dans leur livre toutes les illustrations se référant à des réalités chrétiennes. Ils avaient dû se rendre à l'évidence : la culture chrétienne a imprégné profondément notre civilisation, et la collègue avait alors pu faire son cours sans problème.

Une difficulté provenant cette fois-ci des enseignants était leur attitude à l'égard du texte religieux – biblique en l'occurrence. Pour certains collègues croyants plutôt traditionnels, l'Écriture sainte est quasi intouchable : vouloir l'analyser avec les outils de l'analyse littéraire relèverait presque du blasphème ; pour d'autres collègues, profondément hostiles aux religions, tout texte sacré relève d'une entreprise de propagande obscurantiste qu'il s'agit de démonter. Mon objectif était alors de



montrer que la Bible est justiciable de la même approche que tout autre texte littéraire, qu'on peut en faire une lecture laïque sans pour autant sombrer dans l'apologétique ou la propagande antireligieuse. Malgré tout, certains collègues restaient réticents. Je me souviens de l'un d'entre eux qui, alors que je venais d'achever un exposé sur le texte des Béatitudes en concluant sur sa beauté, m'avait gentiment demandé si, en disant que ce texte était beau, je n'outrepassais pas les bornes de la laïcité !

Pour le groupe de Rouen,
Jean-Louis Gourdain

Images bibliques par Serge Ceruti

Depuis son premier numéro *Lignes de crêtes*, se termine toujours par une image souvent biblique. Proposée au départ par Christine Péllistrandi, cette rubrique a été reprise en alternance par Alain Gobenceau puis Serge Ceruti qui, tous les trois nous ont fait découvrir différents aspects de l'art et de la bible.

Dans ce numéro, Serge Ceruti se penche sur le sacrifice d'Abraham. Il prolonge un commentaire biblique et artistique par d'autres lectures : humaniste, juive ou musulmane et ouvre ainsi de nombreuses pistes de réflexion sur l'importance de la culture religieuse (pages 50-51).

Serge Ceruti a construit un site Internet pour aider à la compréhension des images bibliques. Il explique :"*L'objectif de ce site est culturel et didactique, il est un moyen de comprendre des œuvres artistiques à sujet biblique. Aujourd'hui face à l'incompréhension de leurs sujets, à l'ignorance de leurs personnages, à l'hermétisme de leurs symboles... les images de la Bible, pour la grande majorité de ceux qui les rencontrent, se réduisent souvent à une beauté formelle vide de sens. Les allusions, les explications ponctuelles ne suffisent plus, une initiation systématique par de nouveaux canaux est nécessaire. Ce site aspire à en être un.*".

Quand on parcourt ce site, on est séduit par la diversité des approches possibles, leur complémentarité et la facilité avec laquelle on peut passer de l'une à l'autre. C'est un outil qui est à juste titre recommandé par le site Eduscol. Mais on peut aussi le consulter pour le simple plaisir de la découverte.

www.imagesbible.com/nouveausite/contact.htm

Le rapport Debray sur
L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, février 2002

Le rapport rédigé par Régis Debray est né d'une proposition qu'il a faite lui-même au ministre de l'Éducation nationale d'alors, Jack Lang, dans le gouvernement de Lionel Jospin. Ce rapport, qui rend compte d'une expérience, et que Régis Debray présente lui-même comme un projet, une bataille pour la laïcité, intervient un peu plus de dix ans après un précédent rapport (le **rapport Philippe Joutard** de 1989), mais aussi et surtout entre les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis et la loi de 2004 sur les signes religieux dans l'école publique. Cette loi a été rédigée, votée et promulguée après les conclusions de la **commission Bernard Stasi** chargée de réfléchir à l'application du principe de laïcité (à la demande du Président de la République Jacques Chirac). Cette commission était composée de vingt membres dont Régis Debray faisait également partie.

Faire revenir la République à l'École

Régis Debray a également été entendu en 2015 dans le cadre d'une enquête parlementaire intitulée :"*Faire revenir la République à l'École*" enquête lancée à l'initiative du groupe Les Républicains après les incidents survenus pendant la minute de silence le lendemain de l'attentat contre la rédaction de Charlie Hebdo. Au cours de son audition, il exprime

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 6

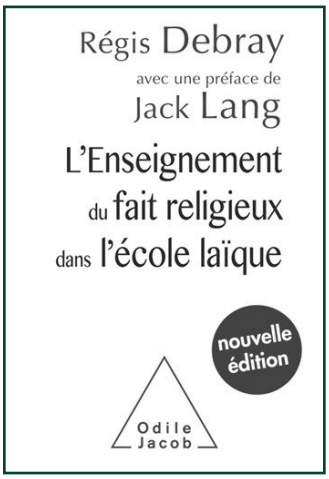
des regrets quant à tous ces rapports qui sont rédigés et qui sont peu suivis d'effets[1] et fait mine de s'étonner que tous les dix à quinze ans revienne subitement la question du fait religieux à l'École. Il remarque toutefois que la"laïcité d'intelligence", qui est une des clefs de son rapport de 2002, est de plus en plus communément admise. Mais il pointe du doigt l'absence de formation initiale des personnels de l'Éducation Nationale qui était une autre proposition de son rapport. Il estime qu'il existe toujours une sorte de mécanisme de défense du"moi collectif" par rapport au religieux, un refoulement qui persiste malgré les déclarations d'intention. Il explique cela par un mépris des dirigeants pour tout ce qui est symbolique : dans un monde dominé par l'économie de marché, le religieux ne sert à rien. Il va plus loin en expliquant que notre société est tendue aujourd'hui entre un athéisme sans culture (celui de nos dirigeants qui sortent de l'ENA en n'ayant étudié l'histoire que depuis 1914 et pour lesquels la religion serait une chose "du passé ") et une religion sans culture qui entraîne les gens vers des idéologies sectaires et violentes (le djihadisme actuellement). Il fait apparaître une deuxième tension qui met à distance les deux principaux vecteurs de transmission : d'un côté, les enseignants, héritiers des Lumières et garants de la Raison pour lesquels la religion est associée à l'obscurantisme, et de l'autre côté, les instances religieuses pour lesquelles on ne peut parler de la religion que de l'intérieur (« qui parle de la religion du dehors la défigure").

Au cours de cette audition, force est de constater que Régis Debray redit la même chose que ce qu'il avait écrit dans son rapport et que nous détaillons à présent.

Créer du commun dans la diversité

Le rapport de 2002 commence sur le constat qu'il est temps de créer du commun dans une nation qui se caractérise par une diversité de plus en plus grande. Mais il est difficile de se forger une culture commune quand le manque de culture religieuse ne permet même plus de comprendre les textes ou d'interpréter un tableau. Les Églises, et même les familles, ne jouent plus leur rôle de transmetteur. C'est donc le service public qui doit remplir cette mission alors que la place des Humanités a largement diminué depuis les années 1970. Selon Régis Debray, il faut refaire de la place pour la culture en général, et par là, pour la culture du religieux au sens de la connaissance de toutes les possibilités qui existent pour un être humain de donner du sens à sa vie. Il précise que la culture n'a pas disparu de notre société mais qu'elle a changé de forme. Elle est à la fois plus ouverte sur le monde mais, dans le même temps, plus immédiate : on ne replace pas les choses dans une chronologie, un contexte, on ne leur donne pas de sens. Il donne l'exemple des attentats du 11 septembre. Sortis du choc émotionnel provoqué par les images, nous devons reconstruire cet événement et le replacer dans une histoire proche mais aussi plus lointaine de l'islam et plus particulièrement du wahhabisme. Tout simplement pour le comprendre ! La culture historique et religieuse est fondamentale.

Mais on observe des résistances : celle des laïcards qui pensent qu'ils ne sont pas là pour faire du catéchisme et celles des croyants qui ne voient dans le fait religieux qu'une lecture désincarnée des religions.



Il procède alors à une série de mises au point :

1) L'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux. Il s'agit pour les enseignants de dispenser des savoirs, d'être descriptifs, factuels et d'avoir une approche comparatiste des religions.

2) La question du sens (sens de la vie, confrontation à notre condition de mortel) n'est pas l'apanage des religions. Cette question peut être abordée par le biais de la philosophie, des savoirs, de l'art. Cela permet une meilleure compréhension des symboles pour lesquels les hommes ne cessent de se battre et de se faire la guerre.

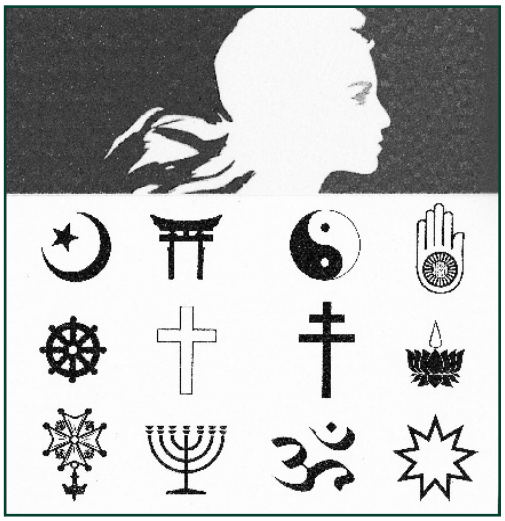
3) Instruire, apprendre à réfléchir de manière rationnelle sur le fait religieux est un rempart contre tous ceux qui cherchent à influencer les esprits incultes et à les fanatiser.

4) Croyances et savoir ne doivent pas se faire concurrence mais doivent exister au nom de la liberté de conscience. Et il est tout à fait possible que les deux coexistent chez une même personne du moment que cette personne sait faire le partage "entre

le religieux comme objet de culture [...] et le religieux comme objet de culte". La laïcité n'est concernée que par ce qui est commun à tous, c'est-à-dire ce qui est visible (ce que les religions et les croyances intimes rendent manifeste). L'enseignant doit donc donner à connaître les croyances dans un contexte historique, ce qui permet de leur donner du sens.

Créer une nouvelle matière ?

Pour cet enseignement du fait religieux, nul besoin de créer une nouvelle matière. C'est plutôt à chaque enseignant (qui doit être accompagné, c'est-à-dire formé) de prendre sa part de l'histoire des religions, tout comme celle des arts, ou celle des sciences et des techniques. La formation est donc une priorité et cela exige de rapprocher le scolaire et l'universitaire.



L'étude du religieux n'est pas incompatible avec la laïcité, et peut-être faudrait-il d'ailleurs commencer par là. Au préalable, il faut établir devant les élèves une définition de la laïcité en expliquant que c'est ce qui va permettre de créer du commun pour ceux que tout sépare. Il faut rappeler que la laïcité n'est pas une autre spiritualité mais qu'elle découle d'abord de la liberté de conscience, puis de la liberté religieuse dans le strict respect des uns et des autres. Il faut bien présenter les objectifs :

* savoir et connaître (s'ouvrir aux autres, connaître),

* rester neutre et impartial,

* désamorcer les intégrismes dans une société de plus en plus morcelée et marquée par les replis identitaires,

* passer d'une"laïcité d'incompétence" à une"laïcité d'intelligence". La France doit accepter de continuer avec son héritage historique. Notre modèle est souvent vu comme arriéré selon Régis Debray, mais il est en avance en ce sens qu'aujourd'hui, notre approche du religieux doit être équilibrée et distanciée : on n'est plus dans les affects du XIX^{ème} siècle ni dans le rejet du religieux.

Régis Debray termine son rapport par douze propositions dont plus de la moitié aborde la question de la formation initiale et continue de tous les personnels de l'Éducation Nationale (enseignants et personnels de direction). Il évoque aussi la création de l'*IESR (Institut Européen des Sciences des Religions*) qui doit être le centre organisateur et reconnu de toutes ces formations, un garant de l'objectivité sur les questions du religieux car il doit être indépendant des emprises ecclésiales ou idéologiques.

En 2015, Régis Debray rappelait que la chose n'est pas facile mais qu'elle n'est pas impossible. Elle demande un effort de laïcité qui permettrait de parler calmement des choses qui fâchent. La laïcité doit être un englobant juridique qui permet un examen objectif de l'incidence des religions sur notre civilisation. N'oublions pas que la semaine de sept jours est quelque chose de religieux !

Selon Régis Debray :

"Aujourd'hui, [...] la question n'est plus de savoir s'il est légitime d'enseigner les faits religieux dans l'école publique. Ce point est acquis. La question est de savoir comment faire et comment mieux faire."[2].

Marianne
Ile de France

*1/ Il précise tout de même qu'une des réussites du rapport de 2002 a été la création de l'*Institut Européen des Sciences des Religions (IESR) *dont il est toujours le Président d'honneur.*
*2/ Régis Debray en 2011, dans une intervention enregistrée pour le séminaire national : "*Enseigner les faits religieux" *organisé par le ministère de l'Education Nationale avec l'IESR.*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 8

Enseigner les faits religieux en France, quelles spécificités, quels enjeux ?

Philippe Gaudin, philosophe, directeur de l'IESR a soigneusement rédigé pour nous sa conférence du 21 octobre 2018.

Pour nous aider à comprendre l'importance de cet enseignement, il commence par un long rappel historique.

L'enseignement des faits religieux à l'École publique émerge progressivement au cours des années 80 en France comme une question nouvelle, ou, en tous les cas, comme une question qui mériterait une nouvelle politique publique d'enseignement et d'éducation. Nous ne retracerons pas les dédales historiques de ce débat ni les détails techniques de sa mise en œuvre. Nous tenterons de montrer que cette question est un révélateur de la vie intellectuelle, sociale et politique de la France, en deçà ou au delà des réalités scolaires. Inversement, ce n'est que dans une profondeur historique spécifiquement française que l'on peut saisir le "cas français" pour éventuellement pouvoir le comparer à d'autres. Ces réflexions procèdent largement de notre thèse : *Théorie et pratique de la laïcité en France au regard de l'enseignement des faits religieux à l'École publique*.[1]

Quels sont les enjeux d'une telle recherche ?

Nous en voyons trois principaux.

D'abord de reprendre les questions qui portent sur les raisons et justifications de la mise en place de cet enseignement. C'est ainsi que l'analyse du contexte social, politique, éducatif et religieux est révélatrice pour notre objet.

Ensuite, ce qui se montre sans doute à notre époque et à cette occasion, c'est la laïcité entrant dans une sorte de renouveau ou plus exactement, dans sa *maturité*, même si nous avons bien conscience que son évolution ne cessera pas pour autant. Le processus historique de la laïcisation est complexe et marqué, en France, par une série de conflits qui relèvent de ce qu'Émile Poulat a appelé la "guerre des deux France". Nous assistons au fait que la laïcité se *dépouille* toujours plus de ce contexte de naissance tout en restant marquée par cette provenance. Maturité théorique et pratique. En effet, l'entreprise d'étudier d'une manière laïque les religions a plus d'un siècle d'âge, mais cette recherche restait encore confinée dans les cercles d'universitaires ou d'amateurs éclairés[2]. Ce n'est plus le temps de garder pour soi ces trésors ! Ce qu'un Ferdinand Buisson[3] ou un Maurice Vernes[4] appelaient déjà de leurs vœux au début du XX^{e} siècle est devenu non seulement possible mais nécessaire. Possible car la connaissance a progressé et que le contexte politico religieux a changé. Nécessaire car la société a changé aussi, ainsi que les élèves. Au travers de la mise en place de cet enseignement dans les disciplines, c'est tout un chantier épistémologique et pédagogique que nous tenterons de rendre plus intelligible y compris dans ses difficultés propres.

Enfin, dans la suite logique de ce que nous venons de dire de la laïcité, il faut comprendre qu'il ne s'agit plus de se dresser contre l'influence politique de l'Église catholique et de faire de l'École laïque son formidable contrepouvoir, il s'agit d'être pleinement et simplement laïque, c'est-à-dire de trouver des règles de vie applicables qui permettent à des personnes n'ayant pas les mêmes convictions philosophiques et religieuses de vivre ensemble. On peut faire une analogie entre deux époques : celle de la fin du XIX^{e} siècle et la nôtre. La première est celle de la laïcisation de l'École, de l'essor des "sciences religieuses" et de la fondation du régime républicain. La deuxième est celle de la sécularisation de l'École, de la nécessité d'enseigner les sciences des religions ou en tous les cas de profiter largement de ses fruits, de trouver une *nouvelle citoyenneté européenne en accord avec le pluralisme convictionnel et religieux*. Ce qui est en jeu, en deçà et au delà, de l'enseignement des faits religieux, c'est l'élaboration d'une pensée et d'une pratique du "vivre ensemble" qui est en fait la gestation d'un nouveau *régime politique démocratique* dont le chantier est au moins aussi novateur et important que ne le fut celui des républicains à la fin du XIX^{e} siècle.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 9

Raisons et justifications d'une politique publique d'éducation

Les raisons et justifications d'un tel enseignement sont bien entendu liées. Nous faisons cette distinction afin de comprendre au travers des *raisons*, comment a pu s'établir le *diagnostic* d'une *inadéquation* entre le traitement traditionnel du religieux à l'École et l'évolution de la société française. Afin de comprendre aussi au travers des *justifications*, comment l'enseignement des faits religieux peut être un remède à cette inadéquation.

1 Les raisons

Les raisons de cette politique publique tiennent avant tout à une évolution historique qu'il faut tenter de comprendre. La période qui nous concerne commence avec les années 1980, c'est-à-dire au moment où l'on invente effectivement un problème politique lorsque l'on constate une ignorance préoccupante chez les élèves de tout ce qui touche de près ou de loin au religieux. Il faut s'entendre sur le terme d'invention. On ne l'invente pas bien sûr au sens familier de ce terme comme si c'était une pure production de l'esprit de personnes exagérément inquiètes. On ne l'invente pas non plus purement et simplement comme on invente un trésor en soulevant une vieille couverture ou en creusant au fond de son jardin ! On le découvre effectivement dans sa réalité objective, mais on le "construit" aussi pour reprendre l'usage de ce verbe qui semble faire fortune aujourd'hui dans le domaine des sciences sociales.

Pourquoi parler d'inadéquation, à partir des années 80, du traitement du religieux à l'École avec l'évolution de la société française ? Que s'est-il passé en profondeur ? Il y a bien sûr ce qui s'est mis en route dans les années 60 : une société moins rurale[5], plus portée vers la consommation, des structures familiales immémoriales qui sont bousculées par l'évolution des mœurs, l'émancipation des femmes. Ces années sont aussi celles à partir desquelles l'Église catholique (cela vaut pour d'autres cultes mais nous restons concentrés sur le culte ultra-majoritaire en France) va perdre l'influence qu'elle avait gardée sur les mentalités, la vie des familles : le sociologue Yves Lambert parle ainsi de fin de la "civilisation paroissiale"[6]. Pour dire les choses d'une manière synthétique : la sécularisation a suivi la laïcisation. La sphère étatique et politique s'était détachée de la religion par paliers – que Jean Baubérot nomme des "seuils de laïcisation" -, c'est désormais la société toute entière qui commence à "*vivre comme si Dieu n'existait pas*", pour reprendre une expression de Jean-Paul II, ou, en tous les cas, comme si les prescriptions de l'Église catholique n'exerçaient plus d'influence décisive dans la vie concrète des gens - éloignement rendu manifeste, chez les catholiques français, au moment de la réception (ou plutôt, en l'occurrence, la non-réception) de l'encyclique de 1968, *Humanae vitae* de Paul VI qui interdisait le recours aux méthodes de contraception "non naturelles". Les manifestations récentes contre le "mariage pour tous" ne sont certes pas négligeables mais n'ont pas été décisives pour autant.

1981

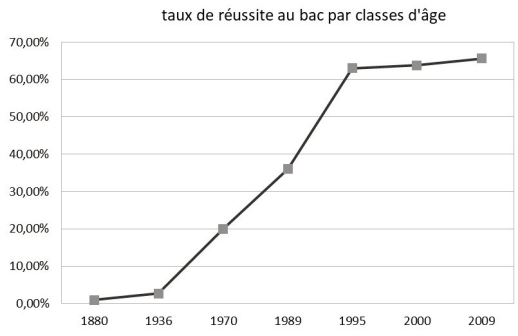
Sur le plan politique, la date de 1981 est capitale dans la mesure où la preuve est enfin faite qu'une alternance politique est possible dans la vie démocratique de la Cinquième République. Il faut donc saisir cet enchevêtrement d'événements nationaux et internationaux qui fera "l'esprit" des années 80. La Gauche arrive au pouvoir en même temps que sont déconstruits systématiquement toute forme d'arrogance de type "socialisme scientifique" ainsi que toute crédibilité des pays du " socialisme réel" du bloc de l'Est. Les "trente glorieuses"[7] qui s'achèvent déjà, sur le plan économique, avec la crise pétrolière de 1974, sont bel et bien finies cette fois dans l'imaginaire social : on cesse de croire de fait à la possibilité d'une société de plein emploi, le taux de croissance devient modeste, les déficits publics commencent à se creuser. L'économie se "financiarise", les ordinateurs commencent à apparaître sur les bureaux. L'immigration de travail devient une immigration d'installation et on commence à se rendre compte que la société française devient insensiblement multiculturelle. Au fur et à mesure que la référence au Socialisme s'estompe, alors même que le processus de la sécularisation continue et s'approfondit, on assiste à un curieux retour du religieux sur la scène internationale : l'Iran devient République islamique en 1979 sous la guidance de l'ayatollah Khomeiny, Reagan est élu Président des États-Unis avec l'apport de la New Christian right, le pape Jean-Paul II redonne une visibilité beaucoup

Idc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 10

plus forte au catholicisme, le syndicat Solidarnosc sape les fondements du pouvoir communiste en Pologne, un certain réveil de l'orthodoxie s'observe à l'Est, les partis religieux prennent une place incontournable dans le jeu politique israélien, une nouvelle attraction pour le bouddhisme se fait jour tandis que le Dalaï-Lama devient une sorte d'icône contemporaine, etc.

Mais que se passe-t-il dans l'École française ?

Là encore, on assiste à une évolution complexe et contradictoire. Il y a, d'un côté, le démarrage de ce qu'on a pu appeler les "dix glorieuses" de l'Éducation nationale qui vont de 1985 à 1995 et, de l'autre, le prestige déclinant d'une institution qui n'est plus "sanctuarisée" face à une société qui propose d'autres sources d'accès à l'information et au savoir et où l'individualisme des individus concrets les rend rétifs à toute forme de soumission malgré tout indispensable, quoique l'on en dise, à l'apprentissage. Précisons. Les fameuses dix glorieuses correspondent en fait à une formidable démocratisation de l'enseignement secondaire.



L'École légendaire de la République à la Jules Ferry était en fait une école à plusieurs vitesses et le lycée, de fait sinon de droit, réservé aux couches supérieures de la société. Quelle est la proportion d'une classe d'âge à obtenir le baccalauréat ? En 1880 : 1% ; 1936 : 2.7% ; 1970 : 20% ; 1989 : 36% ; 1995 : 63% ; 2000 : 62% ; 2006 : 63.8% ; 2009 : 65,6 %. Si on s'approche des 80% au niveau du Bac, on est encore loin des 80% à l'avoir réussi et sans doute encore plus des 50% au niveau licence qui sont les objectifs d'une société mue par une "économie de la connaissance". Pour revenir aux chiffres précédents, trois observations s'imposent : un faible taux encore en 1970, un formidable bond en avant du milieu des années 80 jusqu'au milieu des années 90, puis une sorte de palier dont on n'arrive pas à décoller vraiment. Il ne fait strictement aucun doute que cette démocratisation de l'enseignement secondaire est à la fois souhaitable et nécessaire. Mais on voit bien que cette croissance quantitative n'a peut-être pas été accompagnée d'une véritable évolution qualitative.

