

# Culture religieuse et école laïque

Rapport du groupe de travail  
exploratoire sur la culture  
judéo-chrétienne à l'école

Sous la direction de  
Walo Hutmacher, président

Christine Aquillon, enseignante au  
Cycle d'orientation

Jean-Claude Basset\*, pasteur

Françoise Gaud, doyenne à l'Ecole supérieure  
de commerce

Roudy Grob, enseignant primaire

Martine Hahn, enseignante primaire

Claude Joye\*, enseignant au Cycle d'orientation

Henri Nerfin\*, pasteur

Christiane Stahel, enseignante à l'Ecole de  
culture générale et au Collège de Genève

*\*mandatés par le groupe des trois églises reconnues*



## AVERTISSEMENT

L'école publique genevoise est laïque. Elle l'est par la volonté populaire que nul ne songe à remettre en question. Sa grandeur consiste dans l'ambition de promouvoir la connaissance rationnelle, de contribuer au développement des facultés qui sont à la base de la rationalité et de l'explication rationnelle de l'homme et de l'univers. Le souverain a jugé, après un long cheminement que les historiens ont bien décrit, qu'une culture laïque, indépendante de la religion, était la seule à même d'assurer les conditions d'épanouissement de la cité. C'est sur ces prémisses que s'est constitué le dispositif de formation publique dont la mission fondamentale est la valorisation des potentialités de chaque personne indépendamment des croyances, des langues et des cultures. Ce faisant, le système d'enseignement public vise à préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays. En revendiquant cette orientation qui est désormais un élément vital de la culture genevoise, l'école ne prétend pas défendre une supériorité quelconque de la pensée scientifique sur la pensée religieuse. Elle se borne uniquement à marquer fortement la séparation qui doit exister entre la rationalité et la foi. Cette césure est par ailleurs une caractéristique centrale de la modernité.

Le Département de l'instruction publique considère aussi que, s'il n'y a pas de citoyenneté sans apprentissage des savoirs, aucune dimension, dans ces savoirs, ne saurait être écartée par l'école. Or, l'explication religieuse du monde, la présence de pratiques et de croyances religieuses dans nos sociétés, les ingrédients religieux de notre histoire culturelle interpellent d'une manière directe ou indirecte tous les citoyens. L'expérience quotidienne démontre d'une part que l'enracinement des comportements religieux dans nos sociétés est puissant et d'autre part que la défense de la liberté de conscience et de l'autonomie de la pensée critique n'est pas acquise. D'où la nécessité, ressentie dans plusieurs milieux, de réfléchir sur les connaissances permettant d'aider à comprendre les dimensions religieuses de notre culture ainsi que les valeurs religieuses imprégnant les comportements sociaux observables autour de nous.

Se plaçant sur le terrain d'une laïcité ouverte et agissante, seule capable de promouvoir l'apprentissage de la tolérance mutuelle, du respect des autres et de la compréhension du monde actuel, le DIP a donné à un groupe de travail un mandat que l'on trouvera en page 121.

Le rapport qui suit est issu des travaux de ce groupe qui a œuvré en toute liberté. Ses conclusions et propositions n'ont pas engagé le département au-delà des membres du groupe de travail et de son président, M. Walo Hutmacher, auteur du rapport. L'ampleur de la tâche a fait que très légitimement la première partie du mandat n'a pu être remplie. Il n'empêche, ce rapport constitue une précieuse source d'informations sur une situation complexe, sur l'évolution du rapport à la religion dans notre société et



plus particulièrement dans la société genevoise. Il éclaire aussi les politiques adoptées par divers autres pays face à des défis analogues à ceux que nous avons à relever.

Ce rapport contribuera donc à stimuler le débat sur le rôle et le sens de l'école dans sa mission éducative. Le Département de l'instruction publique prendra une série d'initiatives allant dans ce sens. Il convient en premier lieu que les enseignants soient saisis du problème posé. C'est à eux qu'il incombe tout d'abord de dresser le bilan de ce que l'école fait déjà pour répondre aux attentes qu'on a vues. En effet, on se leurrait en pensant que la diffusion de connaissances sur le rôle que les religions ont joué et jouent dans nos sociétés ne font pas déjà partie intégrante de la culture scolaire. Il convient sans doute de mieux le faire savoir, non sans dégager ce qui constitue dans ce domaine le propre de l'école publique dans notre canton. Ce bilan permettra aussi aux enseignants de formuler, à partir de leur expérience professionnelle et de la diversité de leur conviction quant à l'ampleur et à la nature des besoins en matière de culture religieuse, ce qui leur apparaîtra comme des progrès pédagogiques possibles et souhaitables dans ce domaine. Ces clarifications permettront une discussion plus riche, parce que mieux informée.

Un débat de ce genre suppose au moins deux conditions: modestie et respect. Modestie car il serait présomptueux de la part de l'institution scolaire de penser qu'elle peut tout faire. A cet égard, il va de soi – mais il est néanmoins utile de le rappeler – que, dans ce domaine, l'école n'est pas en position de suppléer aux difficultés qui se rencontrent dans d'autres institutions, mais qu'elle doit poursuivre avec persévérance, clarté et détermination son projet éducatif d'éducation citoyenne. Respect, car la laïcité adoptée à Genève pour mettre un terme à toute forme de guerre ou de discrimination religieuses a été une conquête longue et difficile, fragile aussi, qui mérite la plus grande attention de la part de tous.

Marie-Laure François  
*Secrétaire générale du DIP*



# Table des matières

<b>Avant-propos</b> .....	7
<b>Chapitre I</b>	
<b>Ecole et culture religieuse: l'émergence d'un débat</b> .....	11
1.1 Quelques rappels historiques genevois .....	12
1.2 Le statut juridique de la religion dans l'école genevoise .....	13
1.3 La religion dans la cité, repères de l'actualité récente .....	16
1.4 Emergence du débat sur la culture religieuse à l'école à Genève .....	21
1.5 Le débat en dehors de Genève .....	24
<b>Chapitre II</b>	
<b>La religion: De quoi parlons-nous? Parlons-nous de la même chose?</b> .....	33
2.1 Essai de clarification conceptuelle .....	33
Un champ d'étude inévitablement idéologique - Sciences des religions: une ressource possible – Définir la religion: la catégorie du sacré – A propos de l'universalité des phénomènes religieux – Religion, science et laïcité: la dynamique occidentale	
2.2 Formes contemporaines de la religiosité .....	46
Evolution des appartenances et des identités religieuses à Genève – Individualisation des croyances et érosion des institutions religieuses – Une religiosité persistante – Socialisation et éducation religieuse: nouvelles attitudes familiales – De la famille vers l'école? – Une mise à jour des catégories s'impose	
<b>Chapitre III</b>	
<b>Où en est l'opinion? Consonances et dissonances des sensibilités</b> .....	61
3.1 Pourquoi une enquête et comment ? .....	61
Les groupements consultés – Les thèmes abordés - Les réponses écrites – Entretiens complémentaires – Analyse et présentation des réponses	
3.2 Religions, cultures et identité .....	66
3.3 Société multiculturelle .....	71
3.4 La quête de sens .....	74
3.5 La laïcité de l'école publique .....	79



3.6	Le partage des rôles .....	82
3.7	Que faut-il entreprendre? .....	85

#### **Chapitre IV**

<b>Constats, questions ouvertes et recommandations .....</b>	<b>91</b>
--	-----------

4.1	Survol d'un espace de débat segmenté et incertain .....	91
	Inégale préparation au débat et diversité interne – Le fait religieux s'impose, mais la polysémie règne – Un champ dont la réalité contemporaine est mal connue – Méfiance et divergences d'interprétation	
4.2	Quelle place pour la ou les religions à l'école laïque? .....	95
	Même les Eglises ne demandent pas de réintroduire la catéchèse – Lectures divergentes de la crise des valeurs – Un accord sur des lignes défensives?	
4.3	Quel enseignement sur quelle(s) religion(s)? .....	99
	A propos d'histoire des religions – Le religieux ne se résume pas à l'histoire	
4.4	Enjeux d'une redéfinition de la laïcité .....	101
	Le changement du religieux entraîne celui de la laïcité – L'école entre laïcité d'abstention et laïcité d'ouverture – La mission de l'école laïque: informer et former au débat	
4.5	Le souci de la préparation des enseignants .....	104
	Actualiser les catégories de perception du religieux – Différencier selon l'âge et le type d'élèves – Un terrain conflictuel	
4.6	L'indispensable perspective globale .....	107
	Situer l'évolution du religieux dans celle de la modernité – L'individualisation entre liberté et contrainte – La démocratie problématique – Une culture scientifique à approfondir	
4.7	Recommandations .....	116

#### **Annexes**

1.	Mandat du groupe exploratoire .....	121
2.	Culture religieuse dans l'école: récentes offres de formation continue ..	122
3.	Lettre et questionnaire adressés au organismes consultés .....	123
4.	Réponses au questionnaire .....	128
5.	Quelques références bibliographiques .....	161





## Avant-propos

A l'origine de ce groupe de travail exploratoire, placé sous la responsabilité de Madame la Secrétaire générale du Département de l'instruction publique, il y a au moins deux motifs déclencheurs. Le premier réside dans l'inquiétude de certains milieux ecclésiaux et aussi d'enseignants à propos de ce qu'ils appellent l'inculture religieuse ou l'analphabétisme religieux chez les jeunes. Au gré de l'évolution des modes de vie familiale et sociale, des images et des références autrefois familières et partagées semblent s'estomper; certaines expressions de la vie quotidienne et certains événements courants perdent leur signification: Noël, l'Arche de Noé ou le Paradis perdu ne signifient plus grand-chose pour les élèves, bref, comme titrait un journal, «Jésus-Christ... connais pas». Le deuxième motif déclencheur résulte d'un certain nombre d'événements qui tournent autour de mouvements plus ou moins sectaires et qui, fortement médiatisés, ont alerté l'opinion publique; il est apparu à ces occasions qu'en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle, l'expérience religieuse survit et peut prendre parfois des dimensions inquiétantes, dangereuses, voire tragiques.

Dans ces deux contextes, comme dans beaucoup d'autres, la question de l'éducation ne s'est pas fait attendre et aussi celle de l'école: «Et l'école, que fait-elle, que peut-elle faire?» Les exemples ne manquent pas où, récemment, l'école a été invitée à entrer en matière sur des domaines nouveaux, aussi variés que l'éducation routière, l'éducation sexuelle ou encore l'éducation aux médias. Mais voilà, en matière de religion les choses se compliquent parce que l'Etat genevois est laïc et son école aussi; il s'abstient donc en principe lorsqu'il s'agit de questions religieuses. Malgré d'évidentes réticences internes et externes, et à la suite de quelques initiatives préparatoires venues des Eglises et des médias, le Département de l'instruction publique a néanmoins décidé de se donner, à titre exploratoire, ce groupe de travail «sur la culture judéo-chrétienne à l'école». On trouvera son mandat en annexe.

Lorsqu'il fut constitué, en décembre 1994, le groupe était encore incomplet et il ne savait en tout cas pas encore à quel point il serait effectivement exploratoire. Pour des raisons diverses, il a fallu presque un an avant qu'il ne trouve une composition approximativement stable et représentative. Mais surtout, il n'a pas tardé à découvrir la complexité de la problématique et du terrain, dont bien des aspects ne lui apparurent d'ailleurs que progressivement, chemin faisant.

De par sa composition, le groupe réunit deux mondes qui ont perdu l'habitude de se fréquenter. L'école est certes fille de l'Eglise; mais c'étaient une autre école et d'autres Eglises, une longue histoire. Une partie des membres du groupe sont issus ou proches des milieux ecclésiaux, l'autre partie appartient au sérail scolaire. Les premiers, mandatés par le groupe des trois églises reconnues, avaient une petite longueur d'avance puisqu'ils avaient animé un groupe inter-Eglises autour de cette question de la culture religieuse à l'école. Les uns et les autres ont dû d'abord faire



connaissance, se familiariser avec les sensibilités et les points de vue en présence et se mettre d'accord sur le sens des questions qui étaient posées au groupe. Les membres n'avaient pas seulement des attitudes contrastées à l'égard de la religion et des questions religieuses mais ils ne partageaient pas non plus les mêmes concepts dans ce domaine, ni surtout une bonne connaissance de l'état du champ religieux d'un côté, du champ scolaire de l'autre.

Ce ne fut jamais difficile au plan des relations humaines, il faut le préciser. Mais s'informer ensemble sur la réalité des questions religieuses dans l'histoire et dans la société actuelle, se familiariser avec le monde de l'école dans sa propre complexité historique aussi bien que contemporaine et construire ensemble le minimum de dénominateur commun pouvant fonder quelques propositions communes pour l'avenir, cela a pris du temps. D'autant plus sans doute que, quoique composé de volontaires, le groupe travaillait bénévolement et selon le principe de la milice, chacun assumant d'autres responsabilités par ailleurs.

De par sa désignation, le groupe devait centrer son attention sur «la culture judéo-chrétienne». Or, le pluralisme religieux de la population du canton et de ses écoles s'imposa rapidement comme un fait incontournable. Les classes genevoises sont multi-religieuses. Le groupe exploratoire eut dès lors le souci que son existence et son travail ne puissent en aucun cas être perçus comme un signal d'exclusion par des communautés religieuses non chrétiennes présentes à Genève. Avec l'accord des autorités du département, il a dès lors étendu le champ de son travail, de la culture judéo-chrétienne à la culture religieuse en général.

Chemin faisant, le groupe dut s'informer du cadre légal et du contexte historique genevois dans lesquels situer la problématique. Il découvrit aussi que les mêmes questions sont d'actualité en dehors de Genève, en France notamment, avec laquelle Genève partage le principe de laïcité, mais aussi dans d'autres pays et cantons suisses et cela indépendamment du contexte confessionnel et partiellement pour les mêmes raisons: la perte des références culturelles et historiques de notre civilisation par «inculture religieuse», les dangers que peuvent représenter certaines nouvelles mouvances religieuses pour les jeunes et l'accentuation du pluralisme culturel et religieux dans nos sociétés d'immigration. On trouvera ces divers éléments, y compris un écho de la perspective intercantonale et internationale, dans le chapitre I.

A mesure qu'il avançait, le groupe a rencontré une double difficulté. D'une part, le fait religieux recouvre des réalités fort diverses dans les esprits et dans les pratiques et cette diversité est loin d'être connue. De l'autre, le débat assez vif autour de ces questions dans les médias, et même les réactions au sujet de sa propre création, donnaient des signes de forte division des esprits à la simple évocation du sujet «religion» et davantage encore au sujet de sa place dans l'école genevoise. En d'autres termes, l'opinion ne semblait pas prête à affronter la question de la culture religieuse à l'école laïque avec la connaissance indispensable de la réalité ni avec la sérénité voulue.





On trouvera au chapitre II une tentative de clarification conceptuelle et surtout une présentation actualisée des formes de religiosité qui prévalent aujourd'hui. Ce chapitre est pensé ici comme une première et modeste contribution à une mise à jour des concepts et des catégories de pensée dans ce domaine, ainsi que comme base de connaissances plus solides sur la réalité des idées, des sentiments et des pratiques religieuses d'aujourd'hui.

Quant à l'éventail des sensibilités et des attitudes qui règnent à l'égard de la question dans le tissu social genevois, il a été saisi par le biais d'une enquête, forcément exploratoire et pas trop formelle, conduite en 1996 auprès des principaux milieux concernés, qu'ils appartiennent à l'école ou soient proches d'elle, à des institutions et des communautés religieuses ou encore à la mouvance militante de la laïcité. La restitution des différentes positions enregistrées figure au chapitre III. L'image d'ensemble qui se dégage est celle d'une conflictualité à la fois vive et molle autour d'un objet qui allume les passions tout en n'apparaissant pas prioritaire à la majorité et à l'égard duquel l'opinion toute faite tient souvent lieu de connaissance.

Les divers constats du groupe exploratoire sont finalement résumés dans le chapitre IV, qui cherche aussi à dégager quelques questions ouvertes en relation avec la problématique du religieux à l'école laïque. Mais le groupe de travail ne pouvait pas ignorer le fait que, si la civilisation occidentale doit beaucoup à ses racines judéo-chrétiennes, cette civilisation ne se résume pas à ses racines religieuses. Une mise en perspective plus générale s'impose par conséquent, d'autant plus que la laïcité et la science, ainsi que leur histoire, font aussi partie de la dynamique occidentale et demandent à leur tour un effort de clarification, de redéfinition et de repositionnement dans la société contemporaine. A la fin de ce chapitre IV on trouvera cinq recommandations qui suggèrent avant tout de poursuivre, sur un mode plus formel mais de façon progressive et prudente, la démarche de clarification et de débat public autour de l'ensemble de ces questions épineuses et urgentes à la fois, parce qu'elles concernent la problématique du sens, la question des valeurs et la réflexion éthique.

La réémergence même de la question religieuse dans des formes parfois nouvelles et inquiétantes prend racine dans une certaine désorientation liée entre autres à la difficulté des contemporains à se situer dans l'histoire complexe de la civilisation européenne, une histoire qui, de surcroît, semble accélérer son rythme dans un mouvement d'expansion et d'hybridation devenu planétaire. Le désenchantement des grandes idéologies et des projets de société qui leur étaient associés, la crise du politique et de la citoyenneté, autant que celle de l'économique, y participent, et y contribuent à leur tour. Le groupe est conscient que son propre travail débouche sur davantage de questions que de réponses. Il n'apporte pas de solution clés en main; ce n'était pas sa mission et la nature de l'objet et l'état actuel des esprits à propos des rapports entre Etat laïc et religion ne le permettraient pas. Des pistes sont cependant suggérées ici après un premier parcours, pour animer la réflexion et le débat qui s'ouvre. Sans autre prétention.

Septembre 1998

Walo Hutmacher  
*Président du groupe de travail*





CHAPITRE 1

## Ecole et culture religieuse: l'émergence d'un débat

Historiquement, l'école est fille des Eglises. Dès le Moyen Age et surtout à partir de la Réforme et de la Contre-Réforme, dans des sociétés profondément religieuses, ce sont les institutions ecclésiastiques qui favorisent le développement de l'institution scolaire, ordonnent et légitiment les savoirs qui y sont enseignés et assurent son expansion dans les villes et les campagnes, avec une évidente visée d'édification religieuse des nouvelles générations. Du point de vue social et économique, que ce soit dans les contrées catholiques ou réformées, ce mouvement d'extension s'appuie en particulier sur les familles de la bourgeoisie montante des villes, pour lesquelles l'école – surtout le Collège et l'Université à l'époque – constitue un instrument de culture humaniste et d'acquisition de la dignité sociale tout à la fois<sup>1</sup>. La Réforme joue un rôle primordial dans ce domaine. A un moment où l'imprimerie rend possible une large diffusion de l'écrit, le mode de croire réformé rend la lecture de la Bible nécessaire à la pratique religieuse. Mais dans son mouvement de Contre-Réforme, l'Eglise catholique est amenée aussi à développer les collèges comme instruments de propagation de la «vraie foi». Le rôle des Jésuites sera particulièrement structurant dans ce domaine.

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, on observe le développement de «petites écoles» destinées aux «enfants du peuple» des quartiers populaires urbains et de la campagne, à l'initiative d'autres ordres religieux du côté catholique, de groupements d'inspiration religieuse dans les régions protestantes. Ce qui fait qu'à la veille de la Révolution française, toute une série de «réseaux» scolaires existaient dans la plupart des pays européens, avec des densités variables sans doute, mais dans des proportions dont l'historiographie récente a permis de mieux apprécier l'ampleur<sup>2</sup>.

Dès le XIX<sup>e</sup>, à des rythmes divers selon les pays et les régions, l'école est devenue une institution publique. Les liens entre l'Etat et les Eglises prennent des formes nouvelles quoique fort différentes selon les pays, en vertu notamment de la conception que se font de ces rapports les traditions confessionnelles alors dominantes; globalement ces liens sont un peu plus distendus dans les contrées protestantes que dans les régions catholiques. Mais en longue durée, à part pour les écoles confessionnelles privées, on constate un peu partout le transfert de l'autorité scolaire du domaine reli-

<sup>1</sup> *Petitot, André*: Production de l'école – Production de la société, Droz, Genève, 1982.

<sup>2</sup> *Voir entre autres Furet, F., Ozouf, J.*: Lire et écrire, Ed. Minuit, 1978.



gieux vers le politique. C'est alors le jeu des forces politiques, dont une partie est néanmoins d'inspiration religieuse, qui définit les contours de l'institution scolaire, oriente ses finalités, détermine ses contenus, ses modalités et ses rythmes. Même dans les pays où un enseignement religieux est prévu dans les écoles publiques, celui-ci se définit dans un programme et des plages horaires spécifiques. Simultanément, dès la fin du siècle passé, s'affirme pour le reste de l'enseignement une orientation utilitariste qui, à côté des accents civiques et patriotiques, privilégie l'utilité économique et professionnelle pour donner sens à la formation<sup>3</sup>. A la faveur d'un long processus de sécularisation de l'institution scolaire et de la société, l'école est ainsi devenue plus ou moins étrangère aux préoccupations religieuses selon les pays, selon les traditions et les institutions que leur histoire religieuse et politique leur a léguées.

Depuis une dizaine d'années on note cependant dans la plupart des pays européens l'émergence de nouvelles interrogations autour de la question de la culture religieuse à l'école. Ce chapitre vise à la décrire et à la documenter autant que possible. Il esquissera pour commencer quelques-uns des traits spécifiques de la République et Canton de Genève sous cet angle, tant du point de vue de son histoire que de celui du cadre juridique.

## 1.1 Quelques rappels historiques genevois

Inutile sans doute de rappeler ici le long passé de Genève comme l'un des bastions du monde protestant européen, sinon pour souligner combien le protestantisme dans son expression calviniste a marqué l'identité collective et individuelle de la cité, aussi bien que son destin politique et son développement économique depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et jusqu'au tournant de la Révolution française et de l'occupation napoléonienne.

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au début du XX<sup>e</sup>, la question religieuse y sera pourtant dominée par la mixité confessionnelle. En effet, avec l'accord des Genevois, qui vivaient encore à l'intérieur des murailles de leur ville-forteresse protestante, les puissances dominantes du Congrès de Vienne ont voulu faire de Genève un canton de la Confédération helvétique, ce qui supposait entre autres une extension territoriale au-delà de la Ville par l'adjonction de communes prises sur territoire sarde ou français et par conséquent catholiques. Le canton de Genève se trouve ainsi confessionnellement mixte dès sa création.

Cette mixité dominera entre autres le développement (assez rapide durant la Restauration déjà) des écoles élémentaires publiques qui, à côté des écoles privées, fonctionneront en deux «réseaux» parallèles, l'un catholique, l'autre protestant<sup>4</sup>. La création d'une direction quelque peu laïque de l'instruction publique en 1834 visait bien

---

<sup>3</sup> Magnin, Charles, Marcacci, Marco: *Le passé composé*, Ed. Tribune de Genève, 1987.

<sup>4</sup> Mützenberg, Gabriel; Genève 1830. Restauration de l'école, Grand-Pont, Lausanne, 1974.



à rapprocher ces deux réseaux dans la mesure où c'était alors concevable. Les Eglises perdirent d'ailleurs à ce moment-là leur influence déterminante dans le domaine scolaire, mais l'administration des réseaux restait séparée, chacun ayant ses propres instances de gestion et de régulation.