Citons une sociologue de l'École : "*Les réformes du système d'enseignement du début de la V^e^ République devaient permettre à tous les enfants de concourir dans les mêmes conditions pour les meilleures carrières. Les travaux de recherche montrent une autre réalité : celle d'une École qui exclut de plus en plus d'élèves de milieux défavorisés au fur et à mesure de leur progression entre les niveaux d'enseignement et d'une institution segmentée, non seulement au sommet, entre filières sélectives et non sélectives de l'enseignement supérieur, mais à la base, entre établissements identiques dont le public et les résultats diffèrent. Ce qui, comme le montrent ces mêmes enquêtes, ne nuit pas à l'émergence dans chaque génération d'une élite scolaire* "[8]. Autrement dit, la "*massification"* scolaire n'est pas toujours une *démocratisation* scolaire. Pire, il semblerait même qu'il y ait un phénomène de *recul démocratique* dans les filières d'excellence. La segmentation est double : entre filières sélectives et non sélectives (mais qui sélectionnent fortement par le découragement et l'abandon) mais aussi parce que le territoire français s'est petit à petit morcelé sur le plan social et scolaire. Un sociologue comme Eric Maurin, s'il défend les effets bénéfiques de l'ouverture de l'enseignement secondaire au plus grand nombre, insiste aussi sur le séparatisme social à la française et l'apparition d'un phénomène de *ghetto*[9]. Or ce séparatisme a forcément des effets sur la vie des établissements scolaires et sur les parcours scolaires des enfants.

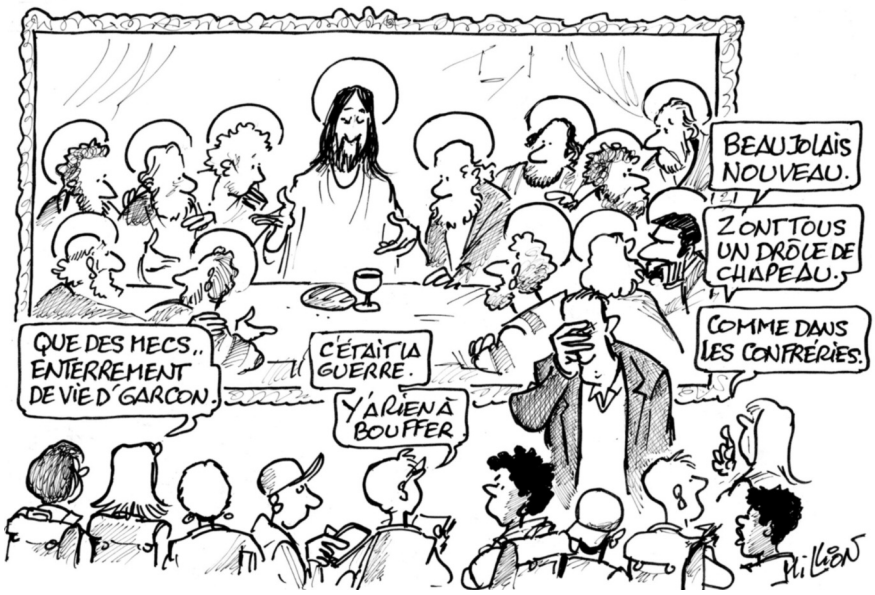
Mais quelle relation avec le religieux ?

Dans le lycée français, jusqu'aux années 70, on connaît une certaine homogénéité sociale et culturelle. Si l'on est de moins en moins "pratiquant", on est encore dans un univers typiquement "catho-laïque". Les aumôneries scolaires qui certes existent aujourd'hui encore mais essaimées, sont massivement présentes dans les lycées, on les fréquente avant d'aller parfois rejoindre le mouvement des jeunesses communistes ou tel groupuscule gauchiste. Il n'y a strictement aucune revendication identitaire à connotation religieuse et on se demande gravement s'il faut d'abord changer l'homme avant de changer la société (option chrétienne de gauche) ou bien s'il faut faire le parcours inverse (option marxiste). Il y a encore une certaine imprégnation culturelle qui fait que les références religieuses sont globale-

Idc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 11

ment comprises à condition de ne pas trop creuser. Cela vient du fait qu'il y a encore une transmission familiale de la religion et d'une certaine culture générale dans des milieux sociaux plutôt éduqués. Quant à la présence du fait religieux dans les programmes, elle est là comme une sorte d'évidence sur laquelle il n'y a pas lieu de s'interroger spécialement. On sait que Pascal était du côté des jansénistes, que l'œuvre de Victor Hugo est imprégnée de christianisme, on discute encore passionnément en classe de philo pour ou contre l'existence de Dieu. En histoire, pas de rubrique "fait religieux" dûment signalée pour l'Égypte ancienne ou la Grèce, les cathédrales, les guerres de religion ou la fin de la société d'Ordres avec la Révolution française. On partage encore une certaine culture religieuse, mais au fond, *la religion c'est le passé*.

Le choc du changement sera rude : la transmission de la culture religieuse disparaît quasiment, les nouvelles couches sociales qui accèdent à l'enseignement secondaire sont peu cultivées, les enfants d'immigrés musulmans deviennent de plus en plus nombreux sans pour autant avoir une culture approfondie concernant l'islam compte tenu de leurs origines sociales et dans le même temps, *la religion c'est le présent*. Mais un présent saturé sur le plan médiatique qui ne fait guère de place aux analyses approfondies, ni ne prend *le temps de la connaissance*.



La question de l'enseignement des faits religieux n'est donc pas qu'un problème de pédagogie qui influence l'art et la manière de concevoir des programmes scolaires. Il s'agit bien de se rendre compte qu'il y a une inadéquation entre le traitement traditionnel du religieux à l'École et l'évolution de la société française transformée par les phénomènes de globalisation. Le monde a changé, la société et la population française ont changé, l'École a changé. Ces changements exigent de reconsidérer la place du religieux, l'intérêt qu'on lui porte, l'importance qu'on lui accorde. Il s'agit donc bien d'un problème politique au sens le plus général du terme et c'est à son "invention" que nous allons consacrer nos analyses dans cette première partie.

1/ Vers une laïcité d'intelligence en France ? L'enseignement des faits religieux en France comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2014, 341 p.*

2/ Michel Despland, L'émergence des sciences de la religion - la monarchie de Juillet, un moment fondateur*, L'Harmattan ; voir aussi l'article de Claude Langlois : http://eduscol.education.fr/cid46335/aux-origines-des-sciences-religieuses-en-france%A0-la-laicisation-du-savoir-1810-1886.html*

3/ "Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été tour à tour mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël, avec les philosophes et poètes grecs (...), qu'on lui fasse connaître et sentir les plus belles pages de l'Evangile comme celle de Marc Aurèle : qu'il ait feuilleté comme Michelet toutes les Bibles de l'humanité" La foi laïque *, 1908.*

4/ Premier directeur de la Revue de l'histoire des religions *créée en 1880, un des pionniers de la 5e section des sciences religieuses de l'EPHE et qui pensait que celles-ci auraient dû être présentes dès l'enseignement primaire, laïcisé depuis 1882.*

5/ Rappelons que jusqu'au début des années 50, la France rurale faisait encore jeu égal, démographiquement parlant, avec la France des villes.

6/ Yves Lambert, Dieu change en Bretagne. La religion à Limerzel de 1900 à nos jours*, Paris, Seuil, 1985.*

*8/ Agnès Van Zanten, "*Prépas, élites et inégalités*", Le Monde, 14 septembre 2011.*

9/ Eric Maurin, Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées Seuil, 2004 ;* La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation, *Seuil, 2007.*

Après 1 Les raisons,
2 Les justifications,
voir la suite page 15.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 12

École et religion en France au XIXe siècle

Le modèle de neutralité religieuse de l'école publique nous paraît tellement aller de soi qu'il nous semble intemporel. Il n'est pourtant que le fruit d'une évolution historique que nous allons tenter de retracer ici.

La fin de l'Ancien Régime

C'est à l'occasion de l'expulsion des jésuites en 1761 qu'apparaissent deux idées importantes : celle d'une nécessité de cohérence entre le contenu de l'enseignement et les mœurs du pays et celle du monopole de l'État sur l'enseignement. La Chalotais, avocat général au parlement de Rennes, écrit : *[L'éducation] appartient nécessairement [à l'État], parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres. [...] Comment a-t-on pu penser que des hommes qui ne tiennent point à l'État, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des États, leur ordre au-dessus de la patrie, leur Institut et ses constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse du royaume ?*[1]

La Révolution marque l'effacement des congrégations religieuses, jugées ennemies des Lumières, mais la constitution de l'an III accorde pourtant la liberté de l'enseignement (art. 300) :"*Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction ainsi que des sociétés libres pour concourir au progrès des sciences, des lettres et des arts*.".

Le Consulat et le Premier Empire

Le système éducatif napoléonien résulte de plusieurs lois. Celle qui crée les lycées (11 floréal an X, 1er mai 1802) met en place un cursus hiérarchisé de classes, mais tolère des écoles secondaires, soit communales, soit privées. La loi du 10 mai 1806 met en place l'Université impériale, qui coordonne tous les niveaux d'enseignement : le corps enseignant est vu sur le modèle d'une congrégation religieuse, mais laïcisé, avec l'astreinte au célibat pour une partie des professeurs, et la mise en place d'un grand-maître de l'Université, sorte de supérieur général. L'enseignement privé lui est fermement assujetti. L'Université doit être l'instrument de la réalisation de l'unité de la nation.

Dans les textes, la religion est largement présente dans les lycées. L'arrêté du 10 décembre 1802 prévoit la nomination d'un aumônier dans chaque établissement et le règlement général des lycées du 10 juin 1803 prescrit la prière du matin et du soir, les messes des dimanches et fêtes et l'instruction des élèves non-catholiques pendant les offices religieux. Mais le témoignage des lycéens de l'époque montre comment c'est l'irréligion qui règne : les exercices religieux ne sont que des devoirs extérieurs subis. Dans le décret du 17 mars 1808 qui apporte sa règlementation à l'Université impériale, après l'exposé des grandes lignes de l'organisation, vient ce qui concerne l'enseignement supérieur. On découvre alors que la première faculté qui est nommée est celle de théologie[2]. Faut-il y voir une référence au Moyen Âge, dans la mesure où Napoléon se poserait comme successeur de Charlemagne ? Aux côtés des facultés de théologie catholique dans chaque chef-lieu d'académie, existeraient deux facultés pour la religion réformée, à Strasbourg et à Genève[3]. La religion catholique est nommément citée comme la première base de l'enseignement dispensé et comme étant au premier rang des convictions à former chez les élèves :

Art. 38. Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de

Idc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 13

leur enseignement : 1) les préceptes de ***la religion catholique****, 2) la fidélité à l'Empereur, [...] 3) l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'État, des citoyens attachés à* ***leur religion,*** *à leur prince, à leur patrie et à leur famille.*

La Restauration

Le système impérial de l'Université est conservé, avec une plus grande place à la religion catholique. Une ordonnance de février 1821 proclame : "*La base de l'éducation des collèges, c'est la religion, la monarchie, la légitimité et la charte.*" Il en est de même pour l'enseignement primaire sur lequel le clergé reçoit "*une surveillance spéciale*". Cependant, dès 1817, Lamennais conteste le monopole de l'État sur l'éducation au nom du droit des pères de famille et en appelle à la liberté de l'enseignement :

Les croyances et la morale sont du domaine de la religion ; le reste est du domaine individuel. Le droit du gouvernement se borne à conseiller, à diriger, à offrir à tous sans contrainte les moyens d'instruction, à surveiller les établissements libres, à les supprimer même s'ils sont dangereux pour l'État, les bonnes mœurs, ou s'ils servent à propager des doctrines funestes à la société. Tous les droits qu'il s'arroge de plus sont une usurpation de la puissance paternelle[4].

La Monarchie de Juillet

Accomplissant la promesse de la liberté d'enseignement contenue dans la Charte de 1830, la loi Guizot du 28 juin 1833 reconnaît l'existence de l'enseignement privé et assure l'enseignement de la religion dans les écoles, en donnant même au curé ou au pasteur un droit de surveillance au travers des comités scolaires. "*L'instruction morale et religieuse*" est à la première place des matières enseignées. Cependant, la liberté de conscience des parents sera respectée sur ce point : "*Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse* (art. 2).". Cependant, une ambiguïté demeure relativement à la morale dont on ne conçoit guère qu'elle puisse être athée. Si l'enfant de parents athées sera dispensé du cours de catéchisme, il ne le sera pas de l'enseignement de la morale.

Pourtant, les évêques lancent une virulente campagne contre l'Université, dénonçant son irréligion, de façon à obtenir la liberté de l'enseignement secondaire. La révolution de 1848 va leur obtenir l'appui de la bourgeoisie, incarnée par Adolphe Thiers, qui dénonce le socialisme des instituteurs[5].

La Seconde République et le Second Empire

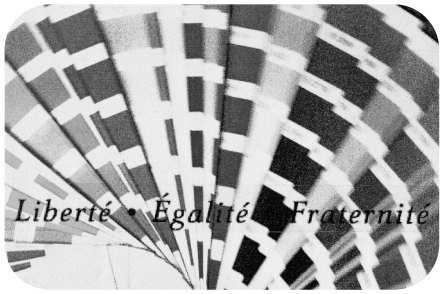
La loi Falloux, du 15 mars 1850, met en place un Conseil supérieur de l'instruction publique où sont présents les représentants des cultes ; il en est de même au niveau du Conseil académique départemental. Elle pose nettement la différence entre les écoles publiques et les écoles privées. Elle conserve les mêmes matières enseignées que dans la loi Guizot en leur en adjoignant d'autres, quoique à un rang inférieur. Elle stipule que les ministres des cultes et les religieuses sont dispensés de passer le brevet de capacité[6]. L'enseignement moral[7] revêt une grande importance puisque c'est pour le surveiller qu'est institué un comité communal comprenant le maire et les ministres des cultes ainsi que quelques habitants, tandis que les ministres des cultes assurent en outre la surveillance de l'enseignement religieux.

La Troisième République

C'est sous le régime de l'Ordre moral qu'est élaborée la loi Laboulaye sur la liberté de l'enseignement supérieur (12 juillet 1875). Il s'agit cependant d'une loi purement libérale, qui ne met pas en avant le souci religieux. Nulle part, n'est mentionné l'enseignement de la théologie[8].

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 14

L'avènement de "la république des républicains" marque un tournant fondamental. Il s'agit, avant tout, de lutter contre la trop grande influence du clergé (le cléricalisme) et des congrégations religieuses dont l'enseignement est à l'opposé des Lumières et véhicule la nostalgie d'une restauration monarchique. L'instrument principal de la réforme est la loi Ferry du 28 mars 1882, où "*l'instruction morale et religieuse*" est remplacée par"*l'instruction morale et civique*", tandis que l'instruction religieuse sera donnée hors des établissements publics. Pour autant, la morale n'est pas nécessairement coupée de la religion. En effet, la morale que Ferry demande à l'instituteur d'enseigner, c'est la morale commune, ce qui, en fait, à cette époque, correspond peu ou prou aux principes catholiques. Dans sa lettre aux instituteurs, il souligne bien que la neutralité n'implique pas de changement de programme. Pourtant, il envisage bien que, à terme, la morale rompe ses liens avec la religion, comme il l'exprimait au sein d'une loge maçonnique, quelques années auparavant. Il appuyait sa conviction sur deux arguments : la chute de la croyance à l'enfer et l'inadéquation de la morale catholique aux besoins de la société.



"L'écart est de plus en plus profond entre cette morale théologique et celle de la société de nos jours ; c'est un idéal tout à fait monastique, c'est une vie de moine, c'est un renoncement à la liberté et à l'amour de ses semblables. Comme idéal offert aux masses qui travaillent et qui sont la véritable force de la société, cela n'a pas de prise, cela ne répond à rien, cela ne touche ni l'esprit ni le cœur"[9].

En contrepoint, Mgr Freppel, évêque d'Angers et député, jugeait illusoire l'affirmation de la neutralité de l'enseignement et l'assimilait à la profession de l'athéisme, dans la mesure où, pour le croyant, la foi doit imprégner l'ensemble de la vie. Il ouvrait la voie à une durable opposition de l'épiscopat à l'école publique. En contrepoint, c'est au début du XX[e] siècle, du fait d'un renouvellement des générations des instituteurs, que va s'effacer complètement la référence à un Dieu des philosophes dans l'enseignement de la morale laïque, inscrivant ainsi durablement le principe de la Séparation dans les mentalités.

Daniel Moulinet

1/ L.R. Caradeuc de la Chalotais, Essai d'éducation nationale*, cité dans Dominique JULIA, "*À qui confier l'instruction ? les professeurs de l'enseignement secondaire de 1750 à 1830 : d'une identité religieuse à une identité professionnelle", dans Éducation et religion (XVIII[e]-XX[e] siècle), *(Christian Sorrel dir.) (Sociétés, religions, politiques, 5), Chambéry, Université de Savoie, 2006, p. 10.*

2/ Les autres sont, dans l'ordre : droit, médecine, sciences mathématiques et physiques, lettres.

3/ Seules les facultés de théologie catholique de Paris et Lyon auront une existence durable, avec peu d'élèves toutefois.

4/ Félicité de LAMENNAIS, "Du droit du gouvernement sur l'éducation" *(1817), cité dans Marcel LAUNAY,* L'Église et l'École en France (XIX[e]-XX[e] siècles)*, (Bibliothèque d'histoire du christianisme, 14), Paris, Desclée, 1988, p. 41.*

5/"La Révolution de février m'a ouvert les yeux, j'ai vu que l'université est infectée de socialisme. Elle l'est surtout dans les instituteurs primaires qui sont maintenant le plus terrible fléau de nos pays."
Cité dans M. LAUNAY, op. cit., p. 58.

6/ En 1863, dans l'école primaire publique, on compte 15% de prêtres séculiers et religieux et 70% de religieuses parmi les enseignants.

7/ Faut-il poser une différence entre "l'enseignement moral" et "l'enseignement de la morale" ? Le premier n'aurait-il pas une ampleur plus grande, dans la mesure où il pourrait comprendre aussi l'ensemble du comportement de l'instituteur ?

8/ Les évêques ne souhaitent pas créer un enseignement supérieur de théologie. Les créateurs des universités catholiques visent avant tout l'enseignement du droit et de la médecine.

9/ Jules Ferry, Discours devant la loge La Clémente amitié, le 5 août 1875*, cité dans M. Launay, op. cit., p. 72.*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 15

Enseigner les faits religieux

suite de la page 11

2 Les justifications

Elles sont fondamentalement de deux ordres : culturelles, sociales et politiques. Les justifications culturelles ou patrimoniales viennent le plus souvent avant les autres.

Nous avons clairement vu dans nos développements consacrés à l'émergence de cette question qu'elle est liée à la conjugaison de plusieurs facteurs qui se croisent pendant les années 80 en France, au cours desquelles l'École s'ouvre au plus grand nombre et où la question d'une société multiculturelle devient centrale, notamment du fait du phénomène migratoire. Il faut ajouter que ces phénomènes se déroulent sur le fond de l'effondrement des grands récits idéologiques. Nous précisons que lorsque nous parlons d'une société multiculturelle, il s'agit d'une évolution historique et sociale de fait et non d'une organisation communautariste qui ferait une place aux statuts personnels dans le droit de la République. C'est d'ailleurs cette tension qui rend la "gestion" du pluralisme culturel et religieux fort délicate. En ce sens, cette question sociale, culturelle et religieuse d'une manière inextricable est sans doute la raison déterminante d'une prise de conscience et la première justification qu'il faut donner *de fait* à cette idée de promouvoir un enseignement des faits religieux. Par contre, quand la question religieuse apparaît explicitement et pas seulement la question culturelle, quand il commence à être question d'enseigner l'histoire des religions dans le rapport Joutard, la question sociale liée au "vivre ensemble", qui est de fait une cause *motrice*, apparaît bien, mais comme en filigrane. Autrement dit, il est faux de dire qu'il y a d'abord eu historiquement une justification patrimoniale puis une justification sociale et politique. Les deux ont toujours été liées et d'ailleurs on voit mal comment la question scolaire de l'instruction et de l'éducation pourrait exister en dehors de toute préoccupation sociale et politique au sens le plus large de ces termes. On remarque cependant que ce qui était secrètement moteur et restait au second plan, s'est progressivement affirmé au fur et à mesure que la crainte d'un "choc des civilisations" se faisait sentir. On constate néanmoins que *dans l'ordre du discours*, dès qu'il s'agira de justifier un enseignement d'histoire des religions ou sur les faits religieux, la raison sociale motrice du "vivre ensemble" passe facilement au second plan ou en seconde position par rapport à la raison patrimoniale, scientifique, académique, scolaire du "que faut-il savoir ?". "Comment comprendre le passé et le présent ?", mais aussi "comment lire une œuvre d'art, accéder au patrimoine ?", sont les questions qui passent toujours au premier plan au titre du "comment faire face à l'inculture de la jeunesse ?". C'est sans doute inévitable de la part de l'institution scolaire d'insister d'abord sur les lacunes du savoir, la faiblesse de la culture générale et il est typique de ce qu'est pourtant l'Éducation nationale contemporaine de vouloir parler d'abord et avant tout d'instruction. Nous acceptons donc cet "ordre du discours" et voulons bien examiner la justification intellectuelle de l'enseignement des faits religieux. Nous verrons d'ailleurs qu'en approfondissant cette raison à dominante historique et patrimoniale, on se rend vite compte que la raison citoyenne lui est liée et qu'il n'y a pas d'instruction sans conséquences éducatives, autrement dit que les questions les plus théoriques touchant le contenu des enseignements ne sont jamais dissociables des questions pratiques c'est-à-dire morales et politiques qui font la vie de la cité et l'inévitable "vivre ensemble".

Voyons maintenant les grandes justifications "classiques" de cet enseignement qui sont au nombre de trois.

L'intelligence symbolique : Dire le monde de l'homme et l'homme au monde

On peut avoir une intelligence du monde qui nous entoure (les sciences de la nature) ou celle du passé (histoire). Il faut donc se demander ce qu'il faut entendre par "intelligence" et s'il n'y en a pas plusieurs formes. On parle d'avoir une intelligence des faits religieux. Dans la suite logique de ce premier accord, tous s'accordent aussi pour reconnaître que sans cette intelligence, il est difficile d'avoir un accès éclairé et informé à l'ensemble des œuvres d'art qui constituent notre patrimoine. Mais dès l'instant que l'on prend conscience de l'intimité de l'art et de la religion, c'est tout un continent qui s'ouvre devant nous. Non seulement du point de vue de l'étendue de ce qu'il y a à connaître dans l'espace et dans le temps en fait d'œuvres d'art liées à telle ou telle religion ; mais encore du point de vue du type d'intelligence et de culture que cela requiert.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 16

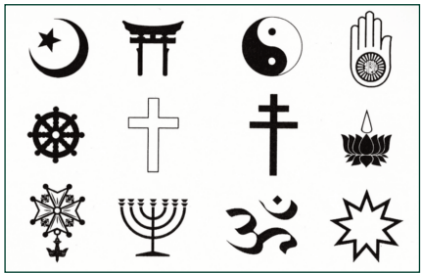
Les religions, en ce sens, ne sont peut-être, pas plus que les arts, des tentatives d'explication et de domination du monde que les progrès scientifiques et techniques auraient progressivement rendues obsolètes !

Il n'est pas douteux que la religion comme "fait social total" se soit trouvée au cours de son histoire durement confrontée aux progrès des sciences et des techniques au point de devoir réviser radicalement son discours sur l'ordre de la nature comme de réformer sévèrement ses promesses de salut au fur et à mesure de la montée en puissance de la médecine. Mais, purgées toujours plus de ces fonctions que la science et la technique assument de mieux en mieux, les religions apparaissent petit à petit dans ce qu'elles ont d'irréductible et qu'elles partagent avec l'art : *dire le monde plutôt que le maîtriser* ou plus exactement *dire le monde de l'homme, dire l'homme au monde* qui y cherche toujours plus que ce qu'il y voit et espère toujours plus que ce qu'il peut y trouver.