Au moment où les forces radicales, véritables fondatrices de l'Etat moderne à Genève, arrivèrent au pouvoir au milieu des années 1840, elles adoptèrent d'emblée une position de neutralité confessionnelle, en particulier aussi pour l'école qu'elles voulaient par ailleurs publique (et gratuite au niveau primaire). Compte tenu de la mixité confessionnelle de la population, la laïcité, ou la neutralité confessionnelle, apparut aux radicaux comme la seule solution politiquement défendable. Elle devait placer l'Etat et son école hors des controverses confessionnelles et d'une certaine manière au-dessus.

Certes l'option de laïcité genevoise n'est pas exempte d'anticlérisme, mais elle apparaît au premier chef comme une mesure de pacification dans une constellation socio-politique où la mixité confessionnelle recelait encore un important potentiel conflictuel. Il y a là une différence notable par rapport à la situation française, où, dans un contexte confessionnel homogène, le combat pour la laïcité prit une tournure nettement plus anticléricale. Après la déclaration de laïcité de l'école publique française en 1882, un vaste réseau d'écoles privées et catholiques subsistait. Cette différence mérite d'être soulignée car, actuellement, la confusion entre les situations genevoise et française est assez fréquente.

A Genève, le débat sur les rapports entre les Eglises et l'Etat restera un des leitmotivs de l'histoire politique de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il reviendra notamment sur le devant de la scène dans les années 1880 avec la question de la séparation entre Eglises et Etat. Une première proposition allant dans le sens de la séparation fut rejetée en vote populaire en 1885. La séparation sera en revanche adoptée en 1907. Depuis lors, elle est inscrite dans la Constitution genevoise.

## 1.2 Le statut juridique de la religion dans l'école genevoise

Pour l'essentiel, le cadre juridique qui règle les relations entre religion et politique, aussi en matière d'éducation, est un héritage de cette époque fondatrice de l'Etat moderne et démocratique en Suisse et à Genève. Dans son article 164, la Constitution genevoise garantit la liberté des cultes et consacre en même temps le principe de la séparation de l'Etat et des Eglises:

<sup>1</sup> La liberté des cultes est garantie.

<sup>2</sup> L'Etat et les communes ne salarient ni ne subventionnent aucun culte.

<sup>3</sup> Nul ne peut être tenu de contribuer par l'impôt aux dépenses d'un culte.



La Constitution fédérale définit la liberté de culte de façon plus complète. Après avoir déclaré que «la liberté de conscience et de croyance est inviolable»<sup>5</sup>, l'art. 49 précise en effet que

<sup>2</sup> Nul ne peut être contraint de faire partie d'une association religieuse, de suivre un enseignement religieux, d'accomplir un acte religieux, ni encourir des peines, de quelque nature qu'elles soient, pour cause d'opinion religieuse.

A l'alinéa suivant, elle introduit cependant une limitation de cette liberté pour les enfants, en instaurant formellement l'autorité parentale en cette matière jusqu'à l'âge de 16 ans:

<sup>3</sup> La personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer, conformément aux principes ci-dessus, de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

C'est donc aux parents, et non pas aux Eglises que la Constitution confère le droit de décider de l'orientation religieuse de leurs enfants. Ce droit s'exerce en vertu de la liberté de conscience et de croyance et peut naturellement se traduire par la délégation de l'éducation religieuse à une Eglise ou à une autre communauté religieuse, par une éducation religieuse au sein de la famille seulement ou par l'absence d'éducation religieuse.

Dans la Constitution genevoise, l'instruction publique fait l'objet de trois articles qui, après avoir défini son organisation générale (art. 161) et les responsabilités des communes et de l'Etat dans le domaine de l'enseignement primaire (art. 162), fixe expressément le statut de l'enseignement religieux:

art. 163:

L'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction, afin de permettre à tout élève d'être admis dans les divers établissements d'instruction publique du canton.

Il n'est pas courant qu'un texte constitutionnel assortisse des dispositions impératives d'arguments justificateurs comme c'est le cas ici. Signe sans doute que la séparation de l'enseignement religieux des autres composantes de l'instruction n'allait pas de soi au milieu du siècle passé. Etant donné l'implication séculaire des Eglises dans l'enseignement, voire leur monopole en la matière, c'était au contraire un acte

---

<sup>5</sup> *Sur les limitations de la liberté religieuse, voir en particulier François Bellanger, Audit sur les dérives sectaires, Département de justice et police et des transports publics, Genève, 1997.*



véritablement radical que de séparer ainsi l'école des Eglises. Mais la justification indique aussi le sens de la prescription. Elle reconnaît implicitement l'existence d'un enseignement religieux, il est seulement distinct des autres enseignements afin d'assurer l'admission de tous les petits Genevois dans les établissements d'instruction publique. La mesure ne se veut pas antireligieuse, elle vise seulement à assurer une commune instruction à tous dans les domaines autres que religieux et considérés comme prioritaires du point de vue de l'Etat.

De son côté, la loi sur l'instruction publique mentionne les questions de religion ou de confession à deux endroits:

art. 6:

L'enseignement public garantit le respect des convictions politiques et confessionnelles des élèves et des parents.

art. 120, al. 2:

Les fonctionnaires [de l'instruction publique] doivent être laïques. Il ne peut être dérogé à cette disposition que pour le corps enseignant universitaire.

Ce dernier article précise avant tout que les fonctionnaires de l'instruction publique (en particulier les enseignants) ne peuvent pas être membres du clergé d'une Eglise.

Enfin, pour compléter ce petit arsenal juridique, il faut mentionner un règlement datant de 1944 (C 4 3) qui attribue le statut d'Eglise «reconnue publique» à l'Eglise nationale protestante, à l'Eglise catholique romaine et à l'Eglise catholique chrétienne, «à l'exclusion de toute autre communauté religieuse». Il a été promulgué par le Conseil d'Etat en relation avec la discussion de la loi sur la perception de la contribution ecclésiastique, votée par le Grand Conseil le 7 juillet 1945. Il délimite donc le cercle des communautés religieuses au profit desquelles l'Etat assure la perception des contributions ecclésiastiques (volontaires par ailleurs).

Du point de vue formel, on notera que les textes juridiques ne définissent explicitement ni l'instruction publique ni l'enseignement comme «laïques», comme c'est le cas par exemple dans le canton de Neuchâtel. Le terme n'apparaît dans les textes législatifs que pour définir le statut obligatoirement séculier des fonctionnaires de l'instruction publique. Ce que la constitution impose explicitement c'est de séparer l'enseignement religieux des autres enseignements et, ce faisant, de garantir l'accès de tous les enfants et jeunes aux écoles publiques. Cette manière un peu euphémique de définir la «laïcité» de l'école doit beaucoup à l'histoire spécifiquement genevoise de la problématique religieuse à l'école.

Le principe constitutionnel de la séparation de l'instruction religieuse des autres enseignements est complété à l'article 6 de la loi par un corollaire qu'induit la justi-



fication introduite dans la Constitution. L'école publique n'est pas antireligieuse, elle est en quelque sorte a-religieuse, comme elle est d'ailleurs a-politique<sup>6</sup>. Elle respecte les convictions religieuses (et politiques) des élèves et des parents.

Pour évidente qu'elle puisse paraître en tant que principe, cette disposition laisse une assez large place à l'interprétation dans les pratiques. Que veut dire «respecter les convictions» en l'occurrence? Dans un sens large, il peut s'agir d'une simple neutralité, c'est-à-dire de la reconnaissance du droit de chacun à avoir ses convictions et à les exprimer. Dans un sens plus strict, il s'agirait au contraire de ne rien entreprendre ni dire qui puisse mettre en question ou en cause ces convictions ou les miner. Selon cette seconde interprétation, pour être sûrs de ne pas heurter des convictions, il faudrait au minimum que les enseignants connaissent celles de leurs élèves et, pour les élèves de moins de 16 ans, celles des parents, seule autorité en la matière. Or, le voudraient-ils, les enseignants peuvent difficilement en tant qu'agents d'une institution publique se renseigner systématiquement à ce sujet sans violer une autre obligation, celle du respect de la sphère privée des familles. Dans la pratique, il semble en tous cas que le premier terme de l'alternative ait prévalu pour l'essentiel et prévale encore: les enseignants ignorent les convictions religieuses des élèves; l'enseignement en fait abstraction; il n'est pas délibérément orienté contre elles, mais il n'en tient pas non plus explicitement compte.

Dans la situation concrète d'enseignement, l'obligation de respect des convictions religieuses recèle un certain potentiel de tension. S'il est encore peu apparent chez nous parce que les différends éventuels se règlent individuellement et de cas en cas, ce potentiel est plus visible aux Etats-Unis par exemple où des groupements de parents «créationnistes», attachés au mythe de la Genèse, exigent que l'enseignement traite celui-ci sur un pied d'égalité avec les nouvelles connaissances scientifiques sur l'origine du monde, de la vie et des hommes (théorie du «big bang», théorie de l'évolution des espèces, etc.). Avec le développement de la connaissance scientifique d'une part et l'émergence d'un environnement multireligieux de l'autre, les cas de mésentente autour du «savoir vrai» pourraient se multiplier à l'avenir<sup>7</sup>.

### 1.3 La religion dans la cité, repères de l'actualité récente

Dans ce contexte de laïcité et de séparation de l'Eglise et de l'Etat, la religion n'est pourtant pas absente de la vie publique. Au cours des dix dernières années, plusieurs manifestations d'envergure ont marqué soit des anniversaires, soit les efforts de conservation et de restauration du patrimoine architectural religieux. D'autre part, l'actualité a suscité une réflexion au sujet des questions religieuses. Quelques repères.

---

<sup>6</sup> La dimension politique a été ajoutée dans la loi dans les années 1970 seulement.

<sup>7</sup> Voir par exemple le dossier de L'Hebdo au sujet de «La vague des nouveaux protestants», N° 20, 15 mai 1997.





## Le 450<sup>e</sup> anniversaire de la Réformation et de la République

En 1986, Genève célébrait le 450<sup>e</sup> anniversaire de la Réformation et de la République. Le Département de l'instruction publique a voulu s'y associer explicitement<sup>8</sup>, considérant notamment

- « – que l'adoption de la Réforme à Genève, le 21 mai 1536, est un événement capital de notre histoire religieuse, politique, économique et culturelle;
- » – qu'il appartient à la mission de l'école actuelle d'encourager l'étude de cette période peu connue de l'histoire de Genève, de la Suisse et de l'Europe et d'en saisir, par-delà les préjugés et les idées reçues, la richesse, la complexité et la polyphonie;
- » – qu'il faut saisir l'occasion de cet anniversaire pour entreprendre une action pédagogique qui sera limitée au cadre scolaire, sous la responsabilité entière de l'école, dans le respect des convictions et de la paix confessionnelle à laquelle chacun est fermement attaché.»

Cette association de l'école d'Etat à une commémoration religieuse se traduira de diverses façons aux différents niveaux du système d'enseignement. Trois réalisations illustrent plus particulièrement l'importance accordée à l'événement:

- a) Au niveau de l'enseignement primaire paraît dans la série «L'épopée helvète», un ouvrage comportant un dossier consacré à la Réforme assorti d'une bande dessinée: *A l'ombre de la Dame noire*.
- b) De son côté, le Cycle d'orientation publie et diffuse une brochure: *Genève 1536. L'indépendance et la Réforme*, car, selon ses auteurs «les petits Genevois ne savent pas grand-chose de ces temps héroïques», alors même que, selon le chef du Département de l'instruction publique, «événement essentiel dans l'histoire de Genève, la Réformation constitue un point de référence obligé dans l'enseignement de l'histoire nationale».
- c) Dans le cadre de la formation continue, les enseignants (primaires et secondaires) sont conviés à un séminaire de trois jours sur «La Genève du XVI<sup>e</sup> siècle» afin de leur «donner une information de qualité sur [...] cette période un peu méconnue» et d'introduire une discussion méthodologique sur les éléments à retenir et à transmettre aux élèves et les méthodes à employer.