D'ailleurs, les œuvres "*...sont parfois amenées à tenir une place emblématique dans les discours sur l'enseignement des faits religieux, comme dans les pratiques. Lieu d'une visibilité maximale et "objectivable" d'une présence du religieux (édifices du culte, textes dits fondateurs etc.), ces œuvres ont été placées au cœur du débat depuis au moins une vingtaine d'années sur la place d'une culture religieuse dans les savoirs scolaires*"[10].

Si le propre du langage est de convoquer par des choses qui sont là, des choses qui ne sont pas là, d'invoquer par des signes des significations, provoquer le sens par la parole (qui n'est pas que verbale), alors la religion comme l'art parlent pour chanter et pour louer plus que pour schématiser et posséder.

La langue de la science par excellence depuis le XVII[e] siècle, celle qui est commune à la nature comme à l'esprit humain qui d'ailleurs en fait partie, est la mathématique. Et nos machines agissent d'autant mieux sur la nature qu'elles ont compris ce qu'il y avait de mécanique en elle, de mesurable et de prévisible par le calcul. Mais cette langue formelle est universelle par l'univocité de ses signes et par les codes qui sont comme autant de systèmes de correspondance rigoureuse des signifiants et des signifiés.



Mais il est une autre forme de langage qu'on ne peut jamais codifier comme une langue, car il parle *symboliquement*. Un langage symbolique parle par des signes dans lesquels la relation entre le signifiant et le signifié est "*motivée*" pour parler comme les linguistes, dans lesquels cette relation a quelque chose de naturel. On prendra la balance pour symboliser la justice et le lion pour la force. Cela se comprend naturellement, par les choses mêmes ; comme si le monde sensible délivrait spontanément l'intelligible pour l'homme, cet être sensible et intelligent, qui le perçoit. Cependant, on comprend aussi qu'il peut y avoir une forêt de symboles et qu'ils ne parlent jamais si bien et si fort que dans l'équivoque et la suspension de la claire et distincte intellection. Le blanc symbolise le deuil aussi bien que le noir. L'aigle, la force aussi bien que le lion. Plus encore, si je représente un lion, faut-il simplement y voir un lion ou la force que je veux signifier par lui, à moins que je ne veuille signifier la calme royauté ? Double "bougé" donc, car plusieurs signifiants peuvent prétendre au même signifié et plusieurs signifiés être contenus dans un même signifiant. Ambiguïté fondamentale encore, comment choisir entre le sens propre et le sens figuré ? Mais la confusion du symbole qui fait sa force s'augmente encore de la culture et à sa puissance naturelle de dire s'ajoute, celle, convenue, des codes qu'il faut apprendre. La croix symbolise aussi bien le supplice et la mort que la victoire sur la mort. Encore faut-il savoir comment les Romains mettaient-ils à mort les esclaves et les bandits, et avoir entendu parler de la foi des chrétiens qui voient dans la croix de Jésus la porte étroite vers la résurrection du Christ.

L'intelligence des faits religieux doit donc aussi nous ouvrir au fait qu'il y a plusieurs intelligences possibles. Le mot "intelligence" renvoie d'ailleurs en français à deux significations fondamentales : son sens intellectuel et son sens relationnel. Avoir l'intelligence d'un phénomène veut dire que je suis capable de me le représenter le plus adéquatement possible, nous sommes là dans l'ordre du savoir. Si je dis que je vis "en bonne intelligence" avec mes voisins, il n'est point question d'en faire l'objet d'une connaissance scientifique ! Il s'agit plutôt de bonnes relations et d'échanges faciles et, au-delà, d'amitié. La fonction de l'École est certes de développer l'aptitude au savoir,

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 17

mais encore les capacités relationnelles. Le citoyen responsable doit savoir et déjouer les idées fausses, passer au crible de la critique ce qu'il est tenté de croire naïvement ou ce que l'on veut sournoisement lui faire croire. L'homme doit être capable d'habiter le monde et de vivre avec les autres. Autrement dit, la dimension symbolique de l'intelligence requise par l'étude des faits religieux n'est pas une sorte de " supplément d'âme" pas plus que l'art n'est "ce tintement de grelots" qui devrait accompagner le "sérieux de la vie" pour reprendre ces belles formules de Nietzsche dans sa dédicace de son livre La Naissance de la tragédie à Richard Wagner. Bien au contraire, cette forme d'intelligence, soulignée, mieux comprise et mise à l'honneur, redonne du sens et de l'importance aux humanités et aux sciences humaines, rappelle que l'École manquerait profondément sa mission éducative si elle devait se restreindre aux sciences naturelles.

Comprendre l'histoire

Peut-être faut-il commencer par le commencement ou encore ne pas hésiter à poser des questions qu'on ne se pose plus tant elles sont fondamentales et leurs réponses semblent évidentes. Mais pourquoi donc enseigner l'histoire, pourquoi donc faire mémoire du passé, via la construction du savoir historique ? Il ne s'agit pas de n'importe quel passé, comme on peut parler de l'âge d'un volcan, voire de l'évolution de l'homme en tant qu'elle se déroule dans le temps comme pour n'importe quelle autre espèce animale. Ce passé est un passé de l'homme en tant qu'il agit, en tant qu'il accomplit, notamment, de "belles actions" pour parler comme les Grecs anciens. L'agir n'est pas de même nature que le faire, l'agir est politique et militaire et les premiers historiens grecs veulent rapporter ce qui s'est passé *pour la vie de la cité*. Peut-on détacher l'histoire de sa finalité civique, de sa signification politique ? En ce sens, enseigner l'histoire c'est toujours assumer une identité mais c'est aussi la passer constamment au crible de la critique. L'enseignement de l'histoire ne cesse d'être construction et déconstruction. Le passé a de l'avenir selon la formule bien connue. Et c'est précisément le travail de l'historien qui ne cesse de donner de l'avenir au passé, de le faire voir autrement, d'un autre point de vue. Donc de déconstruire pour construire autre chose. Non pas que toute déconstruction ou construction soient possibles. Il ne peut y avoir de relativisme de la pure liberté d'opinion dès qu'il doit y avoir preuve par le document ou l'archéologie. Le travail critique de l'historien infirme telle supposition parce qu'un nouveau document a été découvert ou bien la conforte en affinant telle autre. Ce qui, appliqué à l'enseignement de l'histoire à l'École comme matrice de citoyenneté, signifie qu'il n'y a pas de corps politique sans qu'il y ait une représentation de son passé qui l'accompagne comme sa mémoire identitaire. Ce qui est d'ailleurs exactement le cas pour les individus chez lesquels on peut constater les effets ravageurs de l'amnésie pour leur identité. Mais cette identité n'est bien sûr pas un bloc monolithique, dénué de complexité et à l'abri de révisions déchirantes. Encore une fois, l'analogie est parfaite avec la vie des individus. L'identité de la France n'est pas une réalité naturelle comme si la France produisait une identité française au même titre qu'un pommier produit des pommes. C'est bien sûr une *construction* où se mêlent les réalités physiques et géographiques, les données démographiques et économiques, les luttes sociales et politiques, la vie culturelle dans son acception la plus large.

Comment le phénomène religieux pourrait-il être absent de l'histoire, pour ne pas dire qu'il y a joué un rôle *déterminant* jusque dans son *retrait* contemporain qui distingue par exemple l'Europe d'autres régions du monde (au point que d'un point de vue sociologique on pourrait parler d'une "exception européenne"[11]. Comment ne pas voir l'importance de l'approche historique qui contribue à une mise à distance critique de ses objets et déjoue les pièges identitaires que recèlent les fondamentalismes religieux ?

Comprendre le monde contemporain

Nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de développer ici l'autre justification habituelle que l'on donne à l'enseignement des faits religieux : *comprendre le monde contemporain*. Tout ce que nous avons dit sur les années 80' est une tentative d'explication des raisons pour lesquelles, dans le monde contemporain, s'est petit à petit imposée l'idée de mieux enseigner les faits religieux. Et du même coup, *la force de ces raisons est aussi le poids de cette justification.*

10/ Isabelle Saint-Martin, Approche par les œuvres (textes et images) *dans D. Borne et J.-P. Willaime,* Enseigner les faits religieux*, Armand Colin, 2006, p.139.*

11/ Jean-Paul Willaime, La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussionen sociologie des religions*, Revue française de sociologie, 47-4, 2006, p. 755-783.*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 18

Ressources et limites d'une politique publique à la française

Que s'est-il donc passé depuis 30 ans ?

C'est le temps que nous avons analysé au cours duquel s'est formée la question de l'enseignement des faits religieux en France. D'abord la conviction partagée, aussi bien dans tous les cercles savants que dans le plus large public que le phénomène religieux est tout autre chose qu'une *illusion passagère* qui se dissipera au fur et à mesure des progrès de la civilisation. En témoigne aussi bien l'abondance de la recherche sur le religieux que sa présence dans les médias. Ce qui ne signifie nullement l'abolition de toute forme d'esprit critique par rapport à lui, ni non plus une inversion de la logique de la sécularisation. S'est affirmée corrélativement la conviction que l'École ne pouvait rester ignorante (ou en tous les cas devait l'être moins), indifférente et muette vis-à-vis du religieux. Restait à concevoir le cadre intellectuel et institutionnel dans lequel cette "prise de parole" de l'École sur le religieux pourrait avoir lieu. Restait à le faire, et reste encore à le parfaire, à l'approfondir.

L'enseignement des faits religieux existe-t-il en France ?

Cette question peut faire sourire, mais posée dans la rue au tout venant, elle obtiendrait sans doute des réponses surprenantes, nourries, pour commencer, par une incertitude sur le sens des termes de la question elle-même ! Sans aller mener l'enquête sur les trottoirs, quiconque connaît bien ces questions a régulièrement l'occasion, au cours de rencontres amicales avec des gens éloignés des cercles informés à ce sujet, de constater qu'il faut un petit moment de pédagogie, d'explication du terme "faits religieux ", avant de faire comprendre la complexité d'une situation qui est d'ailleurs le plus souvent ignorée. Mais, après tout, nous ne sommes qu'au début d'un processus pédagogique qui porte sur des questions qui nous font penser que la maturation de cet enseignement s'inscrit dans un temps long. Via l'IESR, il existe officiellement un pont institutionnel entre la recherche dans ce domaine et la société d'une manière générale et l'École en particulier. Par l'existence des programmes scolaires qui prennent plus ou moins et plus ou moins bien en compte cette dimension, les faits religieux deviennent une réalité de l'enseignement, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs qui doivent se former de manière continue. Il existe par ailleurs mille initiatives, universitaires (Arras, Lyon), individuelles, associatives ou liées par exemple à l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'État, qui contribuent à la vitalité de la recherche et de la formation dans ce domaine.

Le choix français de l'enseignement dans le cadre des disciplines a pour conséquence principale le phénomène de *disparité* de prise en compte des faits religieux suivant les disciplines : l'histoire, via ses programmes, est de loin la première concernée. Cette disparité est un *bien*, si elle signifie que la forme même des disciplines révèle des dimensions du religieux qui ne pourraient apparaître aussi nettement dans un traitement en soi et en général du fait religieux. Mais elle est une *faiblesse* si cela conduit à ne voir les faits religieux que du point de vue de l'histoire par exemple et à ne les voir que par la lunette étroite de tel programme qui fait l'impasse sur telle religion ou sur telle période. Le traitement des faits religieux dans les disciplines montre clairement qu'il est *inégal et irrégulier*.

Les professeurs sont-ils bien formés ?

Là encore, le choix des disciplines et le choix de ne pas vouloir identifier l'enseignement des faits religieux, comme c'est le cas pour l'enseignement d'histoire des arts, ne simplifie pas la tâche. Pour ce qui est de la formation initiale, quels que soient les bouleversements qu'elle ait pu récemment connaître, nous regrettons qu'un module proche de ce que le rapport Debray avait imaginé n'ait pas été vraiment mis en place dans tous les ESPE. Nous persistons dans l'idée que ce serait très nécessaire et très utile et que la laïcité doit être un thème de formation qu'il faut inlassablement remettre sur le métier, d'une manière absolument incontournable en formation initiale et régulièrement en formation continue. Pour les faits religieux d'une manière générale, en matière de formation continue des professeurs, la difficulté majeure est là encore la *disparité*. Disparité entre les *disciplines* toujours, entre les *académies*, entre les *années*, puisque les plans académiques de formation sont reconduits chaque année et changent régulièrement de contenu.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 19

Conclusion

Quelle conclusion tirer au regard de l'évolution de la laïcité en Europe et en France et sur la manière d'inscrire l'enseignement des faits religieux au sein de cette évolution ? Ou encore, qu'est-ce que cet enseignement nous apprend sur la laïcité aujourd'hui ? La réponse à cette question ne peut faire l'économie d'une certaine complexité puisque le contexte est mouvant autour de cette question car l'actualité est riche. Il y a en fait une *tendance lourde ou longue* et, au sein de celle-ci une sorte de *mouvement contra-cyclique* (pour emprunter une terminologie qui est plutôt celle des économistes) de moindre portée, mais toutefois significatif. Cette tendance lourde est que se manifeste pleinement aujourd'hui, y compris en France, le caractère profondément *libéral* de la laïcité. Elle procède en effet d'une philosophie politique du *Juste* et non du *Bien*, elle est l'expression du fait que nos États sont de plus en plus des États *de droit* qui cherchent au-delà de leurs particularités nationales et politiques à *harmoniser des règles* qui soient les plus justes pour tous et applicables *universellement* à tous. Cette primauté du droit démocratique, cette citoyenneté européenne transnationale va de pair avec un mouvement de fond qui vient de très loin et qui n'est autre que la *montée en puissance de la société civile.* Or, les religions sont des acteurs de la société civile et elles ont trouvé - et non pas retrouvé – une place originale dans la société sécularisée comme dans les préoccupations de l'individu contemporain. À cause de la présence massive et constitutive du religieux dans le passé et le patrimoine culturel, à cause de sa présence nouvelle dans l'actualité et de son rôle dans le "vivre ensemble", l'École républicaine devait reconnaître le caractère inadéquat de son traitement du religieux et donc "s'ouvrir" à de nouveaux espaces de connaissances et de nouveaux enjeux pédagogiques. Voilà pour l'inscription de cette politique dans la tendance longue d'évolution de la laïcité. Il est cependant très clair que la forme spécifique que cette politique a pu prendre en France est, *tout autant, l'expression d'une forte résistance intellectuelle et institutionnelle à cette évolution* ! Cette résistance peut se révéler être en phase avec cette tendance plus courte qui apparaît dans certains pays, sans remettre en cause les grands principes de la tendance longue. "*Même les pays considérés souvent comme "multiculturalistes", la Grande-Bretagne et le Canada (avec sa politique d'accommodement raisonnable) par exemple, connaissent aujourd'hui une évolution en ce sens (l'intégration républicaine)*"[12]. "*Au Québec, la Commission sur la liberté religieuse et les droits des femmes témoigne dans son texte de 2007 d'une volonté très claire de faire prévaloir les droits de l'homme sur les devoirs religieux. Elle a été suivie, sur ce point, par le rapport de la Commission Taylor-Bouchard (2008).*"[13]. L'hyper-individualisme de l'individu concret qui n'en finit pas de réclamer toutes sortes de droits appelle le retour de l'individualisme abstrait originel de la philosophie des droits de l'Homme ; la tendance au relativisme et au communautarisme appelle le retour de l'autorité de l'État et même de la "morale laïque" au nom de la cohésion républicaine. C'est ainsi qu'un nouvel enseignement de morale au sein de l'École[14] sera bientôt mis en place en France. En quoi va-t-il consister exactement ? Quelles relations ou absence de relations y aurait-il entre ce nouvel enseignement et celui des faits religieux ? Ce grand retour de la "morale laïque" à l'École ne sera certes pas un retour au XIX[e] siècle et la confrontation avec les réalités du XXI[e] siècle ramènera devant elle les données nouvelles du "vivre ensemble" dont nous avons longuement parlé.

Nous connaissons bien tous les défauts de la solution française pour l'enseignement des faits religieux, reconnaissons qu'en mettant en avant une démarche qui est celle du savoir, elle a l'avantage de ne pas oublier un esprit de cohésion universaliste. Est-ce que cet "esprit" de cohésion sociale est vraiment mis en œuvre, au moins indirectement, par l'enseignement des faits religieux ? À la fin de l'année 2018, nous ne savons pas encore quelles seront les décisions ministérielles, et s'il y en aura, qui toucheront directement l'enseignement des faits religieux. Les deux chantiers essentiels concernent la place des faits religieux dans les programmes et la formation des professeurs.

Philippe Gaudin
octobre 2018

*12/ Philippe Portier, "*Modernités plurielles ? Une approche longitudinale des modèles nationaux de régulation du croire dans les démocraties occidentales*", dans Micheline Milot, Philippe Portier et Jean-Paul Willaime (sous la dir.),* Pluralisme religieux et citoyenneté*, Rennes, PUR, 2010, p. 270*
13/ Ibid., note 124, p. 270.
14/ Pour un enseignement laïque de la morale, *rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale le lundi 22 avril 2013, par Alain Bergougnioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte.*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 20

L'enseignement des faits religieux actuellement

L'enseignement laïque des faits religieux est inscrit dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Il décrit et analyse les faits religieux comme éléments de compréhension de notre patrimoine culturel et du monde contemporain, à travers les disciplines comme l'histoire, les lettres, l'histoire des arts, l'éducation musicale, les arts plastiques ou la philosophie.

Si l'on prend l'article d'Éduscol sur l'enseignement des faits religieux, on peut lire comme définition du fait religieux que c'est "*un fait observable et vérifiable relatif aux religions comprises comme des activités humaines qui s'inscrivent dans un espace, une organisation, une histoire, une civilisation*". De ce fait, l'enseignement des faits religieux ne peut être que laïque.

Pourquoi enseigner le fait religieux ?

Pour rendre compréhensible pour les jeunes une partie du monde qui les entoure et notamment une partie de leur environnement proche. Pour également tordre le coup à des préjugés, des stéréotypes qui nourrissent les tensions.

Se pose alors la question de savoir comment enseigner ces faits religieux aux élèves, comment former les futurs enseignants dans cette thématique ?

Les formations en ligne

Tout enseignant et tout personnel éducatif peut acquérir une formation en ligne, tutorée et interactive sur le Parcours formation M@gistère à disposition : Enseignement laïque des faits religieux.

Des ressources pédagogiques sont également mises en lignes avec le Réseau Canopé.

L'institut européen en sciences des religions, créé en 2002 au sein de l'École Pratique des Hautes Études, est un organisme de formation adossé au monde de la recherche. Suivant les recommandations du rapport de Régis Debray : *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque (2002)*, sa première mission est de participer à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux à l'école, notamment à travers l'organisation de stages de formation initiale et continue pour les personnels de l'Éducation nationale.

L'institut européen en sciences des religions (IESR) a réalisé un dossier sur la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux.

La formation à l'ESPE

La formation des professeurs des écoles (Master MEEF 1e degré)

Le fait religieux est majoritairement abordé dans la discipline EMC (Enseignement Moral et Civique) à travers la laïcité. Il a été rappelé par le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer lors du conseil des ministres du 8 décembre 2017, la nécessité de conforter l'enseignement de la laïcité et des faits religieux à l'école. Cet enseignement doit être conduit dans le respect de la laïcité. Il doit garantir la liberté de conscience et le respect des choix individuels en matière de convictions dans une société plurielle. Il s'inscrit alors dans la mission première de l'école de partager avec les élèves les valeurs de la République.

Les étudiants en première année de Master MEEF 1e degré suivent un enseignement dans la discipline EMC qui s'articule autour des programmes de 2015 et des ajustements apportés en juillet 2018. Les finalités de l'EMC ne citent pas explicitement l'enseignement des faits religieux mais elles sous-entendent la place essentielle des valeurs de la République : Liberté, Égalité, Fraternité, LAÏCITÉ et Refus de toutes les formes de discrimination. C'est donc bien en abordant la laïcité avec les étudiants que l'on aborde alors les faits religieux. Les finalités de l'EMC portent en elles-mêmes la laïcité : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique.

Afin de travailler la laïcité avec les étudiants en première année, il s'agit d'articuler les séances de TD autour d'apports théoriques sur la laïcité et des valeurs de la République. L'occasion de les faire réfléchir sur des activités que l'on pourrait mettre en place avec des élèves de cycle et de niveau différents autour des quatre domaines définis dans les programmes : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement. Nous travaillons aussi sur le *Vivre ensemble* du cycle 1, sans explicitement aborder la laïcité, ni les faits religieux.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 21

Le travail demandé aux étudiants est de réfléchir à une ou plusieurs activités qui pourraient être mises en place dans les classes. Parfois nous leur demandons de les inscrire dans le cadre d'une séance, ou parfois ce peut être un travail de réflexion sur un ou plusieurs documents et leur exploitation éventuelle en classe. À chaque fois, nous leur demandons d'apporter des précisions sur les objectifs, les compétences et les modalités de mise en activité. Il est également demandé aux étudiants d'utiliser les outils mis à disposition par le programme, tels que la discussion réglée, le débat argumenté ou encore le dilemme moral. Nous nous appuyons également beaucoup sur les albums jeunesse, véritable mine de situations diverses et variées. D'autres documents sont aussi privilégiés pour travailler avec les étudiants : *la charte de la laïcité à l'école*, la *constitution française*, ou encore des ouvrages comme "*Comment parler de laïcité aux enfants*" de Rokhaya Diallo et Jean Baubérot aux éditions Le baron perché.

Évidemment tout ce travail réalisé avec les étudiants reste "artificiel" puisqu'ils n'ont qu'à de très rares exceptions, la possibilité de les tester lors de leurs semaines de stage. C'est pour cela que les formateurs de l'ESPE reprennent ensuite les propositions des étudiants avec eux afin de voir ce qui fonctionnerait ou ce qui ne fonctionnerait pas dans leurs activités.

Les étudiants en seconde année de Master MEEF 1° degré ont également un enseignement en EMC, la plupart du temps groupé avec l'EPS (éducation physique et sportive). Nombre de problématiques d'EMC et d'EPS se recoupent. Le travail demandé alors est de réfléchir à des séances en EMC qui pourraient reprendre éventuellement des entrées avec la laïcité. Parfois, ce sont les FSE eux-mêmes qui nous soumettent des questions, des problématiques de situations rencontrées lors de leurs enseignements. Le travail est alors effectué en collaboration avec leurs collègues et le formateur de l'ESPE. Une réflexion collective se met ensuite en place afin d'apporter des scénarios possibles ou des propositions au questionnement apporté par l'enseignant stagiaire.

Les étudiants, qu'ils soient en première ou en seconde année de Master MEEF 1e degré, sont très demandeurs d'apports théoriques sur la laïcité ou les valeurs de la République. Ils nous disent qu'ils ont très peu de connaissances et sont parfois bien ennuyés pour faire face à des situations concrètes ou à des interrogations venant d'élèves, voire de parents. La laïcité est un terme auquel les médias, les politiques font souvent référence. Les élèves peuvent alors être confrontés à des incompréhensions que nous nous devons d'éclairer. La laïcité est un mot abstrait, difficile à comprendre pour les enfants mais aussi pour beaucoup d'adultes.

L'école a alors le rôle, le devoir, d'éduquer à la laïcité sans s'interdire de faire quelques références directes aux faits religieux, comme l'existence d'un seul Dieu dans les trois religions monothéistes, le même ancêtre Abraham, ou encore des livres communs.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 22

La place de l'enseignement du fait religieux dans les programmes d'histoire et d'EMC du cycle 3 à la terminale

L'étude de l'Histoire à l'école, et au-delà, permet de former le citoyen d'aujourd'hui.