<sup>8</sup> Département de l'instruction publique: 1536-1986. 450<sup>e</sup> anniversaire de la Réformation à Genève; document photocopié. Genève, 1985, 18 pages.



### **Restauration de la cathédrale Saint-Pierre**

Tout au long des années 80, ce chantier de grande importance architecturale, historique et archéologique, ouvert en 1979, a donné lieu à un certain nombre de manifestations publiques de soutien sous le nom de «Clefs de Saint-Pierre». Son achèvement en 1989 fut l'occasion d'une forte mobilisation des milieux protestants, certes, mais avec une participation considérable de la population genevoise, bien au-delà des clivages confessionnels. Indépendamment de leur soutien financier, les autorités politiques ont souligné à cette occasion le rôle symbolique de la cathédrale Saint-Pierre comme «signe de notre identité», selon les termes du président du Conseil d'Etat, Jaques Vernet, qui ajoutait que «respecter le passé n'est pas un signe de nostalgie, c'est se donner un appui pour s'engager vers l'avenir». Le Maire de Genève, Guy-Olivier Segond, affirmait de son côté: «Cette vocation de ville des idées – qui se poursuit aujourd'hui par l'accueil des organisations internationales, témoins des efforts que l'homme fait sur lui-même pour rechercher un avenir meilleur – s'incarne dans une silhouette, celle de la cathédrale.»

### **La restauration de la basilique Notre-Dame et les «Parvis de Notre-Dame»**

En 1980, eurent lieu, sous le nom de «Parvis de Notre-Dame», des festivités populaires qui devaient notamment soutenir la restauration de cette basilique catholique située près de la gare de Cornavin, et à laquelle les autorités fédérales et cantonales avaient alors reconnu la qualité de monument historique. Le Maire de Genève, M. René Emmenegger, a rappelé à cette occasion que la basilique «a été intimement liée aux événements civiques et religieux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup>», et que «certaines de ces circonstances sont douloureuses puisqu'elles ont reflété des dissensions internes, d'autres au contraire reflètent des périodes heureuses». De son côté, au nom du gouvernement cantonal, le Président du Conseil d'Etat, M. Guy Fontanet, établit le lien avec les festivités organisées autour de la restauration de la cathédrale, et rend hommage par ailleurs à «ces Genevois qui, au cours des décennies et siècles passés, ont tenu à honneur, non sans risque parfois [...] à lutter pour que s'installent, pour que triomphent dans notre République l'esprit de tolérance et le respect des convictions d'autrui».

### **L'audit sur les dérives sectaires**

Dans un tout autre registre, à la suite des drames de l'Ordre du Temple solaire de Morin Heights, de Cheiry, de Salvan et du Vercors, dont on sait les ramifications genevoises, le chef du Département de justice et police et des transports confia en 1996 un mandat d'expertise à un groupe de juristes visant à :



« répertorier et commenter l'ensemble des bases légales [...] permettant d'agir à l'égard des sectes en sauvegardant aussi bien l'intérêt public que celui des personnes et des familles;

» dire, à partir de l'arsenal législatif existant, son aménagement ou son extension, quelles sont les possibilités d'action plus étendues ou plus approfondies dont pourrait disposer l'autorité;

» proposer toutes pistes nouvelles, sur la base de dispositions légales nouvelles, permettant d'atteindre les buts recherchés»<sup>9</sup>.

Les experts adressent entre autres quelques recommandations aux autorités scolaires publiques. Tout en soulignant «le devoir de l'enseignant de se conformer aux exigences de la laïcité», ils souhaitent qu'une attention particulière soit prêtée aux éléments suivants:

« – l'accès des enseignants à l'information sur les activités des mouvements sectaires susceptibles de pervertir la mission de l'école laïque;

» – la transparence des supports de l'offre en matière de formation continue;

» – l'éveil des élèves aux dangers de la confusion du rationnel et de l'irrationnel;

» – les réajustements [...] du contenu de certains cours répondant à des objectifs de culture générale»<sup>10</sup>.

Les experts recommandent de veiller sur les contenus de la formation continue des enseignants. Ils insistent sur l'urgence de mettre ou remettre «l'accent sur le fait que l'exigence de Descartes, selon laquelle seule la raison doit être admise en sciences, n'est pas nécessairement un acquis définitif» et que la confusion du rationnel et de l'irrationnel menace en permanence. Reprenant à leur compte l'explication qui rapporte les dérives sectaires au «manque de culture religieuse», ils se demandent en outre par quels moyens il serait possible «d'introduire, même dans un système scolaire laïque, un enseignement comparatif sur les religions qui permettrait aux jeunes d'acquérir un savoir-faire et une capacité d'appréciation du phénomène religieux». «Si l'on peut parfaitement comprendre la surprise de certains enseignants à l'idée que l'on pourrait réintroduire des cours de religion dans une école laïque, un consensus devrait pouvoir se dégager sur la nécessité de trouver des remèdes pour lutter contre les mouvements sectaires dont la doctrine et le militantisme ébranlent les fondements mêmes du régime démocratique. [...] Une meilleure connaissance du monde [...] passe aussi par une plus grande tolérance et par la reconnaissance du pluralisme religieux.»

<sup>9</sup> Département de justice et police et des transports: Audit sur les dérives sectaires, Genève, février 1997.

<sup>10</sup> Ibid., pp. 102-105.



### **Une motion au Grand Conseil**

La connaissance comme condition de la tolérance, telle est aussi la thèse principale de la motion que le Grand Conseil genevois a acceptée en octobre 1996 et qui propose l'introduction de cours sur l'histoire des religions dans les écoles genevoises. Les auteurs distinguent d'abord très nettement entre catéchèse et histoire des religions. «Il n'est pas question de diriger les élèves vers une confession ou une autre. Bien au contraire, la neutralité la plus rigoureuse s'imposera dans cet enseignement de l'histoire des religions. Et la neutralité confessionnelle à l'école, propre aux Etats laïques, assure à chacun la liberté nécessaire à son intime conviction.» Les auteurs de la motion estiment que «l'histoire des religions pourrait susciter une attitude fraternelle et humaniste, puisqu'elle met en présence différentes familles de pensée religieuse, ou leur contraire, des familles de pensée agnostique ou athée, et ferait comprendre que les unes et les autres habitent notre humanité». Dans sa conclusion du débat, la présidente du Département de l'instruction publique, Martine Brunshawig Graf devait affirmer: «On ne peut se permettre, à la fin de ce siècle où l'on confond les religions et les sectes, d'ignorer ce qu'est la religion!»

### **La religion dans les médias**

Les médias ont naturellement fait écho à ces diverses manifestations et occasions de réflexion sur les questions religieuses et en particulier aussi sur la question de l'analphabétisme religieux. D'une certaine façon, par le biais de l'information, des chroniques et des éditoriaux ainsi que par le canal du courrier des lecteurs, un débat public est amorcé par médias interposés. Ce débat s'est notamment nourri de deux prétextes. Le premier concerne les pratiques inquiétantes de certaines communautés ou sectes, le deuxième est lié au port du foulard islamique à l'école publique (en France et à Genève). L'événement prime parfois sur la réflexion. Mais lorsque la thématique éducative apparaît, deux attitudes antagonistes se profilent. D'un côté s'exprime la crainte que les jeunes deviennent des victimes faciles de groupements fanatiques, intégristes ou malhonnêtes, de l'autre la peur que les Eglises s'introduisent à nouveau dans l'école, la crainte d'un retour au cléricalisme ou au prosélytisme.

Par exemple, certains ont vu dans la mise sur pied du Groupe exploratoire par le Département de l'instruction publique un premier pas vers l'introduction de la catéchèse à l'école. Le ton de la presse est parfois à l'irrévérence comme dans ce titre «Dieu de retour à l'école?», ou à la formule de facilité comme «Apprendre Moïse, Jésus et Mahomet à l'école, l'idée séduit la cité de Calvin». Mais les contributions sérieuses qui posent des questions de fond ne manquent pas, en particulier autour des conditions et des limites de la liberté de croyance ou de la tolérance, sur le rapport historiquement antagoniste entre religion et démocratie, sur les rapports entre religion et éthique et sur la définition de la laïcité (neutralité, indifférence, mépris?). Le débat est souvent confus, certes. Mais saurait-il en être autrement? Le Groupe exploratoire a cru pouvoir déceler dans le ton tantôt polémique, tantôt ironique, tantôt sus-



pieux les signes de la persistance d'un certain nombre de formules et d'images du religieux proches des schémas de pensée et de combat de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

#### 1.4 Emergence du débat sur la culture religieuse à l'école à Genève

C'est en 1988 qu'en contact avec le Département de l'instruction publique se constitue un groupe informel d'enseignants et de représentants des trois Eglises reconnues publiques (catholique romaine, nationale protestante et catholique chrétienne) préoccupés par l'inculture religieuse croissante des élèves. En un premier temps ce groupe œcuménique se documente sur l'analphabétisme religieux dans les divers degrés de l'enseignement, jusqu'à l'Université. Par la suite, il centre sa réflexion sur le concept de laïcité, ainsi que sur l'importance du pluralisme religieux dans le cadre scolaire. Dès sa constitution il insiste cependant sur le fait qu'il ne s'agit ni d'introduire la catéchèse dans l'école laïque, ni d'inscrire l'histoire des religions comme cours spécifique dans les programmes.

Le 7 mai 1990, ce groupe organise une table ronde sur le thème «Analphabétisme religieux, danger pour la société?» Première grande réunion publique sur ce sujet à Genève, elle a lieu au collège de Staël. Le communiqué de presse présentant la rencontre dit entre autres:

« Les enseignants de lettres et d'histoire ont tiré les premiers le grelot: il n'est plus possible de parler sans autre d'art ou de littérature à des étudiants qui ignorent le nom de Moïse ou d'Abraham et ne comprennent pas les allusions aux textes les plus connus du Nouveau Testament. La littérature et l'art occidentaux sont truffés d'allusions bibliques, ce sont des pans entiers de la culture qui deviennent inaccessibles à une génération marquée par l'analphabétisme religieux.

» Ces constatations se doublent d'un autre malaise plus général: les matières à enseigner se multiplient, mais le fil conducteur disparaît. Le projet global s'estompe au profit de la préparation à une insertion économique. Ce vide ne crée pas une zone de tolérance, mais ouvre la porte à tous les intégrismes, à tous les sectarismes. La sensibilisation aux Droits de l'homme, au tiers monde, à l'écologie, pour valable qu'elle soit, n'est pas assez reliée aux problèmes personnels des étudiants, ni à l'ensemble d'un projet de société.

» D'où surgit la question de fond: une société démocratique et libérale peut-elle vivre sans un minimum de consensus sur des valeurs de base? Et la réflexion sur des valeurs de base peut-elle faire l'impasse sur les données religieuses qui, historiquement, ont fondé les grands courants de notre civilisation?»

Plus de 400 personnes ont assisté à cette soirée, dont le titre proposait à la fois un constat (analphabétisme religieux) et une question (danger pour la société?). De façon globale, on retiendra trois éléments de cette manifestation. D'abord le fait que



plusieurs centaines de personnes se soient déplacées donne à penser que le problème intéresse des cercles étendus, même si les analyses et les propositions divergent. Ensuite, le fait que par sa présence parmi les intervenants, le chef du Département de l'instruction publique, M. Dominique Föllmi, approuve et légitime en quelque sorte l'ouverture d'un débat sur un sujet longtemps considéré comme tabou. Enfin, la convergence des sept intervenants venus d'horizons différents (enseignants, homme politique, parents d'élèves et artiste) autour du constat de l'analphabétisme religieux, convergence qui n'empêche pas cependant les divergences au sujet du danger que cet analphabétisme peut représenter pour la société.