Dans les programmes d'Histoire en Cycle 3, quelques aspects de la question des faits religieux en France sont traités. En CM1, lors de l'étude du Thème 2 "*Le temps des rois*" peut être abordée la figure de Louis IX, le "*roi chrétien*" tel qu'il est appelé dans les textes officiels de 2016. De plus, le Thème 1 de CM2 "*Le temps de la République*" évoque explicitement la République qui se construit en partie par l'école gratuite, laïque et obligatoire. Ces points demandent aux étudiants de travailler eux-mêmes la partie "scientifique" car la formation à l'ESPE est orientée en pédagogie, et non en didactique et ni en savoirs.

Dans les programmes d'histoire du collège, l'étude des faits religieux a une place importante en 5ème avec le Thème 1 : "*Chrétientés et islam (VIe - XIIIe siècles)*", ainsi que le Thème 2 : "*Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XIe - XVe siècles)*". En ce qui concerne la 4ème et la 3ème, à chaque fois que la société française est abordée, quel que soit le siècle, la question du fait religieux fait partie de l'enseignement.

Les programmes du collège en EMC reprennent les programmes d'EMC des cycles 2 et 3.

Dans les programmes d'histoire du lycée, dès le Thème 3 de la seconde générale on retrouve l'étude de "*Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIème au XIIIème siècle*", avec des entrées telles que "*La chrétienté médiévale*". Le Thème 4 "*Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne*", avec la question obligatoire "*L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)*", permet de mettre en exergue les liens entre les différentes cultures et religions. Les programmes de première et de terminale générale et technologique ne permettent pas réellement d'aborder des thèmes en rapport avec les faits religieux.

Dans les programmes du lycée professionnel, les nouveaux programmes de seconde qui seront appliqués à la rentrée 2019 et les "anciens" qui sont encore appliqués en première et terminale, ne permettent pas de pouvoir aborder le fait religieux avec les élèves.

Dans les programmes d'EMC du lycée général et technologique et du lycée professionnel, on retrouve les mêmes thèmes. Ceux-ci permettent d'aborder les libertés individuelles, l'égalité et les discriminations, l'exercice de sa citoyenneté, le pluralisme des croyances et la laïcité. Grâce à tous ces thèmes on étudie la laïcité avec les élèves mais rarement directement les faits religieux.

Objectifs et programmes

La connaissance des faits religieux figure dans les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à travers "*les représentations du monde et l'activité humaine*", enseignées à plusieurs titres : dans les programmes scolaires de la discipline d'enseignement, dans les enseignements pratiques interdisciplinaires ou de façon transversale. Ainsi, l'enseignement moral et civique prévoit de traiter de la laïcité et de la diversité des croyances du cycle 2 à la terminale.

Il n'existe plus aujourd'hui dans les programmes d'intitulés qui reprendraient les termes exacts de l'étude des faits religieux en France, c'est alors essentiellement par le biais de l'étude de la laïcité que l'on entre dans cette problématique.

Se pose alors la question de la maitrise des connaissances nécessaires que doivent posséder les enseignants de tout cycle par rapport à la laïcité.

Catherine Laporte,
Formatrice Histoire-Géo-EMC
à l'ESPE Clermont-Auvergne,
enseignante PLP Lettres-Histoire
Hors-Classe,
académie de Clermont-Ferrand
mars 2019

Quelques sigles

Éduscol : portail électronique du ministère de l'enseignement

EMC : enseignement moral et civique

ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation

MEEF : master métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation

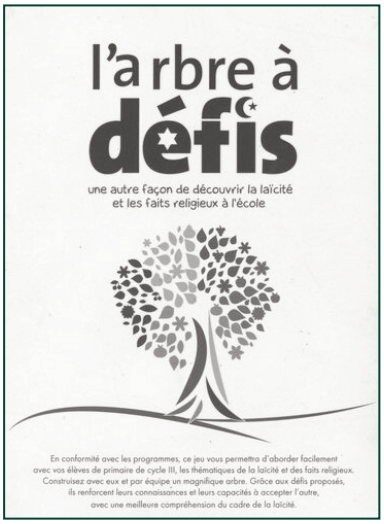
FSE : fonctionnaire stagiaire étudiant

PLP : professeur de Lycée Professionnel

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 23

Croire ou Savoir ? en classe de CP

Enseigner le fait religieux : vaste programme ! ... mais par où commencer ? Et comment amener le sujet sans braquer ni les uns ni les autres? Comment poser les problématiques de notre société en toute quiétude : développer l'esprit critique, connaître l'histoire de notre civilisation, enrichir les connaissances sur les religions ? Et avec les plus jeunes : comment aborder cette question sans endoctrinement ? Voilà autant de questions de salle des maîtres qui nous interpellent et doivent nous pousser à penser ces sujets délicats pour amener nos élèves à RÉFLÉCHIR !



Une amie enseignante m'a alors présenté "*l'Arbre à défis*"[1] où l'association créatrice de ce jeu questionne la différence entre le savoir et la croyance comme préalable à l'enseignement du fait religieux. J'avais ainsi trouvé le départ de la réflexion que je souhaitais porter : amener les élèves à distinguer ces deux verbes pour exercer leur esprit critique et s'ouvrir aux autres en prenant conscience qu'il y a plusieurs croyances.

Outil ludo-éducatif, *L'Arbre à défis* s'adresse en priorité aux enseignants de primaire de cycle III, j'ai donc adapté leur première séance[2], à ma classe de CP.

Pour permettre d'aborder cette notion entre croire et savoir, j'ai choisi le quotidien de la classe, les personnages rencontrés de la littérature de jeunesse ou des thèmes vus de *Questionner le Monde*.

Je leur ai donc proposé des phrases affirmatives telles que

- Le renard est rusé.

- Les moulins tournent avec la force du vent.

- Le renard a 4 pattes.

- Le loup est cruel.

- Dans la classe, il y a un dictionnaire.

- Le lapin mange des carottes.

- Léon est l'ami de Yassine. (deux camarades de classe)

- Dieu existe.

Les élèves ont réfléchi en groupes et se sont mis d'accord pour les coller dans la colonne croire ou savoir. Une fois terminé, une mise en commun en collectif a entraîné une discussion pour expliquer les choix faits par les élèves.

Ainsi pour l'affirmation "*Le renard a 4 pattes*", tous les enfants étaient d'accord : l'observation d'un animal le confirme et représente une preuve qui peut être validée par tous.

"*Le renard est rusé*" : là par contre, plusieurs avis. Le goupil du *Roman de Renard* s'avère particulièrement malin mais le héros de Claude Boujon dans *Bon appétit Monsieur Renard* est très bête.

Le renard rusé relève donc d'un choix d'auteurs mais aucune expérience scientifique ne nous montre la capacité particulière de cet animal à inventer des ruses ou pièges pour arriver à ses fins. Nous sommes alors ici dans le domaine de la croyance.

Ainsi il est impossible de prouver une croyance alors que le savoir va s'appuyer sur des preuves (documentaires, récits historiques, expériences scientifiques, etc). Il n'est cependant pas question de parler de vrai ou de faux mais l'objectif de ce travail est d'identifier ces deux notions pour comprendre qu'elles appartiennent à deux registres différents, non contradictoires d'ailleurs. Il invite les élèves à s'ouvrir sur les autres : leur croyance n'est pas La vérité mais une vérité. La famille constitue un premier cercle de partage mais l'enfant va découvrir que les autres partagent d'autres croyances. Le collectif enrichit.

A-C. A.
Paris

1/ Une autre façon de découvrir la laïcité et les faits religieux à l'école*, Marie Quenin, ée. Decitre, livre + CD Rom, 30 €, conseillé par Eduscol*
2/ https://m.youtube.com/watch?time_continue=318&v=jChp3oukOtI#

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 24

Laïcité et vidéos

Dans une école primaire

Un constat

Dans notre école rurale, nous n'avons que trois familles issues de l'immigration : une famille d'origine algérienne, une d'origine marocaine et l'autre turque. À l'école, nous avons affaire à un racisme primaire lié à une population où, à chaque élection, la moitié des votes exprimés soutiennent Marine Le Pen et son parti.

Après les attentats de novembre 2015, nous avons conduit, avec mes collègues, un projet centré sur les valeurs de la République et particulièrement la Laïcité. Notre objectif était avant tout de proposer une ouverture culturelle sur les autres religions pour permettre à ces trois enfants musulmans de pouvoir se sentir à leur place sans avoir à l'exprimer violemment.

En effet, Kaan, le petit Turc, alors que nous lui avions confié le rôle de roi dans une petite pièce de théâtre, s'est senti obligé d'affirmer devant toute la classe qu'il était musulman. Je lui ai demandé si cela le gênait par rapport à son rôle. Il m'a dit que non et a répété : "*Moi, je suis musulman, pas chrétien, c'est beaucoup mieux, être chrétien c'est nul*..." La classe était muette et moi sidérée. Personne parmi les élèves n'a réagi. Je lui ai dit qu'on ne pouvait pas accuser ceux qui étaient différents de Nul car chacun avait des croyances et était libre. Je lui ai dit aussi qu'on pouvait être ce qu'on était sans être obligé de rabaisser l'autre pour affirmer ce que l'on est... Mais comme c'était une classe de petits (CP), j'ai bien vu que beaucoup ne comprenaient pas ce que je disais. J'en ai parlé aux collègues et nous y avons réfléchi.

Une autre remarque nous a aussi fait réfléchir. Elle venait d'Ayoub, le petit Marocain qui a dit en voyant une animatrice arborant une grosse croix sur sa poitrine : " *Tu as vu, c'est une chrétienne, c'est ceux qu'on tue en Syrie...*".

Un projet

Grâce au soutien d'une mère d'élève, directrice adjointe d'un centre de ressources, nous avons élaboré un projet. Ce que je vais vous présenter est le déroulé exact de la séance qu'elle a conduite dans ma classe de CM1/CM2 pendant une heure. Je n'ai donc rien inventé. C'est elle aussi qui m'a présenté le jeu "*l'Arbre à défis*"[1] réalisé par une association de mamans.

Cette séance a très bien marché dans ma classe composée essentiellement de CM2. Cela a été un peu plus dur avec l'autre classe même si elle avait réduit la séance et simplifié les contenus. Nous avons utilisé cinq vidéos de Vinz et Lou[2] disponibles gratuitement sur Internet et la vidéo *La laïcité en trois minute, ou presque* de l'association Coexister[3].

Ne vous laissez pas rebuter par le graphisme de Vinz et Lou et le côté un peu décousu du dessin animé. Les élèves ont adoré et ont très bien vu de quoi nous voulions parler. Ils avaient à leur disposition un dictionnaire pour 2 ou 4, car entre chaque vidéo, on se recentre sur la définition exacte des mots et on l'écrit.

Distribution de post-it

Qu'est-ce que c'est la laïcité pour vous ? CM2, ils ont des billes, CM1, un peu moins et répondre à cette question de but en blanc pour des CE2 c'est dur.

Chacun réfléchit à sa définition et la présente aux autres en l'affichant au tableau : "Pour moi, la laïcité c'est...". Comme les réponses sont très différentes, qu'il y a beaucoup d'imprécisions ou de confusion, on va réfléchir ensemble à ce mot pour trouver une définition la plus juste possible.

Vidéo n°1 : savoir ou croire

Ici, nous parlons de la différence entre le savoir et les croyances. Débat, au tableau on note *le savoir c'est..., croire c'est...* On vérifie dans le dictionnaire et chaque élève note les définitions sur sa feuille.

Vidéo n°2 : laïcité et fait religieux, des symboles à déchiffrer

Définition du mot symbole. Volontairement les symboles religieux sont mélangés aux autres. L'animateur fait remarquer que certains comportements liés au sport (foot par exemple) sont presque aussi forts que ceux liés à l'appartenance à une religion.

Tout le monde peut être différent et se rassembler autour d'un même symbole. Ici la République et ses valeurs.

Vidéo n°3 : mille et une pratiques

Ici nous travaillons sur les préjugés et sur ce qu'on croit savoir des autres différents de nous :

Personne ne peut dire à ma place qui je suis.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 25

Vidéo n°4 : un calendrier pour tous

Travail autour des fêtes de chacun, l'occasion de dire ce qu'est Halloween, le ramadan, le 14 juillet et distinguer les fêtes républicaines ou religieuses. Si besoin, utiliser le dictionnaire. Notre calendrier grégorien est fortement lié à la religion catholique. Ce fait doit être expliqué en disant que pendant au moins 1200 ans, notre pays était étroitement lié au christianisme. Clovis, Charlemagne ou Napoléon se sont servis de l'Église pour asseoir leur pouvoir. La France est la fille aînée de l'Église. Maintenant on ne peut pas intégrer toutes les fêtes religieuses des autres religions. D'autres pays ont d'autres calendriers.

Un calendrier pour tous, un temps pour chacun.

Vidéo n°5 : laïcité et liberté

Certains pays non laïques imposent une religion identique à tous. On n'a pas le choix, on doit suivre la religion de l'État. Cette vidéo est la plus difficile à interpréter : *La laïcité c'est avant tout des libertés*.

Reprendre son post-it et faire évoluer sa définition

L'animatrice en écoutant les propositions a donné sa définition : *la laïcité c'est la liberté de croire, de ne pas croire ou de changer de religion.*

Patricia Roth
Bourgogne-Franche Comté

1/ voir une description page 23
2/ élaborées par TRALALERE, créateur de ressources numériques éducatives
3/https://www.coexister.fr/ Outre cette remarquable vidéo, cette association propose d'autres vidéos (voir ci-dessous), des rencontres pour les jeunes...

Débats au lycée professionnel

Le vendredi 12 Avril après-midi, une rencontre interreligieuse a donné l'occasion d'un débat au sein de trois classes du lycée professionnel Myriam de Toulouse (CAP , BAC PRO et 3e Prépa Pro). Une enseignante avait demandé, après l'accord du directeur fort intéressé par cette expérience, à quelques collègues de réserver une plage horaire dans leur semaine. Pour ce dialogue avec les élèves, il ne s'agissait pas d'un enseignement des faits religieux, mais d'une information sur l'expérience de quatre personnes extérieures à l'établissement qui se présentaient avec leur identité professionnelle et leur appartenance confessionnelle. Le dialogue et les questions des élèves ont été, bien sûr, différents selon les groupes car l'expression n'est pas la même dans une classe de 15, de 20 ou à 45 dans le cas d'un regroupement de plusieurs classes. Les trois débats ont eu lieu en présence de leur professeur principal et dans un horaire aménagé.

Le thème était "***le vivre ensemble - témoignage de l'amitié entre chrétiens et musulmans***". Chaque intervention était introduite par une courte vidéo faite par Coexister, "*La Coexistence Active*". Voir ce court-métrage de 3 minutes[1].

La France : premier pays musulman, athée, juif et chrétien ! Contre le communautarisme et les préjugés, comment ***faire société*** *sans violence, ni adaptation à une majorité, ni cohabitation passive ? Contre la montée des extrémismes, le repli sur soi – pas de religion seulement à la maison. La coexistence active est ce modèle qui respecte chacun et fait vivre la rencontre avec l'autre...*

La rencontre avait été préparée par quelques échanges car les intervenants se connaissent bien depuis plusieurs années. Chacun a pu se présenter brièvement avant d'écouter les questions des élèves qui ont, sans réticence, donné leur avis sur telle image du court métrage. Très émouvant d'entendre la grande diversité des origines géographiques : plusieurs adolescents précisant avec fierté qu'ils avaient des parents (souvent) de diverses appartenances nationale et confessionnelle (Afghans – souvent de couple mixte maghrébin / européen... et français).

Peu de questions étaient remontées auparavant par les enseignants (histoire – géographie, français, mathématiques) (peut-être du fait des vacances ?)

Les quatre intervenants (un membre de CdEP, Chrétiens dans l'enseignement public, trois membres du GAIC – groupe d'amitié islamo-chrétien), comme les enseignants, ont tous été ravis de cet échange : l'un résume son sentiment : "*C'est la multiplication des pains !*". Il y aura sûrement dans les classes un suivi de leurs questions et un rappel de cette expérience à renouveler.

Elisabeth Marcelon
Enseignante Lycée Myriam
Toulouse

1/ https://www.youtube.com/watch?v=VC5TgaQ3IqQ

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 26

Ateliers philo

La pratique de la philosophie n'est plus réservée aux élèves de terminale comme le raconte Frédéric Lenoir dans le film de Cécile Dejean *Le cercle des petits philosophes,* sorti en salle en avril 2019, reportage sur des ateliers menés en école primaire.

Voilà d'autres échos de cette façon de faire.

En maternelle

Quand Chantal m'a demandé de témoigner de ma pratique des ateliers philo avec mes élèves de grande section de maternelle, dans le cadre du thème abordé cet automne par CdEP "*Connaissance et foi*", je me suis demandé quels liens il pouvait y avoir entre ces deux sujets !

Et j'ai trouvé : il s'agit du cœur (dans le sens de centre) de l'homme qui, à mon sens, peut faire le lien entre foi et philo (dans un premier temps, j'ai laissé la connaissance de côté, celle-ci faisant plus appel à notre cerveau même si l'entraînement, avec les ateliers philo, à accéder à sa propre pensée peut permettre un chemin vers la connaissance).

La pratique des ateliers philo (selon le protocole établi par l'AGSAS, (Association des Groupes de Soutien Au Soutien, agsas.fr) permet, en effet, aux enfants d'accéder à leur propre pensée, de prendre conscience qu'ils sont des sujets pensants car ils ont, lors de ces ateliers, un statut de "personne du monde", prête à réfléchir aux questions que se posent les hommes depuis très longtemps. C'est finalement aussi un moyen de rendre les choses intelligibles ! (lien avec la connaissance) !

Les ateliers développent aussi le sentiment d'appartenance au groupe et au monde en plus du dialogue qui se fait à l'intérieur de soi.

C'est un temps très cadré où chacun est libre de s'exprimer ou non, avec un bâton de parole qui circule entre les participants. Il n'y a aucun jugement de valeur (ou autre), tout ce qui est dit par chaque participant est accueilli, de manière neutre. L'objectif, dans ce protocole, n'est pas l'apprentissage de notions ou de connaissances mais plutôt le développement d'une capacité à prendre un temps pour réfléchir et penser ensemble à des questions de la Vie.

La maîtresse n'intervient pas dans les échanges mais est garante du cadre (extrêmement important) ce qui permet vraiment la qualité de ce moment, chacun ayant vraiment un statut de personne à part entière.

Quand j'écris que les ateliers philo touchent vraiment le cœur de l'homme, c'est que j'ai pu voir la pensée et la parole, émerger physiquement du cœur du corps des enfants (chemin qui part du ventre et qui passe par le haut du corps et la gorge). Quand la parole sort, j'ai parfois l'impression qu'elle vient du plus profond de chacun.

Il est également intéressant de voir les élèves dans ce cadre qui permet une certaine intimité, ce qui renforce nos relations.

Pratiquement, je choisis un thème (grandir, la peur, la famille, se moquer, le courage, être amis) et pendant 10 minutes, le bâton de parole circule et les enfants s'expriment ou pas... Au bout de ces 10 minutes, il y a un deuxième temps, plus informel, pendant lequel les enfants s'expriment sur leur vécu de l'atelier, rajoutent des éléments...

La mise en place de ces ateliers philo ne s'improvise pas et demande une formation. Il est souvent difficile pour les enseignants de "lâcher prise" au niveau des apprentissages (juste/faux) mais un des secrets pour réussir ces ateliers est la con—fiance (avec foi !)... et on peut penser qu'ils contribuent à rendre le monde plus intelligible... J'ai finalement fait le lien avec connaissance et foi !

Virginie Valton-Boiron
Rhône-Alpes

Quelques thèmes abordés en CE2

L'argent

La famille

La peur

Le racisme

Être vivant

La vérité

La chance

plus de détails sur notre site

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 27

Jeunes migrants

Interview à Marseille

À l'école, en cours ou hors des cours, les jeunes parlent-ils de leurs convictions religieuses ?

Il n'y a pas tellement de dialogue sur les sujets religieux. En cours de BTS on parle peu de la religion, ce n'est pas un sujet débattu. Par contre on en parle parfois entre jeunes qui ont la même religion par exemple : "*Comment tu fais ta prière ?... Sais-tu les choses qu'il ne faut pas faire ? ...*".

Avec un copain, témoin de Jehova, très ouvert, on parle ensemble de ces questions. On discute bien, bien que de religions différentes : on parle des mêmes sujets, des problèmes de la vie, des guerres. C'est enrichissant de partager avec lui. On se rejoint souvent sur la portée des actes. Nous sommes tous pareils. On est tous frères.

Pour toi, qu'est-ce qui est important quand les jeunes abordent ce sujet entre eux ?

Ce qui est bon pour tout le monde, rechercher une attitude qui ne porte pas tort aux autres. Il est important que cela reste une affaire privée. J'ai vécu dans le bus quelque chose de difficile. Une femme était habillée en short. Deux jeunes ont commencé à parler mal d'elle. On a défendu la femme. Chacun est libre de faire sa religion en suivant sa conscience.

Est-ce que sur ce plan l'école a un rôle à jouer ? Lequel ?

L'école devrait expliquer ce qu'est la laïcité. La laïcité, c'est qu'il n'y a pas de supériorité religieuse. La religion, c'est privé.

Faut-il des cours pour connaître les religions ?

La connaissance évite les préjugés. Tout passe par l'éducation. En première professionnelle, j'étais délégué élève et on a eu une formation sur la laïcité, comment se comporter ? Cela aide les gens à comprendre mieux. Il y a des incompréhensions. Tout ce que les jeunes entendent n'est pas toujours vrai. Des gens n'ont pas de religion. Dans mon groupe de travail en BTS, au final on travaille ensemble. L'un dit qu'il essaie de vivre libre (il n'a pas de religion), il y a un chrétien et un musulman, et pourtant on travaille tous ensemble. L'école, c'est très important.

S. élève de BTS, arrivé en France en 2015.

La réussite scolaire des jeunes mineurs réfugiés isolés

L'Ap2e, association des enseignants protestants vient de publier en ligne[1] le numéro 154 de sa revue *Foi Éducation* qui rend compte d'une enquête sur les jeunes migrants scolarisés en LP.

Les religions y apparaissent en différents endroits.

Joseph vient de Guinée Conacry. [...] Au bout de deux ou trois semaines au lycée, Joseph qui vient régulièrement voir la CPE, lui dit : « Excusez moi de vous importuner, connaissez-vous une paroisse catholique proche de mon domicile ? ". [...] La spontanéité de la demande de Joseph met en évidence des représentations de la laïcité très différentes de celles attendues en France. Les mineurs isolés ont du mal à comprendre que l'on ne parle pas de ses croyances religieuses à l'école.

Hélène CPE
académie de Montpellier

Grâce à ses talents et à sa manière d'être au monde, Joseph a sauvé de la famine et les Égyptiens et son propre peuple. N'y a-t-il pas dans notre société des faims morales et spirituelles que des Joseph venus d'ailleurs seront peut-être en mesure d'apaiser ? Des faims de sens et de bon sens, des faims de Dieu, des faims d'humanité, de simplicité, de relations directes...À condition, bien sûr, que nous sachions les accueillir, les aider, les écouter et leur parler !

Florence Taubmann
pasteur de l'Église Protestante Unie de France

Les jeunes que nous rencontrons dans le cadre de notre recherche sont tous issus d'Algérie ou de villages marocains ou tunisiens proches des frontières avec l'Algérie.

[...] Durant leur voyage en mer, ces jeunes éprouvent l'apogée de l'horreur, mais rattachent aussi leur dessein et leur vulnérabilité à la main invisible de Dieu. [...] Le religieux devient une composante de cette immigration. [...] Il me semble qu'en rencontrant un certain nombre d'entre eux nous sommes placés devant une radicalité profonde, celle qui vient interroger les racines à partir desquelles nous menons notre existence personnelle et collective, et que nous sommes amenés à chercher avec eux ce qui nous meut profondément et donne sens à notre propre vie.

Fançoise Hickel
éducatrice et formatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse

1/ www.education-ap2e.org

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 28

Coopérer et mutualiser au collège

Coopérer et mutualiser

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture insiste sur la nécessité de développer les capacités des élèves à s'impliquer dans un travail commun, à s'entraider, à travailler en équipe ou encore à coopérer pour réaliser un projet collectif. Coopérer, c'est travailler conjointement et mutualiser, c'est mettre en commun : ce sont donc des actions permettant de créer du lien. Ces pratiques de la coopération renvoient ainsi à "une définition actualisée de l'école de la République[1]" selon laquelle ce qui compte en classe, c'est non seulement apprendre mais aussi apprendre ensemble[2]

Pédagogie de projet

Les compétences "coopérer et mutualiser" sont indissociables de la pédagogie de projet. Petits ou grands projets. Le projet, c'est ce que les élèves "projettent" de réaliser. Il est en général abouti quelle que soit la forme : petite production écrite, carte mentale, affiches ou de plus grosses productions comme des journaux, des recueils de textes, une exposition, etc. Et pour les élèves c'est la réalisation finale qui donne du sens à leurs apprentissages.

Depuis plusieurs années, à l'aune de formations que j'avais demandées pour trouver des leviers de motivation pour mes élèves décrocheurs, je travaille par pédagogie de projet. Il me semble que, sans être parfaite et sans toujours faire de miracle, c'est elle qui permet de faire travailler le plus grand nombre d'élèves dans la classe. Faire travailler les élèves en groupe demande de savoir "lâcher-prise", ce qui ne signifie pas qu'on laisse les élèves faire tout et n'importe quoi. La préparation des cours est différente mais un cadre demeure, parfois créé avec les élèves eux-mêmes. Le professeur se positionne alors comme un accompagnant et les élèves, en groupes, s'entraident, font des propositions, argumentent. Surtout, ils apprennent à s'écouter et à faire des concessions quand leur idée n'est pas retenue par l'ensemble du groupe. Comme l'écrit Philippe Meirieu, c'est une manière d'apprendre à "faire société"[3].

On pourra critiquer ces méthodes : les élèves sont bruyants, les moins bons ne font que recopier les travaux des meilleurs, les meilleurs n'avancent pas plus, le professeur s'efface et ne transmet plus. Ou bien encore, les groupes de niveaux relèguent toujours les plus faibles au rang des plus faibles, au rang de ceux qui ne savent pas.

Organisation pratique

Certes, les élèves sont plus bruyants dans ce cadre mais ils sont actifs, ils réfléchissent (bavardent un peu aussi, c'est vrai) et peuvent même se montrer créatifs. Une parade consiste à désigner un "gardien du chuchotement" et dans un premier temps, à évaluer cette capacité à travailler en parlant - mais pas trop fort - pour que ce soit viable pour toute la classe. Si les groupes sont hétérogènes (des bons et des moins bons pour dire les choses simplement), il arrive que les plus faibles recopient les autres mais il faut se dire que l'on a déjà gagné cela : ils ne rendront pas copie blanche cette fois-ci. Et puis la prochaine fois, dans leur groupe de travail, ils oseront prendre le risque de faire des propositions parce qu'ils ne seront pas seuls à intervenir devant les vingt-cinq autres élèves de la classe.

Quant aux très bons, ceux qui savent déjà, ils sont obligés de prendre ceux qui savent moins en considération, de descendre de leur tour d'ivoire, et développent ainsi d'autres compétences : expliquer, montrer comment ils comprennent, comment ils apprennent. On apprend toujours mieux de ses pairs.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 29

La coopération permet de mettre en parenthèse la compétition. Enfin, le professeur ne s'efface pas, bien au contraire, il est ultra mobile durant ces séances et doit répondre à de nombreuses questions. Et je me dis souvent que les cinq minutes à rester avec un groupe, ce sont cinq minutes rien que pour les élèves de ce groupe, cinq minutes pendant lesquelles j'ai toute leur attention alors que si je menais un cours, plus classique, même dialogué, certains n'auraient pas suivi du début à la fin parce que "ce n'est pas pour eux".

En ce qui concerne les niveaux, il m'arrive très rarement de proposer aux élèves des activités par niveau (peut-être ma discipline s'y prête-t-elle moins) pour éviter l'effet stigmatisant. Cela peut arriver occasionnellement lorsqu'une notion est à reprendre, mais cela reste rare. Enfin, lorsque les groupes sont libres (mais limités en nombre), les élèves les plus faibles ne sont pas stupides et savent que "pour s'en sortir", il vaut mieux aller avec d'autres élèves que la bande de joyeux loulous avec qui ils s'entendent bien et se retrouvent en général parce qu'ils sont ceux qui ne comprennent jamais rien et qui s'amusent.

Reprise et synthèse

Les groupes coopèrent donc. La difficulté pour l'enseignant est la reprise, le moment où il faut faire prendre de la hauteur sur les travaux en cours, donner un contexte par exemple en Histoire, travailler sur l'enchaînement des faits. C'est le moment où l'on perd de nouveau beaucoup d'élèves. On peut donc passer à la mutualisation par quelques astuces. Un rapporteur de chaque groupe est évalué à l'oral par tous ses camarades de classe qui remplissent une fiche. Ils évaluent bien ou mal, mais là n'est pas le plus important. Je leur demande dans le même temps de résumer en une ou deux phrases le propos du camarade qui vient de passer. Autre possibilité : chaque rapporteur écrit au tableau (tableau découpé en autant de parties qu'il y a eu de groupes) le résultat de ses recherches et les élèves se rendent compte qu'à eux tous, ils ont été capables de rédiger un long texte. Il m'est arrivé qu'une classe qui rentrait après ce type de production s'exclame : "*Ouah ! Ils étaient motivés les 4e 7* !".

Fierté du résultat

Dans l'apprentissage de ces deux compétences, chacun peut avoir son rôle à jouer et c'est très gratifiant notamment lorsque le résultat final a de l'allure. On peut ici faire référence à la fierté du professeur d'Histoire-Géographie dans le film *Les Héritiers* de Marie-Castille Mention Schaar (2014) quand elle rend à ses élèves le dossier constitué par la classe entière dans le cadre du Concours National de la Résistance. Je ne peux m'empêcher ici de vous livrer une de mes plus belles expériences d'enseignante. J'ai fait réaliser une exposition à des élèves de 6e il y a quelques années, à partir de quelques belles images d'objets du musée du Quai Branly[4].

En outre, les élèves avaient travaillé en groupes à la réalisation d'objets qui faisaient écho à des thématiques identifiées dans les reproductions proposées par le musée. Un jeu de cartes avait également permis à chacun de se donner un rôle de la conception à la réalisation de l'exposition. Le soir de l'exposition, quand il a fallu tout installer et que j'étais si stressée, j'ai eu la très belle surprise de n'avoir qu'à regarder faire les élèves. Chacun savait où il devait poser son panneau, son objet, son cartel. Et une fois le public arrivé, chacun était à son poste pour recevoir et expliquer le travail mené dans l'année. C'est bien la preuve qu'en faisant travailler les élèves sur un projet, ils s'emparent du thème de travail et endossent le rôle qu'ils ont choisi d'avoir avec plaisir. Rien n'est plus restaurateur d'estime de soi !

Marianne
Hauts de Seine

1/ Philippe Meirieu écrit ainsi à propos de la pédagogique coopérative : "En tant que 'projet', on peut la considérer comme une définition actualisée de " l'École de la République" : En classe, l'important n'est pas seulement d'apprendre, c'est d'apprendre ensemble. "C'est-à-dire d'apprendre sans s'être choisis, dans un regroupement largement aléatoire, mais qui doit "faire société", in Petit dictionnaire de pédagogie.
2/ Extrait de la fiche Éduscol Coopérer et mutualiser en Histoire-Géographie,
3/ Cf supra
4/ Le musée nous avait fourni une mallette : La boîte à voyage du Quai Branly.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 30

Métier

L'enseignement du fait religieux : une expérience

Comme mes collègues, tout au long d'une carrière de professeure, j'ai été confrontée à plusieurs changements de programme. J'ai enseigné l'Histoire et la Géographie essentiellement en lycée et je parlerai ici, pour ce qui est de l'enseignement du fait religieux, de la classe de seconde.

Trois nouveaux programmes sur une période d'une vingtaine d'années, en 1981, 1987 et 1996.

Les programmes sont publiés au cours de l'année scolaire précédente, les manuels sortent au printemps, 2è trimestre de l'année scolaire, pour un choix par les enseignants au 3è trimestre. Certaines fois, des réunions de présentation des nouveaux programmes sont organisées par les inspecteurs, des formations pourront être proposées, dans l'idéal lors de la 1ère année d'application de ces nouveaux programmes.

Plonger dans un nouveau programme, ou plus simplement dans une nouvelle question, travailler un nouveau thème, se poser tant et tant de questions, c'est souvent exaltant, ce peut être l'occasion de réfléchir entre collègues, de travailler en équipe, c'est évidemment très chronophage…

1981

Rentrée de 1981, un programme d'Histoire de Seconde particulièrement innovant

Ainsi, un éditeur avait nommé son manuel "*Le XIXe siècle et ses racines*"[1], un autre "*Histoire et civilisations*"[2]. Il faut rappeler que, pendant longtemps, le programme de cette classe était délimité par les deux dates de 1789 et 1848, soit une très longue partie de l'année consacrée à la Révolution et à l'Empire, et on n'arrivait pas toujours aux révolutions de 1848 !

Gros changement donc en 1981, beaucoup d'ambition mais tous les programmes ne sont-ils pas qualifiés d'ambitieux ? On va s'éloigner d'une Histoire politique et évènementielle pour plonger dans les divers aspects culturels, dont le religieux ; voilà donc que le christianisme apparaît en début d'année. Certes il était depuis longtemps au programme de la classe de 6è, dans le cadre de l'étude de l'empire romain. Mais c'était en fin d'année et, de ce fait, on manquait souvent de temps pour traiter cette question…

Au cours de l'année 1981-1982, j'ai eu des remarques d'élèves, mais finalement, pas si nombreuses : "*Madame, mais, c'est du caté ! Mais non, X…, c'est juste le nouveau programme d'Histoire*". Je n'ai guère d'échanges avec mes collègues, j'entends que l'un fera des "flash back" pour ne pas avoir à refaire tout son cours, j'entends que d'autres élèves apprennent les noms des dieux gaulois, Celtes et Gaulois sont aussi présents dans ce nouveau programme. C'est bien là la liberté pédagogique de chaque enseignant.

1987

Six ans plus tard, un nouveau programme est appliqué; pourquoi ? Quelle évaluation du précédent ? Sans doute a-t-il été jugé trop ambitieux. Par un mouvement de balancier attendu en pareil cas, on repart sur des aspects essentiellement politiques, tout le religieux a disparu, y compris dans la première partie du programme, où l'on étudiera les origines de la France contemporaine. Dans une 2è partie on retrouve la Révolution et l'Empire, avant d'aborder le XIXè en France, en Europe et dans le monde ; programme qu'on qualifierait de plus classique, qui pose sans doute moins de problèmes, aux enseignants, au ministre, à l'opinion publique. Il ne nous revient pas de trancher.

1996

Neuf ans plus tard, à la rentrée de 1996, un nouveau programme et le balancier repart à l'autre extrémité : retour sur le passé pour mieux comprendre le monde d'aujourd'hui, c'est bien ce que l'on attend de l'enseignement de l'Histoire dans le secondaire. Cette fois, de nouvelles questions apparaissent : à la citoyenneté à Athènes, on a ajouté Rome, il faut bien maintenir l'égalité entre spécialistes, ceux de la Grèce et ceux du monde romain. Suivent plusieurs thèmes dans lesquels le fait religieux a toute sa place : naissance et diffusion du christianisme, la Méditerranée au XIIè siècle en tant que carrefour de trois civilisations, puis Humanisme et Renaissance. Ensuite on retrouvera des questions plus classiques sur les aspects politiques et sociaux, les Révolutions, américaine en 1776, puis 1789, 1848.

Pourquoi un tel programme ? Comme indiqué ci-dessus, pour mieux comprendre d'où nous venons, pour réfléchir sur les origines

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 31

de la démocratie et sur son fonctionnement, pour penser le religieux à un moment où de telles questions sont de plus en plus présentes dans la société française.

Quelques souvenirs sur ce nouveau programme : de l'étonnement quand je dis que Jésus n'est pas né un 25 décembre, ni en l'an 0 ; il faut expliquer et je les sens tout à fait intéressés. Une forte opposition, de la part d'un élève, hostile à tout ce qui est religieux et qui a du mal à admettre que je ne sors pas des limites du programme. Je travaille sans doute davantage ces questions : comment les aborder avec des élèves dont la culture religieuse est pour le moins ténue, ou fragile. Attention aussi, dans un cours dialogué, au regard des élèves les uns envers les autres et à ne pas faire émerger ceux qui en connaîtraient davantage. Deux remarques que je n'ai pas oubliées, l'une de la part d'une élève de culture chrétienne qui ne comprenait vraiment pas pourquoi je prenais tant de précautions pour dire : " ses apôtres ont dit qu'ils l'avaient vu ressuscité ". " Mais Madame, pourquoi vous dites ça comme ça ? " Je crois que ce fut vraiment un moment difficile pour elle, et un peu pour moi. Une autre remarque, bien différente, de la part d'une élève d'origine maghrébine ; elle vint au bureau, à la fin d'une heure consacrée aux Réformes et aux guerres de religion en France, pour s'étonner que vraiment, les Français aient pu se faire la guerre pour des raisons religieuses ! Une remarque qui en disait long sur sa perception de la place, ou de l'absence de la religion, dans la société française.

Dans de tels cours et aussi en Éducation civique, juridique et sociale, je proposais souvent, en fonction du sujet abordé une échelle qui allait de athée à croyant en passant par agnostique, une façon de montrer une pluralité d'attitudes. Je dois dire que ce terme d'agnostique qu'il fallait d'abord définir, avait toujours beaucoup de succès, et pouvait contribuer à l'apaisement des esprits.

Un nouveau programme allait à nouveau entrer en application en seconde l'année où je suis partie à la retraite. J'ai vu arriver de nouveaux manuels, ils m'ont semblé bien beaux…

Jacqueline Xhaard-Bourdais
Angers

1/- Histoire/seconde, Bordas, Paris, 1981
2/- Belin, 1981

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 32

Dieu, le théâtre et les lycéen-ne-s

Comme chaque année, j'ai à cœur d'emmener les élèves volontaires (les 2/3 environ) de chacune de mes 3 classes de Seconde et/ou de Première plusieurs fois au théâtre. En Seconde 8, cette année, nous sommes allés voir quatre spectacles, dont trois ayant peu ou prou un rapport avec Dieu, avec la religion.

J'ai rencontré Dieu sur Facebook

Tout d'abord, en novembre, *J'ai rencontré Dieu sur Facebook*, du dramaturge Ahmed Madani, met sur scène trois personnages : Salima, une mère, professeur de français en collège, d'origine algérienne et de tradition musulmane. C'est une jeune femme libre et moderne, qui s'est affranchie des traditions, doit tout à l'école publique et le lui rend bien. Elle a divorcé et vit en banlieue parisienne avec sa fille, Nina, 15 ans, une adolescente qui supporte mal l'absence de son père. Les deux femmes sont bouleversées car chacune vient de subir un choc émotionnel intense : Salima a perdu sa mère, qu'elle est allée enterrer de l'autre côté de la Méditerranée (le "fantôme" de la grand-mère, voilée et en habit traditionnel, vient à plusieurs reprises "hanter" les rêves de sa fille) ; la jeune Nina est révoltée par la mort de Kim, sa meilleure amie, tuée accidentellement en tombant de cheval. L'adolescente s'éloigne alors de sa mère et cherche du réconfort sur Internet et les réseaux sociaux, où un mystérieux "Abou Amar" (qui lui parle depuis la Syrie, dit-il) lui décrit le sort affreux des petits Syriens victimes des bombes, lui enjoint de revenir à la "vraie religion" et lui fait croire qu'il tombe peu à peu amoureux d'elle, qu'elle est son épouse : on comprend qu'en fait il la recrute pour le djihad ! Nina change, s'isole de plus en plus dans sa chambre, prépare son départ pour la Syrie... Mais un jour, la fille étant sous la douche, c'est la mère qui répond à l'appel d'Amar sur Facebook !

Mes élèves (dont certaines musulmanes et d'origine maghrébine) ont été très attentives et tendues durant la pièce, et très soulagées, m'ont-elles avoué à la fin, que tout se termine dans un éclat de rire : Amar est en fait un ancien élève de Salima, il s'appelle Jordane Loiseau, est vendeur chez Décathlon, fait des vidéos depuis sa chambre de banlieue parisienne et, timide, cherche à draguer des filles par le biais d'Internet et de son personnage de "héros" djihadiste. Il se retrouve en prison, pour un temps ; Nina est catastrophée de tout découvrir, mais s'en remet, finalement, après une tentative de suicide ratée qui rapproche mère et fille... Nous avons beaucoup parlé avec mes élèves des réseaux sociaux et de leurs dangers ; des masques, faux-semblants, illusions et manipulations ; de tout ce qui "fait mal" aux adolescent-e-s et du suicide ; de la place de la religion aussi ; des rapports parents/enfants (et surtout mère/fille)...

Les Hérétiques

Dieu est revenu, bien plus encore, dans nos conversations d'après-spectacle, sur le parvis du théâtre, en attendant les voitures des parents et le lendemain en classe, grâce au spectacle *Les Hérétiques*, pièce de Mariette Navarro, vue en avril, qui tourne autour de la question de la laïcité. Dans un futur indéterminé (et glauque), au milieu des luttes violentes entre extrémistes religieux de tout poil, une jeune femme qui se sent oppressée et cherche à préserver sa liberté essaie de se rapprocher d'un trio de femmes "résistantes"... On comprend peu à peu que ces libertaires, ces "hérétiques", refusent l'obscurantisme et les diktats religieux de leur époque ; elles font penser à des Femen (et leur look rappelle les Nanas de Niki de Saint-Phalle), ont apparemment traversé les siècles et survécu au bûcher (seraient-elles des sorcières ?) ; elles discutent, débattent, se chamaillent, et font passer à l'héroïne une série d'épreuves, pour la tester. Intervient par moments une illuminée hilarante, le fantôme de la martyre sainte Blandine, qui tente, elle, d'attirer l'héroïne de l'autre côté. De leurs débats, parfois pesants et trop didactiques, parfois surprenants et drôles, mes élèves ont retenu un certain parallèle avec l'humour, les exagérations et l'ironie de Voltaire (nous venions de terminer *Candide*), et nous avons beaucoup parlé de laïcité. La pièce se passe d'ailleurs dans les débris d'une salle de classe à demi-carbonisée, et l'école publique y est abondamment citée ; entre la laïcité combative et intolérante des unes, et le mysticisme béat (et tout aussi intolérant) de la martyre, qu'ont aimé, rejeté et gardé mes lycéen-ne-s ? “*Ne pas coller des étiquettes, ne pas rejeter l'autre à cause d'a priori, ne jamais être violent-e, respecter l'autre, ne rien lui imposer de force, réfléchir par soi-même, savoir tracer SON chemin, trouver sa*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 33

propre voie", voilà, m'ont dit mes élèves, ce qu'ils/elles (en majorité des filles) ont retenu de ce spectacle. Sans apporter de réponses (je considère que ce n'est pas mon rôle), j'ai écouté, questionné, relancé, et j'espère que ces réflexions cheminent et chemineront longtemps dans l'esprit de ces jeunes.

Comme nous parlions du rôle / de la place des femmes, et que je faisais remarquer qu'elles étaient toujours traitées en "inférieures", considérées comme des mineures et "soumises" au pouvoir / aux autorisations des hommes, et ce dans les différentes religions, d'ailleurs, deux lycéennes d'origine maghrébine ont opiné bruyamment : *"C'est bien vrai, ça, Madame ! — Il faudrait vraiment que ça change !"* a lancé une troisième fille. Discrets tout à coup, les garçons n'ont rien dit sur ce point...

Le Fils

Pour clore ce cycle de 4 spectacles (je dois vous avouer que le second, *La Dame de chez Maxim*, de Feydeau, a énormément plu ; mais a suscité beaucoup moins de réactions intéressantes et de discussions, avec le professeur, et entre élèves. Nous avons toutefois beaucoup ri, c'est déjà ça !), nous sommes allés voir mi-mai *Le Fils,* un bouleversant monologue dû à la plume de Marine Bachelot Nguyen. L'actrice, que je trouvais un peu fade et inexpressive au début, qui est totalement émouvante (et en larmes) à la fin, incarne une provinciale, pharmacienne, bourgeoise, catholique un peu tiède et par tradition familiale, qui s'investit peu à peu dans un catholicisme radical et militant. Elle devient un pilier de la *Manif pour Tous* de sa petite ville, lutte contre un spectacle jugé "blasphématoire", clame des slogans anti-avortement, tient des propos homophobes ; elle se lie avec de grandes bourgeoises influentes (on comprend que c'est, au début, par souci d'intégration et de promotion sociale qu'elle est entrée dans ce cercle). On la voit glisser, sombrer, dirais-je, dans une intolérance et une radicalisation effarantes ... jusqu'au jour où Cyrille, son plus jeune fils encore au lycée, rentre le visage tuméfié : il s'est fait attaquer par des Arabes en sortant d'un café ! L'aîné, étudiant, confirme, l'air sombre et le regard glacial. Musicien, d'un tempérament artiste, délicat, sensible, Cyrille est l'opposé de son frère ; à partir de son agression, il sombre dans le mutisme et la dépression. La mère, aux petits soins pour lui, se rend peu à peu compte que Matthieu, le meilleur ami de son fils, est en fait son "petit ami", elle les voit s'embrasser, imagine le reste... ! Dès lors, c'est la descente aux enfers pour celle qui se découvre tout à coup "mère d'un homo" ... qui tentera, maladroitement mais trop tard, de renouer les fils avec ce fils blessé, qui se suicidera. Le récit de l'enterrement, grand moment de solitude au milieu de ses chères "amies" désolées et/ou médisantes (tout se sait, n'est-ce pas, en province...) est totalement poignant. Tout à la fin, la mère, dévastée, est invitée par celle de Matthieu à venir prendre un café ; ira-t-elle ?

C'est dans un grand silence ému, et ensuite une salve d'applaudissements très prolongée, vu la performance de l'actrice, que s'est terminé ce spectacle. Si (vu mon âge) j'ai partagé les affres et la douleur de la mère (dont je ne partage évidemment pas du tout les idées...), mes élèves étaient toutes du côté du fils (qu'on ne voit jamais, mais dont on entend parfois la voix off) : elles étaient révoltées par la violence (verbale) de la mère, qui d'ailleurs, raconte-t-elle, a agressé physiquement son fils à un moment (il se laisse frapper sans rien faire ; la scène est juste racontée par la comédienne). Comment a-t-elle pu dire cela à son propre fils ? Comment ne pas aimer l'autre, son enfant, être incapable de l'accepter tel qu'il est ? De l'aider alors qu'il souffre ? *"C'est parce qu'elle se sent trop remise en question par les choix de vie de son fils* ..., ai-je glissé. Mot aussitôt repris et retoqué par des élèves : *— Mais madame, on ne choisit pas du tout d'être homo, ou bi-, ou autre, m'ont rétorqué plusieurs jeunes sur un ton véhément. Ça doit déjà être assez difficile comme ça pour lui au lycée ; et on comprend bien que c'est son frère aîné, en fait, qui lui a cassé la gueule quand il l'a croisé dans la rue avec son petit copain. Alors que sa mère lui parle comme ça... le rejette..."*

Très contente d'être ainsi corrigée et de constater combien la jeunesse d'aujourd'hui, une partie tout au moins, avait progressé dans sa façon de regarder l'homosexualité et les jeunes homos, je suis rentrée du théâtre avec un sentiment de tristesse (la pièce est vraiment très émouvante) tempérée d'une certaine allégresse. Pour les élèves, ce ne sont pas forcément les religions (ou les religieux) qui condamnent et rejettent, mais avant tout les gens, les personnes, et par peur, par ignorance. *"Il y a des incroyants qui sont très intolérants avec les homos"*, m'ont fait remarquer certains. Des garçons ont évoqué les insultes homophobes dans les stades...