L'importance que les médias ont donné à l'événement est aussi un signe. Titres et sous-titres permettent de saisir le ton:

*La Tribune de Genève* titre «Le grand retour de la culture judéo-chrétienne à l'école», et choisit pour sous-titres: «Les jeunes ne sont plus capables de comprendre l'histoire, faute de connaissances religieuses suffisantes. L'alerte est donnée, les solutions s'élaborent. / Ouverture prudente de Föllmi / Parents embarrassés / Genève, un cas à part».

*Le Courrier* titre «Parler de Dieu est gênant» et sous-titre «Tolérance / Laïcité n'est pas silence / Donner sens à la vie».

En 1992, saisissant l'occasion de la révision des plans d'études-cadres de la maturité, le groupe œcuménique formule des propositions pour adapter le plan du sujet «Religion» à la réalité genevoise. Il suggère aussi des thèmes à traiter en rapport avec la question religieuse dans le cadre de la formation continue des maîtres.

En 1994, le groupe adresse le résultat de son travail aux autorités des trois Eglises reconnues publiques, sous la forme d'un document intitulé *Analphabétisme religieux et instruction publique*. Le but est d'élargir le débat et d'aboutir si possible à des mesures concrètes. L'étude souligne notamment que l'inculture biblique touche de plus en plus d'enfants, que le pluralisme religieux augmente, que dans de nombreux pays le phénomène religieux revient en force, et que la conception de la laïcité a évolué depuis la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1907. Le groupe insiste aussi sur le fait qu'un éventuel enseignement de culture religieuse devrait être placé sous la responsabilité des autorités scolaires, et qu'il devrait bien sûr tenir compte des différentes traditions religieuses ou philosophiques (tout en donnant à la tradition chrétienne une place prépondérante). Cet enseignement devrait être respectueux des convictions de tous les élèves (articles 18 et 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme) mais serait en accord avec l'article 4, alinéas c) et d) de la loi sur l'instruction publique, comme élément de culture et de formation à la tolérance et au discernement.

Le texte conclut sur quelques recommandations d'ordre pratique. Il faudrait introduire les questions religieuses dans les cours de culture générale et faciliter la forma-



tion continue des enseignants dans ce domaine. Un modèle intégrant les questions religieuses dans les cours traditionnels, notamment d'histoire et de géographie, de français, de littérature, d'arts, de philosophie, etc. serait souhaitable.

Les autorités des trois Eglises ont transmis ce document au Département de l'instruction publique en 1994 qui, en accusant réception, admet le questionnement de ce texte.

Entre-temps, sous le titre *Noël, connais pas*, la Télévision suisse romande organise, en décembre 1994, une émission de *Table ouverte* sur l'analphabétisme religieux, à laquelle participe aussi la nouvelle présidente du Département de l'instruction publique, Madame Martine Brunschwig Graf, entourée de plusieurs spécialistes, ainsi que d'enseignant-e-s et de parents d'élèves. Si tous les participants tombent d'accord sur le constat d'une grande inculture religieuse chez les jeunes, les avis divergent toutefois à propos de la gravité du problème.

Comment l'école laïque pourrait-elle par ailleurs se charger d'un enseignement dans ce domaine? Le danger de prosélytisme est notamment évoqué à plusieurs reprises. Peut-on être sans parti pris sur ces questions? Les enseignants devraient pouvoir faire preuve d'autant d'objectivité que dans le cas de l'éducation civique. La plupart des participants tombent d'accord pour penser que les bases de la culture judéo-chrétienne devraient permettre par la suite d'aborder d'autres religions, voire non-religions et favoriser l'esprit de tolérance. Madame Brunschwig Graf, tout en se montrant très ouverte à ces questions, précise qu'à Genève il ne pourrait pas s'agir de créer un nouvel enseignement, mais que la culture religieuse pourrait trouver place dans d'autres enseignements.

C'est dans ce contexte que le Département de l'instruction publique décide en 1995 de créer sous sa propre autorité un «Groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école», placé sous la responsabilité de la Secrétaire générale.

Par ailleurs, dès 1990, toute une série de séminaires et de cours de formation continue sont proposés aux enseignants, entre autres par la Faculté de théologie protestante et le Service de la formation continue de l'Université. Ils visent soit à élargir la connaissance du christianisme, parfois dans une approche comparative avec d'autres religions, soit à approfondir certaines questions éthiques. Une liste de ces offres, recomposée à partir des programmes de formation continue du Département de l'instruction publique, figure en Annexe 2 et permet de se faire une idée de la variété des thèmes abordés et de la fréquentation.

On notera entre autres que ces offres sont animées pour l'essentiel par des théologiens, associés parfois à des historiens de l'art ou à des spécialistes de l'éthique. D'autres spécialistes des sciences de la religion, sociologues, psychanalystes ou psychologues interviennent plus rarement. Les chiffres concernant la participation ne sont pas toujours disponibles; de plus ils ne sont pas tout à fait univoques (certains



séminaires sont conçus pour des groupes en nombre limité et, pour une part, ces manifestations sont probablement suivies par une «clientèle» stable, il serait donc faux de faire des additions). Néanmoins, dans l'ensemble, ces données témoignent d'un intérêt manifeste et peut-être croissant du corps enseignant pour ce type d'offre de formation. Les motivations varient sans doute entre la simple curiosité et la recherche active de solutions et d'idées pédagogiques.

Du côté des élèves, sans avoir pu faire un inventaire exhaustif, le Groupe exploratoire constate que certains collèges offrent des cours facultatifs ou à option d'histoire des religions ou de culture religieuse chaque année, dans lesquels divers thèmes et diverses religions sont abordés. Toutes proportions gardées, ces offres ont un certain succès auprès d'une fraction des élèves en tout cas. Il en va de même pour les conférences publiques et les tables rondes organisées autour de ces questions. Le thème semble en revanche peu traité dans les autres ordres ou types d'enseignement.

## **1.5 Le débat en dehors de Genève**

Loin d'être l'apanage de Genève, le débat relatif à la possibilité, à la nécessité et à l'orientation d'un enseignement culturel sur les religions s'instaure dans différents cantons romands et pays d'Europe. Cette concomitance est d'autant plus frappante qu'elle concerne des régions qui ont maintenu un lien plus ou moins étroit entre les instances religieuses et politiques, comme la majorité des cantons suisses, aussi bien que des pays et des régions qui ont résolument opté pour la séparation entre l'Eglise et l'Etat, à la manière de la laïcité française. Dans les deux cas, le débat déborde d'ailleurs le cadre de l'école pour toucher à l'ensemble de la société.

### **Dans les cantons romands**

L'actualité de la question de l'enseignement des religions à l'école au niveau de la Suisse romande s'exprime au travers d'un certain nombre d'initiatives qui visent à repenser cet enseignement, là où il existe déjà comme dans les cantons de Fribourg et de Vaud ou même de Neuchâtel, où l'Eglise est séparée de l'Etat.

A Fribourg, en 1994, la Conférence des professeurs de sciences religieuses a adressé au Conseil de l'éducation une série de six arguments en faveur d'une révision de l'enseignement religieux. Ils souhaitent notamment faire plus clairement la distinction entre catéchèse et sciences religieuses en orientant l'enseignement vers une véritable liberté de conscience et une laïcité ouverte, la conservation de la mémoire de nos racines, une meilleure compréhension d'autrui et vers la quête de sens réfléchie, tous antidotes aussi contre les sectes et l'occultisme.

Dans le canton de Vaud, en novembre 1995, la Commission vaudoise des maîtres de didactique de l'histoire biblique soumet au Département de l'instruction publique et des cultes un projet d'enseignement de l'«Etude du phénomène religieux» dans les





gymnases. Les objectifs poursuivis sont d'amener notamment les élèves à 1) connaître et comparer diverses explications du monde et de l'homme, 2) prendre conscience de la différence qui existe entre l'approche religieuse du monde et son approche rationnelle ou scientifique et 3) se confronter à des conceptions fondamentales de religions et de systèmes de valeurs et les comprendre. Un programme établi sur deux ans prévoit, la première année, un enseignement sur la quête de sens, sur la religion en Suisse, en Europe et dans le monde et la seconde année, l'étude des nouveaux mouvements religieux et des Eglises traditionnelles, des dérapages du religieux et encore des grandes religions.

A Neuchâtel, le 22 mai 1996, Madame Michèle Berger-Wildhaber, députée, dépose une question au Grand Conseil à propos de l'enseignement des religions à l'école. «Les drames successifs de l'Ordre du Temple solaire et la crainte liée à la recrudescence des sectes montrent à l'envi que la laïcité de l'Etat doit lui permettre de jouer un rôle de régulateur destiné à préserver le droit à la différence, mais également à éviter les dérives. Le manque total de culture et de références religieuses laisse les gens démunis et exposés au pire. Nous souhaitons demander au Conseil d'Etat si un enseignement comparatif des religions qui permettrait aux jeunes d'acquérir un savoir et une capacité d'appréciation du phénomène religieux pourrait être envisagé dans le canton de Neuchâtel, et ceci malgré la séparation de l'Eglise et de l'Etat.» Dans sa réponse du 18 septembre 1996, le Conseil d'Etat se dit «conscient que la connaissance des religions doit appartenir aux programmes scolaires. Il mesure les risques (incompréhension et agressivité) présentés par une méconnaissance des religions. La connaissance des autres cultures et des autres religions s'inscrit dans sa politique, notamment concrétisée par la constitution en 1991 de la Communauté neuchâteloise de travail pour l'intégration sociale des étrangers».

Ainsi, dans deux cantons où l'enseignement religieux est intégré dans les programmes scolaires, l'un catholique (Fribourg) et l'autre protestant (Vaud), la question d'une réorientation et d'une modernisation de cet enseignement est posée, en particulier dans le sens d'une plus claire distinction entre catéchèse et sciences religieuses, d'une meilleure connaissance de diverses explications du monde, d'une ouverture aux autres religions et d'une initiation à une quête de sens plus réfléchie parce que plus informée. De leur côté, les autorités scolaires du canton de Neuchâtel, dont l'école est laïque à l'instar de celle de Genève, déclarent que la connaissance des phénomènes religieux et des religions fait partie de la mission de l'école.

Avec une égale diversité des traditions et des arrangements institutionnels, l'interrogation et le débat sur le statut du religieux sont aussi à l'ordre du jour dans d'autres pays d'Europe.

### **En France**

Ce pays laïque n'échappe pas à la question de la place des religions à l'école et le débat y est particulièrement riche et ouvert. Il s'inscrit sur fond de réexamen de la laï-



cité, même chez des partisans convaincus de cette laïcité comme le protestant Jean Baubérot, directeur de la section Histoire des religions à l'École pratique des Hautes Etudes<sup>11</sup>.

D'après un sondage réalisé pour *Le Monde de l'éducation* de juillet-août 1991, deux tiers des Français sont favorables à l'introduction de l'histoire des religions à l'école; «croyants ou athées, les adultes interrogés voudraient que l'école aide les jeunes à dépassionner les questions religieuses», allusion à la question des foulards qui crispe alors la situation.

En cette même année 1991, un important colloque se tient du 20 au 21 novembre à Besançon sur le thème: «Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque.» Les actes<sup>12</sup> attestent d'un foisonnement de questions, d'idées, de propositions et de réalisations à travers toute la France. On notera en particulier que le constat de l'analphabétisme religieux n'est pas l'apanage de l'école laïque publique seulement; les milieux de l'enseignement privé de tradition catholique le soulignent tout autant pour leurs propres élèves.

Depuis lors, le débat n'a cessé de se développer au travers d'un certain nombre d'expériences et de publications qui toutes partent de la laïcité et de la neutralité de l'école de Jules Ferry, dont le pacte était clair: ne rien faire, ne rien dire qui puisse choquer les convictions de quiconque. Un bon nombre de publications attestent de l'importance et de la vitalité de ces recherches qui peuvent utilement contribuer à la réflexion en cours à Genève<sup>13</sup>. Nicole Allieu<sup>14</sup> insiste entre autres «sur la part essentielle qui revient à la foi religieuse dans la constitution du patrimoine national» et ajoute que «dès lors que ce rôle s'exerce dans le respect des consciences et des lois, il doit être reconnu à sa juste place».