Cette haine de tout ce qui est "différent", autre, puissent mes élèves ne jamais la subir, ni la faire subir... En cette période de tensions religieuses et raciales, de regain des extrémismes, leurs réactions et réflexions me donnent de l'espoir.

Catherine Réalini
Île-de-France

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 34

Lire *Humanité plurielle* en classe ?

L'enseignement agricole relève de la responsabilité du ministère de l'Agriculture et pour ce qui est des formations qui lui sont propres, fonctionne pédagogiquement de manière indépendante à l'Éducation Nationale.

En classe de BTSA, depuis 1989, le travail des deux années se fait sur des thèmes culturels imposés par l'inspection. Depuis 30 ans, ils ont été fort variés : "Nourritures, modes de vie et sociétés" ; "Urbanisme et architecture" ; "Voyage et migration". En ce moment, l'examen 2019 portera sur "la jeunesse" et la promotion entrée en septembre 2018 travaille sur : "la solidarité, nouvelles formes, nouveaux enjeux".

La séquence pédagogique dont il est question ici est née du thème : "l'irrationnel". Avec la collègue d'éducation socio-culturelle (discipline qui n'existe pas à l'éducation nationale), nous avions transformé ce thème fort large (comme tous) en : "l'irrationnel dans le regard porté sur l'autre".

Enseigner c'est être aux aguets

Pour ma part, j'avais choisi de travailler sur la confrontation des croyances entre elles et de l'athéisme. En effet, il me semble que "être au monde" empêche d'évacuer la question de Dieu, elle s'impose à nous en permanence, croyants, agnostiques, sceptiques, athées. Tous, nous vivons imprégnés par l'empreinte des religions du Livre. De plus, le professeur de français que je suis ne peut ignorer la prégnance de la croyance en Dieu de Montaigne à Mauriac, en passant par les philosophes du XVIII^{e}. Et Dieu n'est pas absent non plus des textes les plus modernes.

Les citoyens que nous sommes et que nous nous devons d'être, n'ont d'autre choix que *se coltiner la question religieuse* qui a tant de poids dans les bouleversements politiques du monde .

Humanité plurielle

Ce texte de Monseigneur Pierre Claverie, évêque d'Oran, assassiné le 1er août 1996 en Algérie a été publié en janvier 1996 dans le premier numéro des *"Nouveaux cahiers du Sud"* (éditions de l'Aube), puis dans *le Monde* des dimanche 4 et lundi 5 août 1996.

Pierre Claverie a-t-il lui-même choisi cette expression tirée de son texte comme titre ? L'expression est belle, le titre est accrocheur, il m'a retenue.

Ce texte contient, pour le professeur de français, technique d'expression et communication de BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole), tout ce dont un cours se nourrit :

- On peut travailler sur la structure du texte, rédiger des intertitres, commenter le chapeau choisi et surtout le titre : *Humanité Plurielle*.

- Une autre entrée possible : Le travail sur le vocabulaire, la récurrence de certains mots, dans le cadre du thème "l'irrationnel dans le regard sur l'autre", pour aboutir à l'expression qui fait image, Humanité Plurielle.

- Une autre manière de lire cette page encore, c'est de la replacer dans son contexte historique, certes méconnu aujourd'hui des étudiant-e-s, mais qui peut résonner en eux à partir d'autres faits, et cela dans le cadre d'une éducation citoyenne pour une *Humanité Plurielle*.

- Enfin d'autres textes[1] peuvent entrer en résonance ("raisonnance"), apporter un contrepoint, nourrir la réflexion, afin de permettre ensuite un travail sur l'argumentation pour rédiger une lettre, ou un article de presse (billet d'humeur, éditorial), en vue de la préparation à l'examen.

L'Arabe est mon prochain

Le texte de Pierre Claverie n'est pas appréhendé par toutes les classes de la même façon .

Un certain nombre d'élèves ont beaucoup de peine à "entrer" dans le texte : Les préjugés sont tellement difficiles à surmonter... Le malaise, voire la mauvaise humeur et l'agacement sont patents chez certain-e-s d'entre elles ou eux.

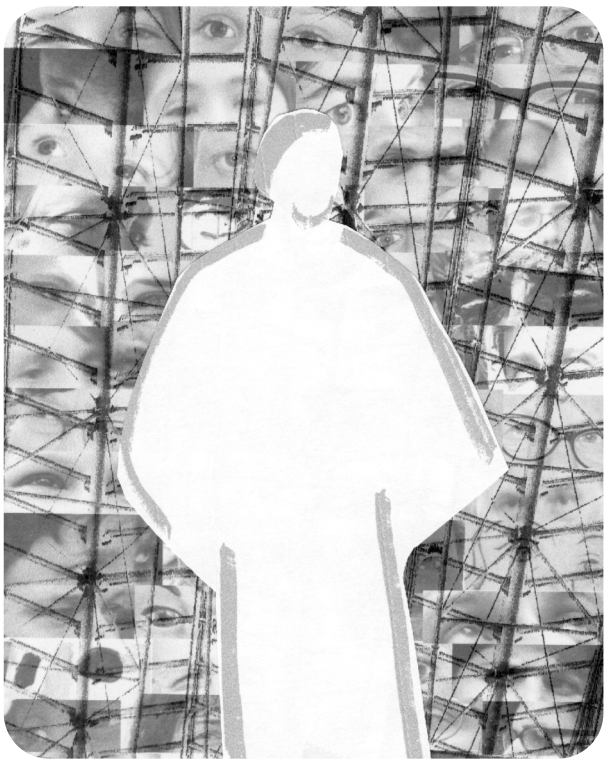
Il faut patience garder "faire des détours" ne brutaliser personne. C'est de "la classe à l'approche" ! Il faut affronter les réflexions, et parfois même de bonne volonté, mais tellement prises dans le carcan des a-priori, qu'elles sont à hurler...

Pour le professeur, le seul moyen possible est, après l'écoute, l'information : rappeler le contexte historique, l'actualité, pour donner des repères et permettre aux étudiant-e-s de relier entre eux les éléments connus afin de donner à leurs acquis, une cohérence .

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 35

Pas à pas, la complexité des choses de ce monde parvient jusqu'à elles et eux.

Et il faut du temps à certain-e-s étudiant-e-s pour accepter une phrase comme : "***Jamais je n'ai entendu dire que l'Arabe était mon prochain***". Et, malheureusement, pour d'autres, il paraît impossible de la prendre en compte, tellement grande est la distance



entre ce qu'elle signifie et ce qu'elles et ils croient. La lecture des documents mis en regard permet à ces étudiant-e-s de réfléchir sur le même thème par d'autres chemins, sans se sentir agressé-e-s, voire peut-être incompris-e-s. En quelque sorte, tout en apportant d'autres éclairages (sur le fond comme sur la forme), ces textes font diversion.

Par contre, lorsque le fardeau des préjugés est moins lourd, les étudiant-e-s parviennent plus vite à "la substantifique moelle" et peuvent faire leur miel de l'essentiel, dans la page de Pierre Claverie. Le travail d'approche nécessaire a déjà été fait par elles et eux, grâce aux rencontres, aux échanges, aux apprentissages qu'il leur a été possible d'avoir.

Une petite graine comme un espoir

Chez celles et ceux qui n'ont pas cette curiosité, nous nous efforçons, année après année, durant la préparation au BTS, de la faire s'éclore, s'éveiller et s'épanouir. Malheureusement, bien que quelques étudiant-e-s aient suivi les cours de catéchisme, j'ai appris à ne pas compter sur cette aide. En effet, soit la gêne les empêche de formuler leurs connaissances dans ce domaine (Nous sommes en terre nivernaise, déchristianisée depuis le début du XX^{e} siècle), soit cet enseignement n'a rien marqué en eux : leur inculture religieuse, comme leur incapacité à se mettre à la place de l'Autre, peuvent être les mêmes que celles de leurs autres camarades. Beaucoup ne savent rien du christianisme hors du catholicisme, ni de ce qui unit les religions du Livre (sans parler de toutes les autres croyances religieuses…). "*Se coltiner la question religieuse*" n'est pas alors, une expression vaine ! C'est comme bêcher son jardin et semer de petites graines pour préparer le printemps. Et ne désespérons pas, un étudiant cette année, a expliqué à ma place de quoi il s'agit lorsqu'il est question de la doctrine sociale de l'église !

Cela confirme, une fois encore, que nous devons être humbles : les sentiments de générosité, de solidarité, d'humanité ne sont pas l'apanage de la religion et ici du catholicisme. Ces valeurs altruistes ne naissent pas exclusivement par une sorte d'osmose avec un "terreau religieux", elles sont le fruit d'une véritable éducation citoyenne pour laquelle doivent oeuvrer ensemble et ouvertement, la famille, l'école, les Églises de toutes les confessions et les médias écrits et audiovisuels. C'est là que notre place a tout son sens et c'est alors seulement que les mots auront une réalité : identité, appartenance, démocratie, respect, humanité plurielle…

Sylvie Debord
Lycée Agricole Public

1/ - Qu'est ce que l'identité ? - *Michel Serres - le Monde de l'éducation - janvier 1997.*

- L'intégrisme laïc et les Juifs - *Esther Benbassa - page "Débats"- Libération - 13 janvier 1997.*

- Ni uniforme, ni plurielle - *Alfred Grosser - page "Regards" - Libération - 9 octobre 1996.*

- Traité sur la tolérance *ch XXII - Voltaire - 1763 .*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 36

L'Église et la laïcité

Bien que, d'après le Petit Robert, le terme laïcité n'apparaisse qu'en 1871, pour désigner le "*principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'État n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Églises aucun pouvoir politique*", il n'est pas interdit de se demander s'il est possible de trouver dans l'Écriture des antécédents de ce concept.

Que dit l'Écriture[1] ?

Le récit de la création, dans le livre de *la Genèse*, met en œuvre une véritable dé-divinisation du monde. Le soleil, la lune et les étoiles sont des créatures et non plus des divinités comme dans les religions des peuples voisins. Le monde est ainsi arraché à la puissance des forces naturelles pour devenir le champ de l'activité humaine, qui inclut liberté et initiatives.

Le pouvoir royal est lui aussi dé-divinisé : le roi reçoit, avec l'onction qui en fait un élu de Dieu, une délégation de pouvoir. Quand il monte sur le trône, il doit écrire pour son propre usage une copie de la Loi, qu'il lira tous les jours de sa vie (Dt 17, 18-19) : "*Il évitera ainsi de s'enorgueillir au-dessus de ses frères.*" (Dt 17, 20) Le roi, soumis à la Loi, n'est pas au-dessus mais au milieu de son peuple.

Dans l'Évangile, Jésus ne donne aucune consigne politique à ses apôtres et précise même à Pilate que son royaume n'est pas de ce monde. Cependant la discussion autour de l'impôt dû à César (Mc 12,13-17 et parallèles) a souvent été invoquée comme posant des principes précurseurs de la laïcité[2].

Rappelons que, pour le piéger, des hérodiens et des pharisiens demandent à Jésus s'il est permis de payer l'impôt. S'il dit non, on pourra le dénoncer comme opposant à l'autorité romaine ; s'il dit oui, on pourra le présenter au peuple comme traître à Israël et à son Dieu. Jésus demande alors qu'on lui montre une pièce et qu'on lui précise de qui en est l'effigie. Or, sur ce denier romain, l'empereur est représenté en divinité et l'inscription au revers fait de lui le fils d'un dieu : "*César Tibère, Auguste fils du divin Auguste*". Jésus retourne ainsi le piège contre ses accusateurs. Ils ont transgressé un double interdit judaïque : celui de la représentation, et celui d'adorer un faux dieu. Leur compromission avec le pouvoir occupant est manifeste.

Si la formule, "*Rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu*", laisse de fait une certaine place à la souveraineté de César, elle signifie d'abord qu'il faut tout rendre à Dieu, car César ne peut exiger tout de l'homme, qui est fait à l'image de Dieu. Il ne faut pas faire de César un dieu, qui déterminerait le sens ultime de l'existence, ni de Dieu un César, c'est à dire une puissance politique qui s'imposerait au détriment de la liberté humaine. Et Jésus a des paroles très dures pour le système religieux de son époque, parce qu'il opprime l'être humain.

Le texte célèbre de Paul (Rm 13, 1-7) va au fond dans le même sens. La soumission aux autorités correspond à l'ordre voulu par Dieu : il y a donc une légitimité du pouvoir politique. Mais celle-ci ne provient que du fait que ce pouvoir vient de Dieu. S'il outrepasse ses droits et se détourne du bien commun, il perd toute légitimité et il est juste de le contester.

Il ne semble donc pas abusif de penser que l'affirmation, dans l'Écriture, d'une autonomie du monde créé et le refus de diviniser le pouvoir politique, tout en lui accordant une place spécifique, vont dans le sens du développement ultérieur du principe de laïcité.

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 37

La doctrine catholique de la laïcité.

Toutefois, la naissance d'une doctrine catholique de la laïcité est le fruit d'une gestation douloureuse, marquée par les vicissitudes de l'histoire, dont la Révolution Française et la loi de 1905 constituent les jalons décisifs. Cette doctrine s'exprime clairement à Vatican II (en particulier avec la constitution dogmatique *Gaudium et Spes*) et se développe encore avec Jean-Paul II et Benoît XVI. En voici les éléments principaux[3] :

a.Indépendance et autonomie des sphères politique et religieuse.

Gaudium et spes 76, 3 : "*Sur le terrain qui leur est propre, la communauté politique et l'Église sont indépendantes l'une de l'autre et autonomes. Mais toutes deux, quoique à des titres divers, sont au service de la vocation personnelle et sociale des mêmes hommes. Elles exerceront d'autant plus efficacement ce service pour le bien de tous qu'elles rechercheront davantage entre elles une saine coopération, en tenant également compte des circonstances de temps et de lieu.*". L'affirmation d'indépendance et d'autonomie ouvre ainsi sur un souhait de coopération.

b. Compatibilité de la vie civile avec la morale naturelle.

Joseph Ratzinger, dans une "Note doctrinale de la congrégation pour la doctrine de la foi" (*La documentation catholique*, n°2285, 2003) définit la laïcité "comme autonomie de la sphère civile et politique par rapport à la sphère religieuse et ecclésiastique, *mais pas par rapport à la sphère morale"*. Selon la Tradition constante de l'Église, il existe en effet une morale naturelle, inscrite au cœur de l'être humain, qu'aucune loi ou institution politique ou civile ne peut contredire. Cette conviction justifie le droit de l'Église à intervenir dans le débat quand les droits fondamentaux de la personne humaine sont en jeu. Elle n'agit pas alors au nom d'un pouvoir mais comme autorité morale. Et c'est pour l'Église comme pour chacun des croyants un devoir que de participer au débat.

c. Laïcité mais non laïcisme.

Il s'agit de bien distinguer une juste laïcité, qui vise à assurer la liberté d'opinion et de conscience, d'avec le laïcisme, idéologie néfaste qui prétendrait exclure l'Église et les croyants du débat public.

Il n'y a donc aucune contradiction entre foi chrétienne et laïcité. L'Église et les croyants ont trouvé toute leur place dans ce régime de liberté et il n'y a pas lieu d'éprouver une quelconque nostalgie pour un ordre ancien de chrétienté, aujourd'hui périmé.

Jean-Louis Gourdain
Rouen

*1/ Voir l'article de Pierre Debergé, bibliste et recteur de l'Institut catholique de Toulouse, "*Bible et laïcité*", Documents Episcopat (sur Internet) 8, 2005.*

*2/C'est par exemple ce que fait Jean-Paul II dans une lettre datée du 11 février 2005, au président de la Conférence des évêques et à tous les évêques de France, à l'occasion du centenaire de la loi de 1905 : "*Le principe de laïcité rappelle la nécessité d'une juste séparation des pouvoirs, qui fait écho à l'invitation du Christ à ses disciples : 'Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu'*".*

3/ D'après François Daguet, op (chargé d'enseignement à l'Institut catholique de Toulouse), l'Église catholique et la laïcité *in Bulletin de Littérature ecclésiastique, CIX/3, juillet-sept 2008.*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 38

Lire et interpréter ensemble la Bible ?

Dei Verbum

La Constitution dogmatique *Dei verbum* (D.V.) est un texte majeur du Concile Vatican II. Le rappel du dogme catholique permet à la fois de lire autrement l'Ancien Testament en légitimant la lecture des différents textes de la Bible et leur interprétation ; son influence est particulièrement novatrice car elle ouvre sa lecture à tout baptisé et surtout, en recommandant de distinguer divers genres littéraires, elle permet un dialogue entre de multiples interprétations chrétiennes ou non.

L'affirmation chrétienne que Dieu parle en la personne de Jésus de Nazareth est rappelée "*Il a plu à Dieu dans sa sagesse et sa bonté de se révéler en personne et de faire connaître le mystère de sa volonté*"...(6) "*Sous l'inspiration de l'Esprit Saint, les écrivains sacrés ont composé les livres que Dieu dans sa paternelle bonté a voulu donner au genre humain*".

Derrière le style solennel et d'époque, si la continuité des Conciles de Trente, de Vatican I et II est affirmée (Préambule), une première nouveauté concerne l'exhortation, faite à tous, de la lecture fréquente des divines Écritures, pour "*tous les clercs, en premier lieu les prêtres du Christ, et tous ceux qui s'adonnent légitimement, comme diacres ou catéchistes, au ministère de la parole*". Ils peuvent et doivent "*par une lecture sacrée assidue et par une étude approfondie, s'attacher aux Écritures"* (25). Les séminaristes n'étaient auparavant pas autorisés à lire tout l'Ancien Testament : ils n'avaient droit qu'à certains textes expurgés. Mais il était rare aussi que les catholiques lisent la Bible.

Cela entraîne une seconde innovation : ne pas lire la Bible à la lettre, mais reconnaitre la diversité des styles qui composent les écrits et discerner les genres littéraires pour en comprendre le sens, le contexte et l'enjeu. L'influence de l'école biblique de Jérusalem et les travaux des exégètes protestants se font sentir. Le théologien Rudolf Bultmann (+ 1976) précisait comment la foi chrétienne doit se purifier de toute la "*mise en scène historique des évangiles*", qui est une mythologie liée à la culture des chrétiens du 1er siècle. "*Ils ont exprimé leur foi par des récits extravagants où interviennent des puissances surnaturelles.*"

Rien que dans la rédaction des psaumes les experts distinguent quelques 14 genres littéraires ou quatre sous-groupes : les psaumes de louange, les drames de libération, les psaumes d'instruction ou de célébration collective (de fêtes civiles en l'honneur du roi, pèlerinages ou de fêtes agricoles[2]). Mais les exégètes doivent indiquer que toute interprétation n'est pas possible et indiquer des "garde-fous" devant les impasses des lectures fondamentalistes[3]. Les rédacteurs de D.V. ont procédé à divers compromis : le n° 15, reconnait que les livres de l'Ancien Testament "*contiennent de l'imparfait et du caduc*" et le n° 16 affirme que ces livres "*sont intégralement repris dans le message évangélique*".

Les autres courants chrétiens voient une ouverture déjà présente avec l'encyclique *Divino afflante Spiritu* de 1943, qui avait facilité la coopération œcuménique entre biblistes.

Le texte reconnait la filiation avec le judaïsme et la première alliance. La Bible ne nous est parvenue que parce que la communauté d'Israël l'a écoutée, l'a priée, l'a modelée, l'a vécue, l'a transmise. Cf. Jean Rigal sur l'antijudaïsme (page 40). Si les lecteurs chrétiens ou juifs reconnaissent les œuvres réalisées par Dieu dans une histoire du salut, à travers les siècles et croient que Dieu peut être connu avec certitude par la lumière naturelle de la raison humaine, la question de l'interprétation reste.

La théologie réformée a toujours exprimé des réserves sur la notion de la connaissance naturelle de Dieu.[4] Un grave différend théologique subsiste : tout ce qui concerne la manière d'interpréter l'Écriture est finalement soumis au jugement de l'Église. La théologie sacrée s'appuie sur la Parole de Dieu écrite, inséparable de la sainte Tradition (D.V. 24) (sous-entendu tradition catholique) et sur l'affirmation que Jésus est le messie – le Christ fils de Dieu, ressuscité et vainqueur du mal.

"*L'Ancien Testament avait pour raison d'être majeure de préparer l'avènement du Christ Sauveur de tous (15)"* de sorte que *"le Nouveau soit caché dans l'Ancien et que, dans le Nouveau, l'Ancien soit dévoilé* (16.)".

(19) "*La sainte Mère Église a*

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 39

tenu et tient fermement et, avec la plus grande constance, que ces quatre Évangiles, dont elle affirme sans hésiter l'historicité, transmettent fidèlement ce que Jésus, le Fils de Dieu, durant sa vie parmi les hommes, a réellement fait et enseigné pour leur salut éternel…"

Cette constitution dogmatique a ouvert et stimulé le champ des recherches.

Évolution des traductions

Les traductions se démodent vite, et il arrive parfois que le style vieillisse et meure[5]. Aussi il existe, à côté des anciennes versions, une multitude de rééditions depuis la *Bible Segond* (1880 revue en 2007), la *TOB* (1975 revue en 2010) jusqu'à la Bible en français courant qui offre une présentation annotée pour des adultes (*La Bible expliquée*, 2004) et, pour des jeunes, *(Ze Bible*, 2011). Les éditions Bayard, ont publié en 2001 une version de la Traduction de la Bible écrite en collaboration avec des écrivains (non)-croyants. Signalons le travail important fait par l'École biblique et archéologique Française de Jérusalem avec sa *Bible de Jérusalem* aux notes richement documentées et régulièrement mises à jour. Une équipe de 200 chercheurs du monde entier travaille actuellement à l'édition mise en ligne de *La Bible en ses Traditions*.

Enfin, dans la liturgie catholique, ce sont désormais les textes de l'A*ncien Testament* et les *Lettres des apôtres* qui sont attestés comme "parole du Seigneur." Cela risque de mettre sur le même plan les écrits des prophètes ou de la Genèse, les lettres des apôtres et les quatre évangiles.

Cependant le dialogue entre croyants chrétiens ou agnostiques et avec le judaïsme et l'islam reste difficile, avec l'affirmation de la foi catholique. La divinité de Jésus de Nazareth sa résurrection est un dogme qui suppose la foi. "*Le Christ, qui est à la fois Médiateur et plénitude de toute la Révélation "* DV2.

Benoit Petit
Toulouse

Dei verbum, (18 novembre 1965) - Parole de Dieu [1]

Préambule : En écoutant religieusement et proclamant avec assurance la parole de Dieu, le saint Concile fait sienne cette parole de saint Jean : "*Nous vous annonçons la vie éternelle, qui était auprès du Père et qui nous est apparue…"*

Il propose "*la doctrine véritable sur la Révélation divine et sur sa transmission, afin que, en entendant l'annonce du salut, le monde entier y croie, qu'en croyant il espère qu'en espérant il aime*".

6. Par la Révélation divine, Dieu a voulu se manifester et se communiquer lui-même.

11. Notre sainte Mère l'Église, de par la foi apostolique, tient pour sacrés et canoniques tous les livres tant de l'Ancien que du Nouveau Testament.

22. l'Église… a fait sienne cette antique version grecque de l'Ancien Testament, appelée des Septante ; (mais aussi) les autres versions, orientales et latines, principalement… la Vulgate.

12. il faut que l'interprète de la Sainte Écriture, […] pour voir clairement ce que Dieu lui-même a voulu nous communiquer, cherche avec attention ce que les hagiographes ont vraiment voulu dire et ce qu'il a plu à Dieu de faire passer par leurs paroles…

On doit, entre autres choses, considérer les "genres littéraires". Car c'est de façon bien différente que la vérité se propose et s'exprime en des textes diversement historiques, ou prophétiques, ou poétiques, ou même en d'autres genres d'expression.