Il est significatif que les tensions provoquées par la question du foulard islamique n'ont pas freiné la réflexion sur l'enseignement de l'histoire des religions, mais en ont plutôt souligné l'importance. Des prises de position opposées relatives à la compatibilité entre l'islam et la République n'excluent pas un consensus sur l'importance d'un enseignement de l'histoire des religions à l'école. Adeptes de la laïcité, du christianisme et de l'islam, seconde religion du pays, s'accordent à considérer qu'il n'y a pas de tolérance sans connaissance du religieux et que tous, croyants et agnostiques, ont tout à gagner à la diffusion d'une information de qualité. La question de la présence des sectes ou nouveaux mouvements religieux qui a fait l'objet d'un récent rap-

---

<sup>11</sup> Jean Baufort: *La laïcité, quel héritage? De 1789 à nos jours*, Genève, Labor et Fides, 1990.

<sup>12</sup> CNDP/CRDP: *Enseigner l'histoire des religions*, Besançon, 1992.

<sup>13</sup> Voir notamment J.-P. Willaime, *Univers scolaire et religions*, Paris, Cerf, 1990; F. Boespflug, F. Dunand et J.-P. Willaime, *Pour une mémoire des religions*, Paris, La Découverte, 1996.

<sup>14</sup> Nicole Allieu: *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996.



port parlementaire incitant<sup>15</sup> à la création d'un observatoire spécifique se trouve également à l'arrière-plan des préoccupations françaises.

Parmi les questions qui reviennent fréquemment, plusieurs méritent d'être retenues en relation avec la situation genevoise: 1) le rôle de la formation des enseignants et les conditions nécessaires pour qu'ils travaillent dans un esprit humaniste et tolérant contre tout risque de dérapage dans le prosélytisme; 2) l'intégration d'un tel enseignement, envisagé le plus souvent en France dans le cadre des cours d'histoire et de géographie; 3) enfin la place relative à accorder aux différentes familles religieuses de manière à faire droit à l'enracinement chrétien de la France, traditionnellement considérée comme la fille aînée de l'Eglise (catholique), sans pour autant exclure les communautés d'implantation plus récente.

### En Allemagne

En Allemagne, une éducation religieuse est donnée à l'école en vertu de l'article 7 de la loi fondamentale de la République fédérale, ainsi que de la Constitution des différents Etats. L'enseignement religieux est considéré comme un sujet parmi les autres de l'école obligatoire (*Volksschule*). Il est donné selon deux modalités en principe complémentaires: 1) intégré aux cours d'histoire, d'allemand et d'art, et 2) spécialisé sur une base confessionnelle et assuré par des enseignants catholiques ou protestants dûment formés. Une grande marge de liberté est laissée aux Etats (*Länder*) quant au contenu de cet enseignement qui tend à être plus attentif aux traditions minoritaires à mesure que la société devient davantage pluraliste. Il est notamment convenu qu'un enseignement particulier est mis sur pied dès que dans une école un groupe d'au moins huit élèves appartient à une communauté religieuse autre que catholique ou protestante. On note dans plusieurs Länder une tendance à une plus grande attention aux questions éthiques et à la manière de donner forme et sens à sa vie (*Lebensgestaltung*).

Dans les Etats nouvellement fédérés de l'ancienne Allemagne de l'Est, la situation est radicalement différente du fait que la proportion d'élèves baptisés ne dépasse guère 25%. L'introduction de l'enseignement religieux, en conformité avec la Constitution fédérale, fait l'objet d'un réel débat dans ce contexte, d'autant que les Eglises ne cachent pas leur réticence vis-à-vis d'un enseignement officiel. Le Brandebourg connaît actuellement un vif débat autour du caractère facultatif d'un enseignement proprement religieux qui serait proposé en option avec un enseignement consacré à l'éthique et à la *Lebensgestaltung*. En Saxe par contre, la possibilité pour les élèves de choisir entre éducation religieuse et éducation morale est acquise.

<sup>15</sup> Alain Gest, Jacques Guyard: Les sectes en France, Commission d'enquête de l'Assemblée Nationale, Rapport N° 2468, Paris, 1996.



### **En Grande-Bretagne**

Dans ce pays, l'éducation religieuse fait partie intégrante du programme scolaire. En Angleterre cette éducation était traditionnellement associée à un culte public d'inspiration anglicane. Le curriculum national, introduit pour la première fois en 1988, maintient l'éducation religieuse (*Religious Education*), mais sur la base d'un programme établi localement par un comité associant des représentants des différentes dénominations chrétiennes et des autres communautés religieuses, de manière à refléter les principales traditions religieuses présentes dans la région. Le culte «globalement chrétien» peut même devenir multireligieux compte tenu de l'adhésion religieuse des élèves. En Ecosse, l'Eglise presbytérienne a perdu en 1981 déjà son droit de regard exclusif sur l'éducation religieuse.

Dans la ligne de ces réformes, tout un matériel spécialisé est mis à la disposition des enseignants, concernant les différentes familles religieuses. Il est rédigé par des spécialistes de chacune des traditions et destiné à être utilisé dans le cadre scolaire par tous les élèves, qu'ils appartiennent ou non à ladite tradition. Le but affiché est de construire les bases d'une coexistence harmonieuse dans une société résolument pluri-culturelle et multireligieuse.

### **En Italie**

Après des décennies marquées par le Concordat de 1929 entre le Vatican et la République italienne qui faisait de la doctrine chrétienne, sous sa forme catholique, «le fondement et le couronnement de l'instruction publique», l'Etat italien a passé depuis 1984 une série de nouveaux accords avec différentes communautés chrétiennes qui tendent à faire passer la religion à l'école d'un régime obligatoire à un régime facultatif. Même si dans les faits, seule l'Eglise catholique dispose d'un programme d'enseignement assuré par un personnel rétribué par l'Etat, les élèves peuvent faire valoir leur droit à ne pas suivre un tel enseignement confessionnel.

Le débat s'est depuis lors engagé dans une double direction: d'une part la question de la garantie de la liberté de conscience dans le cadre d'un enseignement catholique obligatoire; d'autre part celle de l'introduction d'un enseignement non confessionnel de culture religieuse, géré de manière autonome par l'Etat. Jusqu'à ce jour, l'option d'une confrontation de tous les élèves avec la culture et la problématique religieuses dans une perspective pluraliste n'a pas trouvé de concrétisation, même si elle compte ses partisans tant parmi les tenants de la culture laïque que de la culture catholique.

### **Aux Pays-Bas**

Les Pays-Bas passent pour un modèle de pluralisme selon un système original. La séparation de l'Etat et de l'Eglise y est vieille de deux siècles au moins. Le calvinisme n'a en effet jamais eu tous les attributs d'une religion d'Etat dans ce pays qui accueillait des minorités protestantes et juives persécutées dans le reste de l'Europe



et ne persécutait pas les catholiques, même si par ailleurs les fonctions publiques étaient réservées aux seuls membres de l'Eglise calviniste jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la construction de l'Etat moderne met aux prises des «libéraux» avec des milieux confessionnels structurés. L'enseignement primaire est défini comme public et confessionnellement neutre (mais chrétien) dès 1806. La Constitution de 1848 reconnaît la liberté d'enseignement et le débat tourne rapidement autour du subventionnement des écoles privées. Les libéraux y sont résolument opposés mais une «coalition chrétienne» (partis calvinistes et catholiques en particulier) prend le pouvoir en 1888 et le conserve presque en permanence jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. La révision de la constitution de 1917 introduira l'égalité de traitement des écoles publiques et privées, les deux réseaux étant entièrement subventionnés par l'Etat.

Cette institutionnalisation d'un système d'écoles pluraliste du point de vue des orientations religieuses et idéologiques, avec le maintien d'une école publique neutre et l'accent sur les principes de liberté et d'égalité des droits de toutes les communautés, a été favorable au développement d'écoles confessionnelles. Elle participe par ailleurs du système dit des «piliers» qui fait une des originalités historiques des Pays-Bas. Dans ce système, chaque *Weltanschauung* forme le cadre à tous les aspects de l'existence individuelle: l'Eglise bien sûr mais aussi l'école, les commerces, les emplois, les mariages sont confinés à l'intérieur de communautés entre lesquelles les membres ne se fréquentent pratiquement pas et dont seules les élites se rencontrent, avant tout pour passer les compromis et les accords nécessaires au plan politique.

De nos jours, le système scolaire pluraliste par piliers se maintient (30% d'écoles publiques, 70% d'écoles confessionnelles), mais il est beaucoup moins étanche. Le recrutement des écoles privées est en outre de moins en moins marqué par le critère confessionnel. Leur subventionnement par l'Etat est soumis à des critères plus précis en ce qui concerne les connaissances et les compétences que tous les élèves néerlandais doivent acquérir. Une forme originale de paix scolaire à laquelle, malgré les critiques, personne ne touche... de peur de réveiller d'anciens démons sans doute<sup>16</sup>.

### **En Espagne**

La Constitution de 1978, avec la séparation de l'Eglise et de l'Etat, le renoncement explicite à toute religion d'Etat, la proclamation de la liberté de religion, de pensée et d'expression, marque la fin d'une longue période de national-catholicisme totalitaire. Travaillée de l'intérieur par un désir de modernisation renforcé encore par les retombées de Vatican II et pressentant sans doute l'après-franquisme, l'Eglise catholique avait commencé une rénovation interne dès la fin des années soixante. Elle cul-

<sup>16</sup> Information puisée en partie de Jean Bauberot: Religions et laïcité dans l'Europe des Douze, Syros, Paris, 1994.



mina en 1973 dans une déclaration unilatérale d'indépendance de la part du cardinal Tarancon où l'Eglise se sépare de l'Etat et affirme le droit au pluralisme politique.

Si le catholicisme reste la religion majoritaire, on note cependant depuis la transition à la démocratie un mouvement accéléré de sécularisation accompagné d'une évolution de l'Eglise espagnole (apolitique et non partisane) aussi bien que des pratiques religieuses. Il reste qu'en matière scolaire notamment, les textes sont souvent ambigus, voire contradictoires. Ainsi, la révision du Concordat avec le Vatican prévoit que toute école doit offrir un enseignement de la religion catholique financé par les pouvoirs publics, mais la Constitution prévoit la liberté de religion. Résultat: dans un premier temps l'enseignement religieux était en option avec un cours d'éthique. Récemment, sous prétexte que l'éthique doit être considérée comme une discipline transversale à toutes les autres, les cours d'éthique (critiqués par ailleurs parce que mal donnés par des enseignants mal préparés) ont été abolis. Du coup, l'enseignement religieux devient facultatif de fait. Les milieux catholiques n'ont pas manqué de souligner le risque que cette disposition fait peser sur sa fréquentation.

• • •

Ce tour d'horizon rapide et incomplet démontre en tout cas que le débat initié à Genève n'y est pas confiné<sup>17</sup>. Un peu partout en Europe, indépendamment du contexte confessionnel, l'opinion est travaillée par la question religieuse et de son statut dans l'école publique. La manière dont elle se pose diffère naturellement selon l'héritage institutionnel et politique que l'histoire de chaque pays lui a légué en la matière. Les enjeux et les motivations du débat sont à chaque fois multiples. Dans l'état actuel des choses, on chercherait vainement le consensus à propos des solutions. Avec des poids différents, trois facteurs principaux semblent se dégager qui expliquent un certain regain d'intérêt pour la culture religieuse:

1. Le souci de l'analphabétisme des nouvelles générations en matière de culture religieuse, non sous l'angle de la foi mais sous celui de la connaissance et reconnaissance des références culturelles spécifiques de la civilisation judéo-chrétienne. Il est significatif que cet analphabétisme soit souligné un peu partout et quels que soient par ailleurs les contextes confessionnels et les liens entre l'institution scolaire et les Eglises.
2. L'apparition d'une peur concrète, liée au développement récent de nouvelles mouvances et communautés religieuses, et surtout à un certain nombre de dérives sec-

---

<sup>17</sup> Les personnes intéressées au débat international trouveront davantage d'informations et d'éléments d'analyse dans les ouvrages qui ont servi de référence: F. Messner (éd): *La culture religieuse à l'école* (Paris, Cerf, 1995) et, de manière plus générale, G. Davie et D. Hervieu-Léger (éd): *Identités religieuses en Europe* (Paris, La Découverte 1996); Jean Bauberot: *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Syros, Paris, 1994.



taires. On déplore dans ce cas moins le manque de culture générale qu'une certaine naïveté des jeunes face aux phénomènes sectaires, naïveté attribuée à l'ignorance.

3. Le développement d'un contexte pluriculturel et multireligieux par le biais de l'immigration en particulier, mais aussi par celui de l'ouverture des horizons liée à la mondialisation de l'information et de la communication.







## CHAPITRE II

## La religion: De quoi parlons-nous? Parlons-nous de la même chose?

Qu'est-ce que la religion, une religion, les religions, le religieux, la religiosité? Qu'est-ce qui constitue le fait religieux dans sa spécificité? Il y a au moins deux manières de répondre à cette question. On peut d'une part s'engager dans une démarche plutôt conceptuelle visant à une définition théorique de l'objet «religion». Mais on peut aussi, à partir d'un point de vue plus empirique, considérer que la religion est ce que les gens pensent, vivent et pratiquent comme religion. En bonne méthode, ces deux approches sont complémentaires et, pour se repérer, le Groupe exploratoire les a abordées les deux, dans cet ordre.

Tout d'abord, une tentative de clarification conceptuelle, s'appuyant en particulier sur les sciences de la religion, indiquera quelques pistes de lecture du fait religieux en tant que fait de société et compte tenu aussi de la place de la religion dans la dynamique historique de la société occidentale. Ensuite, un certain nombre d'observations récentes de nature scientifique chercheront à esquisser les formes contemporaines du croire religieux et de la religiosité en Suisse.

### 2.1 Essai de clarification conceptuelle

Alors même que l'expérience subjective laisse à chacun l'impression de savoir ce qu'est une religion ou la religion, il est patent qu'il n'en existe pas une définition généralement admise. Certes, en présence d'un des grands rassemblements autour du Pape, devant les dérivées médiatisées de certaines communautés ou sectes, en visitant une église ou une cathédrale ou encore en écoutant un *requiem*, chacun tendra à les attribuer au domaine du religieux. Mais pour notre propos il ne suffit pas de s'en tenir aux manifestations partielles d'un phénomène plus général et plus complexe. D'autant moins qu'on a de bonnes raisons d'admettre que les catégories de pensée traditionnelles qui forment l'arrière-plan implicite de la perception quotidienne pourraient être dépassées, ne plus convenir. D'une part parce que le domaine du religieux subit lui aussi les effets des profondes transformations structurelles et culturelles de nos sociétés. D'autre part parce que le développement des sciences humaines contribue de son côté au renouvellement des concepts et des catégories dans lesquels se saisit et se pense le fait religieux.



## Un champ d'étude inévitablement idéologique

Pour commencer, nous ne pouvons perdre de vue que «la religion constitue un champ d'étude éminemment idéologique, voire passionnel»<sup>18</sup>. En présence de n'importe quelle manifestation religieuse, chacun est sollicité, appelé à se situer; car même l'indifférence est dans ce domaine prise de position. Il en résulte aussi que «de par nos conditionnements historiques et culturels, nous sommes parfois portés à confondre la définition de la religion avec notre attitude sur la religion»<sup>19</sup>. La prise de distance théorique est particulièrement difficile dans ce genre de situation.

Dans la vie quotidienne, nous pouvons rencontrer des gens que le langage courant désigne comme «religieux» ou «croyants» et qui se définissent comme tels. Ils ont une attitude positive à l'égard d'une idée de la religion issue de notre contexte d'origine judéo-chrétien ou, de plus en plus souvent, d'un autre contexte culturel. S'ils sont très croyants, quel que soit l'objet de leur croyance, ils le tiennent pour réel, voire pour la Réalité. De leur point de vue, la religion ne peut pas être abordée ni définie de l'extérieur, mais seulement de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de l'expérience religieuse. Toutefois les objets de croyance sont multiples et distincts et il y a par conséquent un important potentiel conflictuel entre adhérents à des univers de croyance différents, dans la mesure même où ce sont des définitions alternatives de la «réalité» qui se confrontent. Ce qui les réunit cependant tous, c'est que toute définition externe de la religion, même neutre, trahirait la «réalité» religieuse dans laquelle ils vivent.

En contraste avec les croyants, les non-croyants mettent au contraire en doute la réalité de l'objet des croyances religieuses. Parmi eux se trouvent ceux qui considèrent qu'il faut laisser aux croyants le soin de définir la religion, d'en faire la théorie, et naturellement de se donner la théologie qui leur convient. En quelque sorte, «c'est leur affaire, cela ne nous concerne et ne nous intéresse pas». Il y a aussi ceux qui, constatant qu'il existe des croyances, des pratiques et des institutions religieuses dans leur entourage, s'interrogent avec une curiosité plus ou moins critique sur les usages ou les fonctions psychologiques ou sociaux des phénomènes religieux. Enfin ceux pour lesquels les croyances et les pratiques religieuses sont des survivances nocives d'un passé obscurantiste et superstitieux et/ou le fruit de manipulations condamnables de la crédulité des gens. Ils tendent à condamner plus ou moins activement les religions et même la religion au nom de la raison ou de la rationalité.

Entre ces pôles il existe tout un éventail de nuances, mais dans le débat, ou sous le coup d'événements quelque peu spectaculaires, les attitudes peuvent rapidement se polariser, devenir antinomiques et dogmatiques. Ces oppositions ne se rencontrent d'ailleurs pas seulement dans la vie courante mais aussi dans le débat politique

---

<sup>18</sup> Prades, José A.: *Persistence et métamorphose du sacré*, P.U.F, Paris, 1987.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 75.



autour de ces questions et même dans le monde de la recherche. Bref, il est difficile d'aborder le domaine de la religion sans que, par ce fait même, on devienne suspect aux yeux des uns ou des autres.

Pas surprenant par conséquent que plus d'un siècle d'histoire des religions et d'étude comparée des religions n'ait pas permis de parvenir à une définition unique et satisfaisante «d'un phénomène dont les chercheurs s'accordent au contraire à reconnaître aussi bien l'extraordinaire diversité des manifestations particulières que l'universalité (on ne connaît pas de société humaine dépourvue de toute dimension religieuse)»<sup>20</sup>.

Pourtant, dans la mesure même où il s'agit ici d'examiner les relations potentielles entre religion et école – laïque de surcroît – ainsi que le statut du fait religieux dans l'enseignement, il importe de préciser autant que possible l'objet dont on parle. Une entreprise moins simple qu'il n'y paraît *a priori*. Là où quelques générations de spécialistes ont échoué, le Groupe exploratoire n'a évidemment aucune chance de réussir à faire mieux que d'esquisser un cadre de référence possible avec deux objectifs modestes:

- constater et faire constater le potentiel de désaccord autour d'un objet multiforme et complexe, et pourtant universel;
- compte tenu des enjeux politiques et culturels qui entourent le fait religieux, résumer les notions qu'il s'est données comme première contribution à une réflexion et à un débat que l'on souhaite aussi informés et sereins que possible, en suggérant d'une part quelques pistes de relecture des phénomènes religieux en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle et en indiquant quelques ressources pour poursuivre et approfondir le cas échéant.

### Sciences des religions: une ressource possible

Si la théologie figure parmi les plus anciennes disciplines des universités d'Occident, la (ou les) science(s) des religions (*Religionswissenschaften*) n'émerge(nt) qu'au siècle passé, au milieu du débat social et politique autour du statut du religieux dans la société. Dans un premier temps, cette émergence se traduit au plan institutionnel par la création d'un certain nombre de chaires d'histoire des religions, en Suisse (à Genève) et aux Pays-Bas d'abord, et cela dès les années 1870. Un peu plus tard, au début des années 1880, au moment même où elle opte pour la laïcité de l'école publique et bannit la théologie des universités, la France introduit la notion de

<sup>20</sup> Basset, Jean-Claude: «Religion et Religions» in Encyclopédie du Protestantisme, *Labor et Fides*, Genève, 1995.



sciences religieuses en créant une section pour elles à l'Ecole pratique des Hautes Etudes.

Durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ce domaine d'étude et de recherche est resté assez marginal dans le monde académique. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que des chaires et des instituts de sciences des religions ont vu le jour en plus grand nombre dans les universités européennes et en dehors des facultés de théologie. Le mouvement est plus tardif encore en Suisse. Deux études récentes conduites sous l'égide du Conseil suisse de la science<sup>21</sup> soulignent ce développement récent (modeste au demeurant) des travaux de recherche et des institutions et l'expliquent par deux principaux types de demandes sociales. L'une émane des institutions religieuses elles-mêmes, confrontées à la désaffection et à l'érosion des pratiques religieuses (sociologie pastorale, p. ex.). L'autre provient des instances politiques, en quête de connaissances plus solides à propos des faits religieux, en relation avec des transformations sociales générales, comme par exemple la question du statut de la femme dans la société, les contacts entre religions dans un contexte multireligieux, la religiosité spécifique que favorise la situation des groupes d'immigrants non chrétiens dans nos pays, ou encore l'apparition de nouveaux mouvements religieux ou de sectes et leur attractivité malgré ou à cause de leurs techniques de recrutement et d'encadrement idéologique parfois manipulatrices.

L'appellation «science(s) de la religion» peut prêter à malentendu car la distinction par rapport à la théologie n'est pas toujours évidente, notamment dans la tradition allemande des *Religionswissenschaften*. Mais même lorsqu'elles recourent aux outils conceptuels et méthodologiques des sciences sociales modernes, on peut difficilement considérer les sciences des religions comme une discipline intégrée. Il s'agit plutôt d'un ensemble hétérogène et pluridisciplinaire d'efforts de connaissance scientifique des phénomènes religieux et qui n'est d'ailleurs pas toujours totalement émancipé de l'emprise de la théologie et des conceptions propres à l'une ou l'autre religion ou confession.

La compréhension distanciée et l'explication des phénomènes religieux représente une sorte de défi, mais pas plus sans doute que l'investigation scientifique des systèmes de valeurs, des aspirations et des représentations qui sont à la base des pratiques éducatives ou celle des superstitions populaires ou des mythes. Ce qui tend à différencier fondamentalement les sciences des religions de la théologie c'est son projet de connaissance et sa méthode, en particulier le recours à une épistémologie et à des instruments de distanciation (personnelle et idéologique) et d'observation qui sont le propre de l'histoire d'une part et des sciences sociales de l'autre (sociologie,

---

<sup>21</sup> Waardenburg, Jacques: Profiles and international developments in the scholarly study of religion, *Conseil Suisse de la science, FER 155, Berne, 1995.*

Meier, Ivo et Wehrle, Karel Hanke: Grundlagenbericht für die Theologie und die Religionswissenschaft, *Evaluation der Geisteswissenschaftlichen Forschung in der Schweiz, Conseil suisse de la science, FOP 35, Berne, 1996.*



psychologie, anthropologie, en particulier). Les études du Conseil suisse de la science mettent aussi en évidence le retard de notre pays dans le développement de ces domaines d'étude comparativement à d'autres domaines et à d'autres pays.