1/ Dei Verbum http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_fr.html (éd. Le Centurion, 1965.)
2/ https://bibletraditions.org/vd/fr/04.Ps1.fr.pdf
*3/ Alain Marchadour, "*Autour de Dei Verbum*", (p. 48 – 60) "*Parole de Dieu et exégèse*", Cahier de l'Évangile, n° 74, ed. du Cerf, 1990.*
*4/ Charles L'Eplattenier, n° 71 (*Parole de Dieu et exégèse*, 1990)*
5/ Cahiers Évangile n° 154 (décembre 2010), p. 71-72 et Cahiers Évangile n°157 – (septembre 2011)

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 40

L'antisémitisme : opinion, fait religieux ou délit ?

Je m'interroge, comme beaucoup de Français, sur les événements antisémites qui ont ponctué la 2e quinzaine de février en France. Il vaut la peine d'y réfléchir et de s'informer. Plusieurs rassemblements ont eu lieu à Paris et en province, pour condamner ces faits antisémites et afficher une solidarité avec la communauté juive de France. Ces réactions appellent d'autres combats contre la haine avec quelques remarques de vocabulaire.

Sem et Sion

Le terme SEM, dans la Bible, désigne l'un des fils de Noé, dans la Genèse (9, 18). SION désigne, Jérusalem, et par extension, le peuple juif.

Il faut distinguer l'antisémitisme et l'antisionisme…

L'antisémitisme est le nom donné à la discrimination et à l'hostilité manifestées à l'encontre des juifs, en tant que groupe ethnique, religieux ou racial. Il s'agit donc d'une forme de racisme.

L'antisionisme désigne historiquement l'opposition au projet sioniste d'établissement d'un foyer national juif en Palestine. Le terme est assez ambigu, car il peut évoquer plusieurs critiques de la politique israélienne : soit la colonisation des territoires palestiniens, soit carrément le refus de l'existence d'Israël comme État. C'est dire que ce terme a une dimension politique et peut être l'objet de diverses interprétations. De ce fait, l'antisionisme peut même devenir "la forme moderne" de l'antisémitisme.

En février 2019, selon la Loi française, seul l'antisémitisme est considéré comme un "délit". Mais la question rappelle une histoire chaotique et douloureuse, l'histoire sinueuse du Judaïsme.

Rappelons simplement que la révélation originaire du Judaïsme se résume dans ce que l'histoire appelle "la Torah" et le grec "le Pentateuque", soit les cinq premiers livres de la Bible. L'idée centrale est que "Dieu UN" établit un rapport d'Alliance avec Israël. Ajoutons que, dans le Talmud (commentaires de la Torah), on est juif en étant l'enfant d'une mère juive. Le signe en sera la circoncision des enfants mâles. À 13 ans, le jeune juif devient, au cours d'une cérémonie publique "apte à vivre la Loi". Il est désormais assujetti aux 613 commandements dont le Sabbat, jour de repos hebdomadaire et souvenir de la grande délivrance de l'esclavage en Égypte.

La majorité des juifs vivent hors du territoire d'Israël, surtout aux USA (6 millions environ), mais aussi en Russie ; en France, 550.000 environ. Le mot "diaspora" signifie "la dispersion". Dans l'histoire du judaïsme, rappelons que l'exil à Babylone (près de Bagdad, en Irak) pendant 50 ans (587-516), sera un événement majeur à la fois tragique et spirituel (avec l'influence des prophètes Ezéchiel, Jérémie etc.). Lire le psaume 137 : "Au bord des fleuves de Babylone, nous étions assis et pleurions, nous souvenant de Sion !" Dans l'histoire récente du Judaïsme, il faut surtout relever "la SHOAH", qui signifie "Catastrophe". Ce mot désigne des déportations massives, depuis les années 1935, avec des camps de déportation et d'élimination, notamment à Auschwitz (2 millions de juifs gazés). Aujourd'hui, l'antisémitisme est parfois renforcé par un islamisme radical. Les causes de l'antisémitisme sont anciennes et plurielles : l'ambiguïté de la notion de "peuple élu", l'accusation de "déicides" responsables de la mort du Christ, l'aspect financier (En 1843, Karl Marx définissait les juifs par le culte de l'argent).

Il y a plusieurs formes de judaïsme : depuis les "non-pratiquants" jusqu'aux ultraorthodoxes en passant par les originaires du Maghreb "sépharades" ou d'Europe centrale "ashkénazes".

L'Eglise catholique et l'antisémitisme

Le fossé qui s'est creusé au cours de l'histoire entre le christianisme et le peuple juif est rempli d'incompréhensions et de haine réciproque. On ira jusqu'à dire que le Judaïsme est "déicide". Pour ce qui est de la Croix du Christ, il faut rappeler sans cesse que les juifs ne peuvent être collectivement tenus pour responsables de cette mort ignominieuse (origine de l'antijudaïsme). Pour les chrétiens, la Croix est fondamentalement le signe de l'amour universel de Dieu, qui est non seulement appelé "Père" (Ancien Testament) mais le Père de tous les hommes et de toutes les femmes, sans exception. Avant le concile Vatican II (1962-65), la liturgie du

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 41

Vendredi Saint demandait de prier pour "*les juifs perfides*". Cette formule sera supprimée par le pape Jean XXIII. Aujourd'hui, la prière du Vendredi Saint demande que les juifs "*progressent dans l'amour de Dieu et la fidélité à son Alliance*". Dans ce retournement de l'Église catholique, le concile Vatican II joue un rôle majeur. Loin d'innocenter la communauté ecclésiale, le Concile ne manque pas de faire acte de repentance. "*L'Église… déplore les haines, les persécutions et toutes les manifestations d'antisémitisme qui… ont été dirigées contre les juifs*" (Nostra Aetate – 1965, 4).

Jésus était fils d'Israël selon la chair et il l'est toujours resté. Il a été circoncis et présenté au Temple comme n'importe quel autre juif de son époque. (Lc 2, 21-24). Il se conforme aux usages du monde juif tout en déclarant : "*Le sabbat est fait pour l'homme et non l'homme pour le sabbat*". (Mt 2, 27).

Quelques formules

Retenons ces formules célèbres qui expriment le rapport entre les juifs et les chrétiens : "*Par le Christ et dans le Christ, nous sommes spirituellement des sémites*" (Pie XI en 1938, face au nazisme). "*Les juifs sont nos frères aînés dans la foi*" (Jean-Paul II). "*Les chrétiens, tous les chrétiens ont des racines juives*" (le pape François).

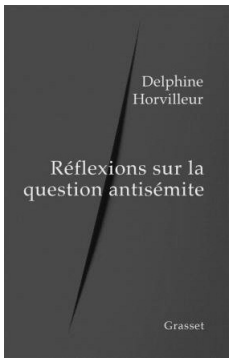
Beaucoup de raisons militent pour que judaïsme et christianisme respectent non seulement leurs racines communes mais aussi leur identité propre. C'est dans cet esprit qu'a été créée l'association "les amitiés judéo-chrétiennes de France" : AJCF[1]. Sa rencontre en 2019 à Rennes en mai a pour thème : "*Juifs et chrétiens comment progresser dans le dialogue et la rencontre ?*"

Jean RIGAL,
prêtre diocèse de Rodez,
exégète (mars 2019)

Jean Rigal a écrit plusieurs ouvrages notamment L'Église à l'épreuve de son temps*, Cerf, 2007, 17 €*

1/Pour en savoir plus sur le dialogue judéo-chrétien, l'AJCF publie la revue Sens. Son site Internet : https://www.ajcf.fr/

Réflexions sur la question antisémite



Alors qu'elle était journaliste à la télévision Delphine Horvilleur est partie se former au rabbinat à New York. Depuis elle est une des rares femmes rabbin de France.

En 2017, elle a publié avec Rachid Benzine*, Des mille et une façons d'être juif ou musulman* (Seuil).

Le titre de son dernier livre est une allusion et une réponse au livre de Sartre "*réflexions sur la question juive*". Elle y analyse l'antisémitisme de l'intérieur du judaïsme en interrogeant la bible, le talmud, les philosophes. Elle met en évidence la permanence de l'antisémitisme et ses nombreuses contradictions et ouvre de nombreuses pistes de réflexion.

Au terme de son enquête, elle avoue sa perplexité en disant : "*Je ne crois pas que mon judaïsme soit entièrement défini par ce que l'antisémitisme en a fait. Je ne crois pas être juive uniquement parce que d'autres l'ont dit de moi. Mais s'il me fallait dire ce qui constitue l'essence authentique de ma judéité, son irréductible spécificité, son noyau dur libre de toute contingence historique, je serais bien en peine de le définir. Et cet indicible est peut être la meilleure définition que je puisse en donner.*"

AM Marty

Delphine Horvilleur, éd. Grasset 2019, 155p., 16 €

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 42

Parler et vivre ensemble, croyants et athées ?

Croire en un Dieu qui n'existe pas, Manifeste d'un pasteur athée[1]

Le pasteur Klaas Hendrikse provoque par son titre doublement paradoxal qui oblige à revisiter les concepts de Dieu. Né en 1947, il a grandi au sein d'une famille non-croyante des Pays-Bas. Il travaille ensuite aux USA de 1972 à 1983, dans une entreprise d'imprimantes ; puis il suit pendant six ans des cours de théologie à l'université d'Utrecht avant d'être consacré pasteur de l'église protestante de 1984 jusqu'à sa retraite en 2012. Ses études de théologie dogmatique, dit-il, ont largement contribué à l'orienter vers l'athéisme. L'activité théologique a bien souvent perdu le sens et la fonction des mythes pour en faire des vérités immuables, des dogmes, des systèmes de croyances métaphysiques qui l'ont écarté de sa vocation première. Klaas Hendrikse ne croit pas à l'existence d'un "Grand Manitou". Il combat des idoles, comme l'idée du Très-Haut tout-puissant. Les rédacteurs du Premier Testament utilisèrent bien souvent un langage mythologique, comme par exemple le récit de la création, interprété, à tort, comme réalité de fait. Le "croire" et la science ne sont pas incompatibles.

Imposture ?

L'auteur, critique ces schémas qui n'aident plus à s'identifier. Dieu se produit dans les relations humaines et n'a rien à faire avec la création du monde. Son livre s'adresse à tous ceux qui ne se trouvent plus à l'aise dans les temples ou les églises. "*Si les monastères et les lieux de retraite ont leur liste d'attente… les bancs d'église, eux, sont déserts !*" Il s'oppose, à partir de son expérience, aux chrétiens conservateurs comme à certains athées qu'il définit comme des "*fondamentalistes à l'envers*". "*Le théiste est quelqu'un qui conçoit Dieu comme un 'être' assimilable à une personne et doté de facultés telles que la toute-puissance, l'omniscience et l'omniprésence. Un athée ne fait jamais que nier cette conception théiste mais un athée peut bel et bien être croyant*".

Paradoxe ?

Dieu n'en surgit pas moins dans toutes les situations où l'expérience humaine dépasse l'ordinaire : dans la douleur, l'émerveillement, dans le cheminement de toute quête humaine vers le dépassement de soi. Un sac à dos plein d'expériences, lui permet de passer de la "croyance" au "croire". Dieu parmi les hommes, sans les hommes ou comme réponse, Dieu comme "*ce qui accompagne les hommes*". Que garder de l'héritage judéo-chrétien ? Klaas Hendrikse croit en un Dieu qui se révèle au sein d'expériences humaines inexprimables, non communicables, ce qui parfois suscite la prière d'intercession. Dieu surgit dans l'ordinaire, dans l'expérience humaine comme la douleur, l'émerveillement et le dépassement de soi.

"*Comment expliquer à quelqu'un que vous croyez en un Dieu qui est le fondement impersonnel de votre foi personnelle ?*" … "*Tout ce qu'on peut affirmer… c'est que Dieu se produit et non qu'il existe… Il se peut que Dieu s'approche davantage de nous dans le questionnement qu'à travers les affirmations catégoriques ou les prétendues vérités.*"

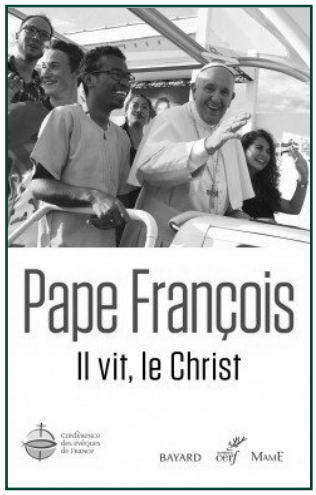
Révélation et expérience sont indissolublement liées. Car croire, pour lui, est bien plus une manière d'être qu'une façon de parler. La formule "Dieu dit", signifie qu'un homme s'est senti interpellé par une force, une énergie (que nous appelons Dieu), l'incitant à construire un monde meilleur. Cela pousse l'être humain à contribuer au bonheur et au bien-être d'autrui. Klaas Hendrike veut éviter tout jargon religieux et théologique, il pose la question de l'avenir de la foi et de la spiritualité dans un monde sécularisé. Cette théologie négative (apophatique) permet un dialogue avec les athées : avec humour il imagine de nouvelles manières de croire ensemble.

Benoit Petit
Toulouse

1/ Traduit du néerlandais par Bertrand Abraham, Labor et Fides, 2011, 232 p. 24,40 €

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 43

Exhortation du Pape François : Le Christ et les jeunes...



Il vit ! le Christ

Sur *"Les jeunes et le Christ"*, le pape François publie son Exhortation Apostolique post-synodale, adressée *"aux jeunes et à tout le Peuple de Dieu"* : *"Il vit ! le Christ, ton espérance. Il est la plus belle jeunesse du monde"*. Le pape fait suite ainsi au Synode sur *"Les jeunes, la foi, et le discernement vocationnel"* d'octobre 2018 à Rome, réalisé avec des délégués venus des cinq continents, des jeunes et des évêques. Ces participants ont remis au pape leur document final (mentionné *DF* dans cette Exhortation). Au fil des neuf chapitres de l'Exhortation, dans un langage clair, le pape s'adresse *"avec affection"* aux jeunes sur un ton direct, encourageant, dynamique et chaleureux. Il n'hésite pas à dire: " *Toi, dans ta vie...* ". Il se réfère au " *DF* " ainsi qu'à divers documents des épiscopats des divers continents, des papes précédents (Jean-Paul II surnommé le *"pape des jeunes, des JMJ"*, Paul VI en son *"Message aux jeunes"* lors du Concile, ...). Le pape écrit sur un ton tout à fait personnel, au chap. 4, quand il tient à dire *"une Bonne Nouvelle pour les jeunes : Dieu le Père t'aime personnellement et infiniment. Le Christ t'a sauvé et il continue à te sauver. L'Esprit Saint te fortifie... Chaque jour, prie l'Esprit Saint*".

L'Exhortation commence par une conviction : *"Le Christ est jeune, toujours jeune, et il rajeunit sans cesse l'humanité et le monde"*. Le pape François brosse un alerte tableau biblique des jeunes personnages du Premier Testament : les jeunes Joseph, Samuel, David, Jérémie, la jeune servante de Naaman, ... Et dans le Nouveau Testament : la jeune Marie de Nazareth, impressionnante de foi et de courage, le *"jeune homme riche"* de la parabole, le fils prodigue et son frère, ... Bien sûr, une place spéciale est accordée à *"Jésus éternel jeune"* : le jeune Jésus à Jérusalem, puis ouvrant le chemin à ses disciples jusqu'à la Croix et lors de sa résurrection vers Pentecôte. À propos de l'Histoire de l'Église, le pape se plaît à énumérer le rayonnement des jeunes saints au fil des siècles depuis st Sébastien, st François d'Assise, ste Jeanne d'Arc, ... jusqu'à ce jour, jusqu'à l'Amérique Latine, l'Afrique, et l'Asie, en passant par st Dominique Savio, le jeune sportif Pier Giorgio Frassati, ... Le pape insiste *"Jeunes, vous êtes l'aujourd'hui de Dieu"* dans le contexte actuel. Celui-ci est *"un monde en crise"*, bien analysé : la complexité socio-culturelle de beaucoup de sociétés, le monde numérique ou digital, l'importance des réseaux sociaux, mais aussi les difficultés à se situer affectivement, les tentations multiples, les chemins de traverse, l'accès incertain à l'emploi, les flux migratoires, les abus sur mineurs, ... Un monde qui appelle notre engagement pour la justice et la fraternité. Pour les jeunes, le monde est le lieu de leur joie, mais leur croissance intérieure passe par la lutte pour trouver une voie, car *"il y a une issue"*. Le pape manifeste ainsi sa confiance profonde : même les échecs peuvent être source de progression. En lisant ces propos stimulants, nous pensons à la *"morale de la gradualité"*, déjà très présente dans l'Exhortation *"L'amour dans la famille. Amoris laetitia"* (2016). L'Exhortation se termine ici par un chapitre sur *"La vocation"* : la jeunesse du Christ s'exprime dans le fait qu'il s'adresse à chaque jeune en l'appelant à se réaliser pleinement dans sa relation à Dieu et aux autres dans les diverses formes de vocations. La vocation oriente vers la vie consacrée, ou vers la famille par le biais du mariage, toujours vers le service fraternel, car Jésus est le Serviteur jeune.

Les jeunes lecteurs trouvent en cette Exhortation une vraie source de joie, réaliste et entraînante, devant la vie, devant la destinée humaine personnelle et solidaire au cœur de la société et de l'Église d'aujourd'hui. Elle offre à tous, aux familles, aux groupes, une forte base de réflexion, de méditation et de dialogue.

Père Pierre Fournier
Gap

"Il vit ! le Christ", "Christus Vivit", Pape François, diverses éditions (Mame, Cerf, Bayard,..), 2019, 166 p., 5€.

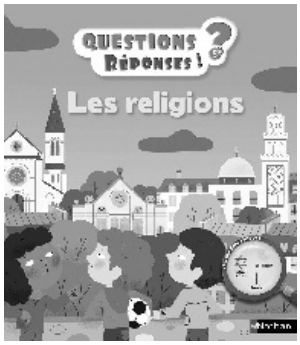
ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 44

Trois exemples de livres présentant les religions aux enfants

Voici trois ouvrages très différents qui peuvent apporter un soutien pédagogique intéressant...

Questions ? Réponses ! Les religions,

éd. Nathan, conçu par Sylvie Baussier et illustré par de Mélisande Luthringer, 6,95 €.



Ce premier livre, destiné à de jeunes élèves, aborde la connaissance des religions le plus simplement possible, par le biais de grands tableaux colorés attrayants, représentant par exemple le repas de fête de la Pâque juive, la célébration catholique du baptême, une cérémonie de prière à la mosquée, le partage d'un repas pendant le ramadan... Ces tableaux concrets sont émaillés de questions comme Qui est Jésus ?, Où prie-t-on ?, C'est quoi les cinq piliers de l'islam ? Que devient-on après la mort ?... auxquelles des réponses sont proposées, réponses qui pourront être précisées, voire contestées si besoin, par les enseignants. Le plus souvent, les explications sont pertinentes, bien adaptées aux jeunes lecteurs.

J'ai beaucoup apprécié que l'ouvrage aborde d'emblée et de façon toujours imagée le mystère de la création : "*Depuis longtemps, les hommes se demandent comment l'univers est né, comment sont apparus le soleil, la lune et les êtres vivants. Qui a créé la nature ? Est-ce un Dieu ou plusieurs dieux ?, Est-ce le résultat de hasards formidables ? Chacun a sa réponse!".*

Le dernier tableau *Tous ensemble* et son commentaire invitent au respect de l'autre : On peut être différents et s'entendre très bien, comme dans cette fête de quartier ! Que l'on soit croyant ou pas, et quelle que soit sa religion, l'important c'est de bien vivre ensemble.

Ce livre très attractif peut être facilement exploitable par les enseignants du premier degré et leur apporter une aide précieuse pour répondre aux questions parfois délicates des enfants.

Dis Pourquoi il y a plusieurs religions ?

éd. Hachette Livre / Deux coqs d'Or, rédigé par Sophie de Mullenheim et Carine Hinder, 80p., 14,5€

Le deuxième ouvrage se propose d'apprendre aux élèves à connaître les religions du monde, à découvrir leurs richesses, leurs différences, leurs points communs. Pour atteindre cet objectif, il pose 140 questions regroupées autour des thèmes suivants :

- Qu'est-ce qu'une religion ? (questions 1 à 13)

- Dieu existe-t-il ? (questions 14 à 23)

- Qui a fait connaître Dieu aux hommes ? (questions 27 à 35)

- Où peut-on lire l'histoire des religions ? (questions 36 à 45)

- Pourquoi Jérusalem est-elle appelée la "Ville Sainte" ? (questions 46 à 56)

- Comment s'appellent les religieux de chaque religion ? (questions 57 à 70)

- Où les croyants vont-ils prier ? (questions 71 à 90)

- Quels sont les dix commandements ? (questions 90 à 111)

- Pourquoi certains n'ont-ils pas le même calendrier ? (questions 112 à 126)

- Comment choisit-on sa religion ? (questions 127 à 140).

Chacun des thèmes abordés est annoncé avec une belle illustration.

Cet ouvrage est donc très complet, un peu compliqué parfois mais la compréhension est facilitée par la pédagogie mise en œuvre :

- un système d'index qui renvoie à des numéros précis de questions

- la présence de petits symboles pour reconnaître les commentaires qui correspondent à une religion en particulier.

La conception de cet ouvrage permet facilement de répondre à une question qui serait soulevée par un élève.

Les auteures y abordent parfois des notions très difficiles à comprendre comme la différence faite entre dieu et déité à propos de Bouddha (pour les bouddhistes, Bouddha ne serait pas un dieu,

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 45

car il n'existe pas depuis toujours et il n'est pas tout puissant. On dit plutôt que Bouddha est une déité, c'est-à-dire que sa vie exemplaire lui a donné le même genre de qualités qu'un dieu), ou des questions particulièrement délicates (pourquoi les femmes musulmanes sont-elles voilées ?).

Pour appréhender certaines notions complexes, ils font parfois appel à des comparaisons judicieuses, en l'occurrence celle du trèfle pour expliquer la Trinité : "*Les chrétiens croient en un seul Dieu qui est en trois personnes : Dieu le Père, Jésus le fils et l'Esprit Saint. Ces trois personnes s'aiment tellement qu'elles ne font qu'un seul Dieu. C'est un peu comme un trèfle qui pousse dans les champs. Le trèfle a trois feuilles, chacune avec une forme différente, mais toutes ensemble, elles ne forment qu'un seul trèfle.*"

Cet ouvrage a également le mérite de présenter un large éventail de religions, les religions monothéistes comme les religions polythéistes.

On peut néanmoins regretter que les auteures demeurent trop discrètes sur l'existence de personnes athées, mise à part la réponse proposée à la question 13 : "*Y a-t-il des gens qui ne croient en rien ?*"

Enquête sur les religions À la rencontre des Juifs, des Chrétiens et des Musulmans

éd. Mame, coécrit par Sophie de Mullenheim et Sophie Chaussade, 14,95€

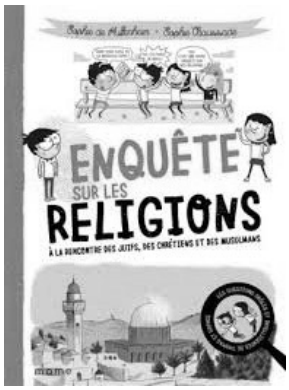
J'ai beaucoup aimé le troisième ouvrage cité car les auteures y proposent une approche ludique et en même temps très juste des religions. À la suite des enfants mis en scène Thomas, Sophie, Sarah et Amine, elles proposent aux jeunes lecteurs de mener leur propre enquête sur les religions et trouver des réponses aux 29 questions (29 chapitres) qu'ils peuvent se poser. En voici quelques-unes :

- Qui a inventé les religions ?

- Comment appelle-t-on Dieu ?

- Quel est le signe des croyants

- Imam, rabbin, prêtre. Qui sont-ils ?



Chaque chapitre s'ouvre sur un dessin humoristique. Ainsi au chapitre 6, le lecteur découvre une salle de classe où trois élèves font un exposé sur les livres des religions devant leurs camarades. "*La Torah est enroulée autour de deux axes*" dit l'un. "*La Bible est une vraie bibliothèque ! Elle compte 73 livres !*" poursuit le deuxième. "*Le Coran se lit en commençant par la fin*" affirme le troisième. Réactions des autres élèves étonnés : "*Drôles de livres…*".

Le texte est émaillé de sortes de post-it amusants intitulés *Bizarre, Bizarre…, Le sais-tu ?, Je le note, Et pourquoi donc ?*, de portraits robots sur Marie, Mahomet, le Pape…

On y trouve le plus souvent des réponses pleines de bon sens, appropriées aux questions que peuvent se poser les enfants. À la question 26, Quelle est la bonne religion ?, voilà la réponse proposée : "*Si tu demandes à un juif, un chrétien et un musulman quelle est la bonne religion, chacun dira que c'est la sienne. C'est normal et… c'est tant mieux ! En effet, si chacun trouve que sa religion est la bonne, cela signifie qu'il a une belle vie de croyant. Imagine que trois médecins décident chacun de donner un médicament différent à un malade. Chacun croit bien sûr que le sien est le meilleur pour le guérir, sinon il n'est pas un bon médecin*".

Cette enquête peut être menée à la carte grâce aux indications données en rouge au fil des chapitres : "*Si tu veux comprendre qui est Jésus, va en 5*".

Un sommaire indique les 29 questions abordées, un index permet de clarifier certains termes.

Voilà un livre attractif, original, qui présente avec justesse les religions retenues !

Ces livres qui expliquent les religions aux enfants peuvent donc être incontestablement des outils pédagogiques pour les enseignants comme pour les parents. Par l'approche des religions qu'ils proposent, ils contribuent à l'éducation au respect de l'autre et facilitent le vivre ensemble.

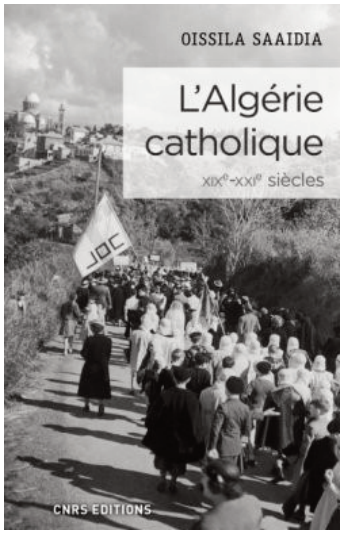
Pour conclure, je reprendrai les conseils que donnent, dans leur introduction, les auteures de *Dis Pourquoi il y a plusieurs religions ?* : "*Apprends à mieux comprendre ce que tu crois et ce que les autres croient. Il existe entre vous plus de points communs que tu ne le penses ! C'est la meilleure façon de vivre en paix les uns avec les autres*".

Michèle Lesquoy
Lorraine

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 46

Pourquoi témoigner sur l'Église d'Algérie ?

L'Église d'Algérie de la période contemporaine est née avec la conquête de l'Algérie par l'armée française (1830), d'abord au service du corps expéditionnaire, puis pour la prise en charge religieuse de la population émigrée d'origine européenne venant de France, d'Italie, d'Espagne, de Malte, des Baléares, d'Alsace Lorraine etc. Cette Église a été reconnue par le Vatican avec la nomination d'un prêtre de Bordeaux, comme premier évêque d'Alger, Antoine-Adolphe Dupuch (1838-1846). Mais, dans cette période des commencements, ce fut surtout la personnalité du Cardinal Lavigerie (1866-1892) qui devait dominer la croissance de cette Église diocésaine au service des européens. Par la création des Pères blancs et des Sœurs blanches (1868-1869), Lavigerie voulut, aussi, donner à cette Église une mission au service de la population algérienne, mais, en fait, dans la majorité de ses activités, l'Église diocésaine d'Alger, puis celles des diocèses d'Oran et de Constantine créés en 1867, restaient une réalité au service de la population européenne et très liées à l'administration française. Même la naissance et le développement, en milieu algérien, des familles religieuses "foucauldiennes", à partir de 1933, ne devait pas suffire à changer cette situation.



La relation de l'Église d'Algérie avec la société algérienne musulmane ne devait vraiment se développer qu'avec la nomination de Mgr Duval, d'abord comme évêque de Constantine (1946-1954), puis comme archevêque d'Alger (1954-1988). En effet le déclenchement de la guerre d'indépendance (1954-1962) conduisait Mgr Duval à prendre de plus en plus de positions publiques de défense des droits humains des Algériens et lui donnait ainsi une légitimité particulière dans l'Algérie indépendante (1962). Un petit groupe de chrétiens libéraux, en Algérie et en France, l'avait d'ailleurs rejoint dans des engagements similaires.

Ainsi, malgré le départ de la plupart des chrétiens d'origine européenne, à l'indépendance, (printemps et été 1962), Mgr Duval pouvait inviter les chrétiens qui restaient en Algérie et ceux qui rejoignaient le pays comme coopérants, à former, ensemble, une Église au service de l'Algérie indépendante. C'est ainsi que Mgr Duval déclarait au Monde, le 11 janvier 1964 : "*En Algérie, l'Église, comme elle le doit, n'a pas choisi d'être étrangère, mais d'être algérienne*"[1]. Mgr Duval prenait d'ailleurs la nationalité algérienne, suivi en cela par plus d'une vingtaine de prêtres diocésains. Il pouvait d'ailleurs déclarer, après l'indépendance que "*Beaucoup d'Algériens se sont rendus compte que l'action de l'Église ne s'est pas alignée sur les positions du pouvoir (colonial), mais qu'elle a été inspirée par la préoccupation des valeurs supra-temporelles de l'Évangile. Pour toutes ces raisons, les rapports de l'Église avec l'islam se situent au plan supérieur où interviennent toutes les valeurs humaines et où les hommes peuvent se rencontrer dans des échanges de véritable amitié*."[2].

De 1962 à 1976 (date des nationalisations), l'Église d'Algérie, dès la rentrée de septembre, avait mis immédiatement à la disposition de la population algérienne toutes ses structures de service qui jusqu'alors, à l'exception des institutions des Pères blancs et des Sœurs blanches (Centres de formation professionnelle, écoles, foyers etc.) servaient principalement la population européenne : jardins d'enfants, écoles, lycées, ouvroirs, foyers d'étudiantes, dispensaires, hôpitaux, la Caritas, etc. Par ailleurs, après les nationalisations des institutions ecclésiales, un certain nombre de cadres de l'Église s'engageaient dans des structures de l'État algérien. D'autre part les

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 47

coopérants travaillaient eux aussi dans ces mêmes structures algériennes. Ceux d'entre eux qui étaient chrétiens participaient à cet engagement de l'Église au service d'une société musulmane et en réfléchissaient la signification avec leur communauté chrétienne.

Ajoutons à ces engagements, au plan culturel, le développement des bibliothèques de l'Église pour les étudiants algériens (Alger, Oran, Constantine, Ghardaïa, Mascara, Bel Abbès etc.), les cours d'arabe pour les étrangers (et même pour les algériens francophones), les cours d'alphabétisation des adultes (14 000 élèves à Alger), les centres culturels, les conférences et les rencontres. Ainsi est né et s'est développée une Église d'Algérie post coloniale au service de l'Algérie et de sa culture, accueillant dans ses locaux une majorité d'Algériens musulmans qui devenaient souvent des amis de la communauté chrétienne.

Cette situation ecclésiale est apparue, dans son originalité, notamment à l'occasion de la célébration des cinquante ans de l'indépendance. L'idée est née, alors, simultanément, à Alger et dans une Université française, de réfléchir sur cette expérience : faire connaître une communauté chrétienne qui cherchait la fidélité à sa Mission dans sa relation avec un peuple de tradition musulmane. Les conclusions de cette enquête seront publiées avant la fin de l'année 2019.

La mort de dix neuf membres de notre Église pendant la crise algérienne des années 92-99 ajoutait un autre lien entre cette Église et l'Algérie. Les communautés chrétiennes donnaient ainsi une preuve manifeste de leur attachement au pays qui les accueillait pendant cette grave crise de société des années 1990 à 1999. En décembre 2018, cette Église a pu évoquer solennellement, à Oran, le martyre de ces dix neuf victimes, évêque, prêtres, religieux ou religieuses, en présence des autorités algériennes civiles et religieuses, et de nombreux amis algériens de notre communauté, notamment des membres de la confrérie soufie *'alawiya* de Mostaganem.

C'est dans ce contexte, donc, que deux cent heures de témoignages ont été recueillies ces dernières années auprès des chrétiens qui avaient vécu cette expérience de relation d'une Église catholique avec une société musulmane. C'est un matériau qui sera utilisé pour faire découvrir cette situation particulière à l'extérieur de l'Algérie. Il a été aussi enrichi par la présentation d'un certain nombre de structures ecclésiales qui mettent en œuvre ce projet d'une communauté chrétienne principalement engagée dans sa relation avec une société musulmane. En ces moments où la relation islamo-chrétienne, en bien des lieux, pose problème, il nous paraissait qu'il était utile de présenter cette expérience de l'Église d'Algérie vécue dans une durée relativement longue (plus de cinquante ans) et dans un pays qui traversait lui-même des étapes graves de son histoire.

9 Avril 2019,
Henri Teissier,
Archevêque émérite d'Alger

1/ Oissila Saaidia, l'Algérie catholique, XIX –XX[e] siècle*, CNRS éditions, 2018, p. 239*

2/ Le Cardinal Duval, évêque en Algérie*, entretiens avec Marie-Christine Ray, le centurion, 1984, p.178*

La fraternité humaine pour la paix mondiale

Ce livre comporte la Déclaration, co-signée à Abou Dhabi, le 4 février 2019, par le pape François et le Grand Imam de la Mosquée El Azhar pour le 8[e] Centenaire de la rencontre de François d'Assise et du Sultan d'Égypte Al-Malik Al-Kamil en 1219.

Ce texte est accompagné de deux commentaires :

D'après Mgr Jean-Paul Vesco, évêque d'Oran, "*les deux chefs religieux font ensemble œuvre de théologie"* (p.60) et leur regard nouveau produit "*une révolution en matière de dialogue interreligieux, pas seulement islamo-chrétien"* (p.51).

Le Père Henri de la Hougue, de l'Institut catholique de Paris, aimerait que cette Déclaration soit "*une étape importante de notre responsabilité commune de bâtir un monde plus juste et plus fraternel*".

Extraits d'une recension de
Pierre Fournier

Pape François et Imam Ahmad AL-TAYYEB, éd. Salvator, 2019, 87 p., 7,50 €

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 48

Rencontre nationale 2019

photo S. Debord

Les 4 et 5 mai derniers, à Issy-les-Moulineaux, une quarantaine de membres de CdEP participaient à la rencontre nationale 2019 : *Communiquer pour entrer en relation*. La communication a toujours été un questionnement pour l'association : Comment exister, être audible, visible ? Quelle forme de communication adopter , notamment pour toucher des jeunes enseignants ?

Les trois intervenants invités Sophie Lebrun, journaliste multimédia à La vie, Henri Pflieger, jésuite en formation, anciennement professeur d'Histoire-géographie et Isabelle de la Garanderie, enseignante en ZEP et blogueuse, en nous faisant partager leurs pratiques et leur conception de la communication, de manière volontairement provocatrice parfois, ont clarifié notre questionnement.

Préalablement, pour lever certains malentendus, ils nous ont informés sur la façon de travailler des journalistes. Les intervenants nous ont ensuite questionnés sur les liens que nous avions avec les médias. Eux ne communiquent plus que par le biais d'Internet et des réseaux sociaux. Avant de vouloir communiquer, un questionnement préalable est nécessaire : Qui êtes-vous ? Que voulez-vous faire ? Qui voulez-vous rejoindre ?

Leurs propos un peu déstabilisants ont donné lieu à un échange très intéressant. Les rencontres n'ont pas de prix mais retenons les convictions des trois intervenants : Les réseaux sociaux n'ont pas d'âme. Il ne faut pas s'empêcher de les utiliser ; même s'ils sont imparfaits, ils sont souvent au service des vraies rencontres.

Dans l'après-midi du 4 mai, un **travail en ateliers**, faisant écho au questionnement des intervenants, a été proposé aux participants, en vue de la rédaction d'une charte sur notre prise de parole.

1 Qui sommes-nous ?

2 Qui voulons-nous rejoindre ?

3 Quels critères pour prendre la parole ? Sur quels sujets ? En direction de qui ?

Daniel Moulinet, notre aumônier national, a ensuite remarquablement synthétisé nos échanges.

La deuxième journée a été consacrée à l'Assemblée Générale de l'association.

Un temps en ateliers nous a été proposé pour esquisser des pistes pour la rédaction du **rapport d'orientation** pour les années à venir.

Un temps de travail en carrefours a permis de faire le point sur les **projets en cours** ;

- finalisation de la sessions des retraités qui aura lieu à Nancy en septembre,
- préparation de la session des actifs prévue à St Aubin les Elbeuf en août 2020 dont le thème sera *Des chemins de communication pour mieux apprendre ensemble*
- communication par le biais du site et de la revue : amélioration de l'arborescence du site, réflexion sur le statut du correspondant, liens à envisager avec d'autres sites.

Ces deux journées denses et riches ont été ponctuées de temps de respiration. Nous avons fort apprécié les chants et les temps de prière qui ouvraient chaque demi-journée, la célébration eucharistique si bien animée par Jean Handtschoewercker, la soirée conviviale alliant animation cinématographique et dégustation des produits des différents terroirs !

Le bel envoi, avec le chant *Transmets la parole*, en parfait écho avec la thématique choisie,

photo S. Debord

a clos ces deux journées d'échanges et de partages enrichissants. Ces journées nous ont permis de nous requestionner sur notre identité et de nous interroger sur les meilleures formes de communication à adopter pour assurer notre visibilité et entrer authentiquement en relation. Ces temps de rencontres sont indispensables à la vie de l'association. N'hésitez pas à nous y rejoindre !

Michèle Lesquoy

La totalité de ce compte-rendu figure sur le site CdEP-asso.org

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 49

Sessions 2019

22 - 27 - 28 juillet

Tainach/Tinje (Autriche)

Les contributions des écoles à l'intégration par une inclusion raisonnable

session européenne **SIESC-FEEC**

inscription en ligne : http://www.siesc.eu/fr/next.php

18 - 26 juillet

Saint-Martin-des-Olmes (63600)

Marche et réflexion

L'Église au bord du gouffre ?

Nous fonctionnerons par demi–journées : une demi-journée de balade, une demi-journée de réflexion

Pour tout renseignement, s'adresser à : Maurice et Michèle Grancher

Mail : maurice.grancher@wanadoo.fr
Tél. : 04 74 70 92 39

26 juillet - 4 août

Königswinter (près de Cologne)

L'argent les finances et nous : producteurs, consommateurs, citoyens, écolos, humanistes

session **franco-allemande**

renseignements : michele.rousselot@orange.fr

23 - 25 août 2019

Merville (59660)

rencontre du Nord

le thème sera précisé ultérieurement
renseignements : cdep-nord@outlook.com

8 - 11 septembre

Centre spirituel diocésain de Nancy (54000)

session des **retraités**

En retraite, nouons, conservons des liens, devenons des tisserands d'humanité...

renseignements : Michèle Lesquoy, gm.lesquoy@wanadoo.fr

11 - 15 septembre 2019

Monastère La Pierre-Qui-Vire

(89630)

Retraite de septembre

le thème sera précisé ultérieurement

renseignements :

Simone Bailly 06 84 87 03 90

et 2020 ...

Rencontre nationale 2020

Marseille

25-26 avril 2020

Session des actifs

Des chemins de communication pour mieux apprendre

21-24 aout 2020

Saint Aubin les Elbeuf

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 50

Le sacrifice d'Isaac

La scène est d'emblée dramatique, bien sûr par l'égorgement que prépare le vieillard, mais encore plus par le cri poussé par la victime. On a vraiment l'impression de l'entendre, car ce cri s'adresse à nous par le regard qui nous est directement lancé.

Comment la représentation d'un tel instantané peut elle rendre compte d'un récit aussi long et précis que celui que nous livre le texte de Genèse 22, 1-14 ? Ici rien n'évoque l'ordre qu'Abraham reçoit d'offrir son fils en holocauste, puis de la longue préparation du sacrifice, avec la coupe du bois, le long voyage avec un âne et deux serviteurs, la montée vers le sommet de la montagne, la disposition de l'autel et la "ligature" d'Isaac, ce mot étant celui par lequel les Juifs désignent l'ensemble.... Surtout rien n'est dit de l'attitude d'Isaac qui, jusqu'au bout, croit qu'il s'agit du sacrifice d'un agneau, qu'il cherche en vain.

Cette ignorance du fils explique peut-être sa surprise, sa paralysie devant l'acte dont il s'aperçoit soudain qu'il est la victime, et son CRI. La partie gauche met aux prises Abraham et un autre jeune homme. Le vieillard est déterminé, son visage et son front sont marqués par la concentration, il serre le couteau et le geste de son bras est précis et fort, c'est celui d'un égorgement rituel, on devine qu'Abraham a l'habitude de ce geste, l'habitude de sacrifier, d'offrir des holocaustes à son dieu. Son regard n'exprime rien, ni mécontentement, ni stupéfaction, ni libération, juste la surprise de voir cet inconnu l'interrompre. L'inconnu est un jeune homme, sa nudité et un détail de son dos le désignent comme un ange ; il interpelle Abraham par son regard déterminé, et surtout par son bras droit qui arrête le geste du vieillard, il ne fait pas tomber le couteau, il bloque l'action en train de se réaliser. Et il parle : "Ne porte pas la main sur le garçon ! Ne lui fais aucun mal ! ". Et il demande à Abraham de se retourner pour voir le bélier, il montre de son index pointé l'animal du seul sacrifice voulu par Dieu.

Pour cette partie, le peintre a pris beaucoup de liberté avec le texte, dans lequel c'est Dieu qui appelle Abraham au v.11 "Abraham ! Abraham !" Il répondit : "Me voici !", le même appel que lorsqu'il l'a mis à l'épreuve au v.1. Plutôt que l'appel, l'artiste a choisi l'intervention directe de Dieu pour rendre la scène plus dramatique, mais surtout il a représenté l'ange de Dieu avec la même tête frisée que celle d'Isaac ; par là il signifie que l'action qu'Abraham allait commettre était un crime contre Dieu, car Isaac n'est pas simplement à la ressemblance de Dieu comme tout être humain, mais dans cette situation de victime, il est vraiment l'image de Dieu.

Abraham s'est trompé : il a cru que Dieu lui demandait de tuer son fils, il a pris la tradition transmise par ses ancêtres pour la volonté du Seigneur. Dans certaines civilisations antiques, et notamment dans la région du Proche-Orient où vivait Abraham, il était de tradition d'offrir le premier-né en sacrifice aux dieux. C'est-à-dire de l'égorger sur un autel, puis de brûler son corps, comme on le faisait avec les autres animaux. Ainsi on comprend mieux qu'Abraham puisse accepter de sacrifier Isaac, sans manifester sa surprise. Mais le Dieu qui se révèle à Abraham, n'est pas comme ceux de ses voisins, il arrête son bras et lui demande d'offrir un mouton.

A noter que ce drame se passe dans un paysage doux et tranquille ; dans les autres mises en scène on a souvent des cieux qui s'ouvrent, des contrastes violents de lumière, des vues en contre plongée... Ici rien de tel, le développement horizontal humanise la scène, tout est calme, un ciel d'aurore baigne un hameau et une petite église, les protagonistes sont à l'écart dans un bosquet sombre, et les seules lignes de force sont les deux diagonales qui partant des têtes de l'ange et d'Abraham, se rejoignant sur le CRI d'Isaac.

Texte et image sont une dénonciation de l'infanticide, ils sont à l'origine d'un des interdits les plus importants de notre civilisation, celui des sacrifices humains, interdit qui rompt avec des pratiques culturelles et religieuses qui ont existé partout dans le monde et que la Bible est une des premières à dénoncer.

On peut comparer Isaac à l'Iphigénie grecque. Au début de la guerre contre Troie, la jeune fille est sacrifiée par son père à Artémis, pour que des vents favorables permettent à la flotte de voguer vers la ville ennemie. Mais alors que le prêtre abat son glaive, on voit "*sur le sol, étendue, palpitante, une biche de grande taille, d'une remarquable beauté, dont le sang arrosait à flots l'autel de la déesse*" (Euripide, Iphigénie en Aulis).

Iphigénie a été emportée vers l'Olympe, la déesse l'a remplacée par une biche, mais si cette substitution sauve la jeune fille, elle ne condamne pas le sacrifice, comme le fait le texte biblique "*Ne porte pas la main sur le garçon ! Ne lui fais aucun mal ! Je sais maintenant que tu crains Dieu*".

Le sacrifice d'Isaac, Le Caravage, 1597-1598, huile sur toile, 104 x 135 cm, Galerie des Offices, Florence

Ce récit, appuyé par l'image, vaut pour "les enfants d'Abraham", c'est-à-dire les trois religions : juive, chrétienne et musulmane. Cette interdiction n'a pas toujours été respectée mais elle a permis de dénoncer ceux qui passaient outre.

La tradition juive parle de la "ligature" d'Isaac, car le fils d'Abraham est "lié... et délié", elle n'est pas une épreuve pour vérifier la loyauté d'Abraham envers Dieu, qui ne demandait qu'un sacrifice symbolique, qu'une soumission spirituelle, Abraham a peut être été induit en erreur par son imagination.

Les traditions chrétiennes médiévales ont vu dans le personnage d'Isaac la préfiguration de Jésus vivant sa Passion, c'est pourquoi certaines images remplacent le bélier par un agneau, image du Christ "agneau de Dieu", et souvent Isaac se tourne vers le Ciel comme Jésus sur la croix. On a vu que ce tableau du Caravage n'entre pas du tout dans ces rapprochements, il dénonce le sacrifice sans aucune autre référence biblique.

Pour le Coran, le sacrifice concerne un fils d'Ibrahim, mais qui n'est pas nommé. Cependant, pour beaucoup de musulmans, il s'agit d'Ismaël, le fils qu'Abraham a eu avec Agar, sa servante, car dans un sens, c'est bien lui le fils premier-né. L'Aïd el-Kebir, (grande fête), qui a lieu le dernier mois du calendrier musulman, et qui est la fête islamique la plus importante, commémore la soumission d'Ibrahim à son Dieu, qui doit servir de modèle à tous les croyants. La fête populaire est aussi celle du sacrifice du mouton qui est partagé entre voisins.

Il me semble que cette peinture et cette scène sont un bon exemple de ce que peut être l'enseignement du "fait religieux".

Serge Ceruti

ldc 43_Mise en page 1 04/09/2019 09:07 Page 52

Comité de Rédaction :

Suzanne Cahen
Pierre Darnaud
Jean-Louis Gourdain
Chantal Guilbaud
Monique Judenne
Anne-Marie Marty
Mireille Nicault
Benoît Petit
Catherine Réalini
Marie-Inès Silicani
Édith Tartar Goddet
Jacqueline Xhaard-Bourdais

Collaborateurs :

Jean Kayser, Chantal de la Ronde, Damiel Moulinet, Catherine Listrat (documentation)
Serge Ceruti (iconographie)
Georges Million, Dominique Thibaudeau (dessins)
Tcho Picault (secrétariat)

Chrétiens dans l'Enseignement Public - 67 rue du Faubourg Saint-Denis 75010 Paris
Tél. : 01 43 35 28 50 - site électronique : http://www.cdep-asso.org/ - courriel : cdep-asso@orange.fr