Comme dans d'autres domaines de sciences sociales, il est improbable à court terme et peut-être même à long terme, qu'émerge une science des religions intégrée autour d'un paradigme commun, à la manière de la physique ou de la biologie, à certains moments du moins. Néanmoins, il existe aujourd'hui plusieurs sociétés savantes internationales d'histoire, de sociologie ou encore d'anthropologie des religions. Des revues spécialisées de sciences des religions paraissent dans différentes langues européennes et rendent compte de l'actualité de la recherche sur les religions, sans compter les contributions sur ces questions qui sont publiées dans les revues générales de sociologie, de psychologie, d'histoire ou d'anthropologie. Un capital de connaissances empiriques et de perspectives théoriques s'accumule là. Il est encore mal connu de l'opinion publique et du monde de l'enseignement. Mais il représente une ressource potentielle pour informer une réflexion mieux ancrée dans la réalité contemporaine extrêmement mouvante et pour contribuer à un débat plus serein autour du changement des phénomènes religieux. Cette ressource pourrait être enfin davantage mobilisée au moment d'apprécier l'opportunité d'un enseignement actualisé de culture religieuse, d'en préciser les éventuels finalités et contenus.

Certains développements dans cette direction s'observent d'ailleurs dans le reste de l'Europe. Sous l'égide du Ministère français de l'éducation, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Besançon publie une collection intitulée *Histoire des religions* à destination des Collèges et des Lycées<sup>22</sup>. En Allemagne, il existe plus de trente chaires universitaires de science des religions (*Religionswissenschaft*), situées maintenant la plupart en dehors des facultés de théologie. Avec les Hautes Ecoles pédagogiques (*Pädagogische Fachhochschulen*) elles préparent de futurs enseignants pour un enseignement modernisé de la culture religieuse. Il est par ailleurs significatif que ces spécialistes soient aussi de plus en plus souvent engagés par des entreprises qui ont des activités internationales et sont confrontées de ce fait à un monde pluriculturel et multireligieux<sup>23</sup>.

### Définir la religion: la catégorie du sacré

Dans l'usage courant, Wilfred C. Smith (1978)<sup>24</sup> distinguait au moins cinq acceptions différentes du terme «religion», qui correspondent à autant de facettes du phénomène:

<sup>22</sup> *Entre autres titres, citons: Pour enseigner les origines de la chrétienté, 1996; Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque, colloque, 1997; Willaime, Jean-Paul et Cusenier, Dominique: Le protestantisme, 1998; CRDP de Franche-Comté.*

<sup>23</sup> *Waardenburg, Jacques, op. cit.*

<sup>24</sup> *Cité par Basset, J.-C., op. cit.*



- la religion comme ensemble de mythes et de rites enracinés dans une culture donnée;
- la religion comme référence idéale et critère de vérité;
- la religion comme réservoir de valeurs et pouvoir de légitimation;
- la religion comme piété personnelle et engagement quotidien;
- la religion comme réponse existentielle au sens de la vie et à l'énigme du monde.

Cette approche énumérative a l'avantage de désigner, en les différenciant, les phénomènes auxquels on a affaire lorsqu'on parle de religion. Il y va de mythes et de rites enracinés dans une culture, de références à un idéal et de critère de vérité, etc. Toutes problématiques centrales dans les sociétés humaines. Mais nous n'avons pas pour autant une définition qui mettrait ces différents éléments en relation entre eux ou les rapporterait à un principe intégrateur.

De son côté, la sociologie moderne reconnaît dans la religion un ensemble de représentations, de mythes, de croyances et de pratiques sociales qui se réfèrent à une «réalité» méta-empirique, métaphysique et méta-sociale, c'est-à-dire une réalité située au-delà ou en dehors de l'expérience empirique et physique et en dehors (ou au-dessus) de la société. Historiquement, de telles représentations, croyances et pratiques tendent à se constituer en systèmes doctrinaux distincts et souvent exclusifs les uns des autres d'une part et à se cristalliser dans des institutions plus ou moins puissantes, stables et structurées. Ce qui peut s'observer dans la réalité, de ce point de vue, ce sont *des* religions avec leurs corps de doctrines, leurs rites et leurs pratiques, leurs institutions, leurs structures d'autorité, leur organisation plus ou moins intégrée. Les questions que se posent les sciences des religions à partir de différents points de vue disciplinaires concernent entre autres la genèse et les transformations des différentes caractéristiques des religions en rapport avec d'autres aspects des sociétés. Elles s'intéressent de même aux conditions de la crédibilité et de l'attractivité des croyances proposées et aux conditions du pouvoir des institutions religieuses.

A la recherche des formes élémentaires de la vie religieuse, Emile Durkheim, le fondateur de la sociologie religieuse française, a proposé au tournant du siècle déjà une définition de la religion qui fait encore référence:

«Une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale [...] tous ceux qui y adhèrent.»<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Durkheim, Emile : Les formes élémentaires de la vie religieuse, 1912, Paris, Alcan.



Durkheim insiste ainsi sur trois composantes principales: le système formé par les croyances et les pratiques, la relation aux choses sacrées et l'union de ceux qui y adhèrent en une même communauté. L'intérêt de cette définition pour son auteur – et pour notre propos – réside dans la place centrale qu'y occupent les «choses sacrées». Ce ne sont pas les divinités, les esprits ou le surnaturel, ni les rites et les pratiques qui font la spécificité du fait religieux mais la catégorie du sacré, dont la présence est par ailleurs universellement attestée dans les sociétés humaines. Avec cette définition, il est notamment possible de prendre en compte des religions sans dieu comme le bouddhisme. Prades (1987), qui souligne la persistance du sacré dans les sociétés modernes en même temps qu'il en observe les métamorphoses, pense que ce point de départ «pourrait aider à comprendre des segments importants de la culture contemporaine» qui autrement risquent de rester inexplorés et – ce qui est capital actuellement – de mieux appréhender et analyser de nouvelles «formes de sacralité qui se développent aujourd'hui tout près de nous, de façon plus ou moins insensible»<sup>26</sup>.

Le répertoire de représentations et de croyances d'une religion désigne donc un domaine sacré, c'est-à-dire séparé, interdit, réputé intangible ou inviolable et situé hors de portée de l'action humaine. A noter toutefois que les institutions religieuses ne sont pas les seules à produire du sacré au sens où il vient d'être défini; ainsi, les nationalismes ou les patriotismes du XIX<sup>e</sup> siècle ont bien érigé la Nation ou la Patrie en un domaine sacré, réputé intangible et inviolable et hors de portée. La religion n'a pas le monopole du sacré, sa spécificité réside en outre dans le fait qu'elle tente d'une manière ou d'une autre de fournir une réponse au caractère fini de l'existence individuelle et aux incertitudes de la vie biologique, psychique et sociale.

Mais une religion n'est pas un simple attribut d'un groupe social; elle est plutôt constitutive de la pâte même dont est fait le social. Agissant à la manière d'un ciment pour des groupements ou des communautés humaines plus ou moins étendus, elle contribue à sa manière à trois dimensions centrales de toute vie sociale:

1. à l'intégration culturelle de groupes, de communautés ou de sociétés; la communauté de croyance se trouve au fondement du lien social, de ce qui, pour les personnes concernées, contribue au sentiment de commune appartenance à un «Nous», une entité sociale de référence (les Chrétiens, les Musulmans, les Suisses, les Genevois, etc.);
2. à l'identité individuelle et collective, dans la dialectique entre Moi, Nous et les Autres;
3. à la légitimation de l'ordre social au sein des Nous, c'est-à-dire à l'explication et à la justification de la structure des pouvoirs, des privilèges et des inégalités qui les

<sup>26</sup> Prades, José A., op. cit.



caractérisent, de leurs normes, valeurs et projets, ainsi qu'à l'explication de l'expérience collective.

Au gré du processus de sécularisation, le rôle joué par la religion dans ces trois dimensions a été sensiblement atténué dans les sociétés industrialisées en tant qu'ensembles; il subsiste cependant dans des sous-ensembles. Il est souvent encore très fort dans d'autres sociétés.

### A propos de l'universalité des phénomènes religieux

Les connaissances cumulées de la paléontologie, de l'anthropologie, de l'histoire comparée et de la sociologie invitent aujourd'hui à constater que des croyances de type religieux ainsi définies non seulement se retrouvent dans toutes les sociétés humaines connues mais sont même à leur fondement depuis la nuit des temps. A noter cependant que si toutes les sociétés humaines connues comportent une dimension religieuse, toutes ne distinguent pas cette dimension comme appartenant à un ordre de choses distinct des autres aspects de la vie individuelle et sociale (voir encadré). Le religieux est dans ces cas indissociable et indissocié de l'économique, du politique, du pragmatique, mais aussi du philosophique. Une des particularités de la culture occidentale – qu'elle partage d'ailleurs avec le monde islamique – réside précisément dans cette discrimination sémantique qui semble apparaître à la convergence entre les mondes hellénique et romain. Dès ce moment, mais dès ce moment seulement, le religieux peut faire l'objet d'un discours et d'une réflexion spécifiques; le sacré peut se distinguer du profane, le surnaturel du naturel, théologie, philosophie et science ne se confondent plus mais s'interpellent et se répondent<sup>27</sup>. C'est naturellement dans un tel contexte seulement que des sciences de la religion (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie, etc.) deviennent simplement concevables.

Edgar Morin<sup>28</sup> suggère de voir une des origines du phénomène religieux universel dans le fait que les humains sont non seulement mortels comme les autres espèces, mais capables d'anticiper la mort et en conséquence interpellés pour lui donner un sens au cours de leur vie. Cette présence de la mort dans la vie constitue certainement un des dilemmes fondamentaux de la condition humaine: entre l'objectivité de la mortalité de tous et son inacceptabilité subjective se creuse un fossé qui ne peut être comblé qu'au plan symbolique.

---

<sup>27</sup> *Qu'on ne s'y trompe pas pour autant. Aucune action humaine n'est purement et exclusivement religieuse, mythique, esthétique, économique, politique, etc. Les décisions humaines sont toujours complexes, pluridimensionnelles, multifonctionnelles, polyvalentes. L'habitude de distinguer des ordres de choses, qui est un héritage de la pensée occidentale, recèle à la fois le risque de réduire cette complexité à l'excès en la segmentant et la chance de pouvoir mieux la comprendre en l'analysant à partir de points de vue multiples.*

<sup>28</sup> *Morin, Edgar : L'homme et la mort, Seuil, Paris, 1976.*





Les croyances dans une forme de vie après la mort surgiraient ainsi au cœur de la condition humaine, comme solution à ce dilemme central de toute existence humaine. Dans le cours du long processus d'homínisation, l'apparition de la capacité d'anticiper la mort traduit par ailleurs le développement de la capacité de l'intelligence humaine de construire la notion du temps, c'est-à-dire de la capacité de se situer dans une temporalité plus longue que celle du moment présent. La question de l'après la mort s'accompagne dès lors inéluctablement de celle d'un avant, l'avant de la vie du Moi et l'avant de l'existence du Nous, du groupe ou de la société. Ici aussi, des constructions symboliques, des mythes et des croyances plus ou moins sacrées viennent combler un espace d'incertitude et d'indécidabilité. Ce qui conduirait à cette autre caractéristique spécifique du religieux qui réside dans la croyance en une forme ou une autre de transcendance (une ou des forces surnaturelles – métaphysiques – sacrées, hors de portée des humains) garantes entre autres de l'espérance de vie après la mort.

Le terme «religion» est essentiellement une notion occidentale, qui suppose une distinction d'avec la culture et la société ambiantes [...]. Le concept est inconnu dans la plupart des «religions» ethniques et orientales. Ainsi, et par exemple, le terme «hindouisme» est-il un néologisme imposé par l'Occident aux Hindous, qui usent, eux, de l'expression «Loi éternelle» (*sanâthana dharma*); un bouddhiste ne parlera pas non plus de sa pratique comme d'une religion, mais bien comme de la voie de Bouddha.

Le terme «religion» est également inconnu de la Bible hébraïque, qui parle de craindre (*yara*) Dieu, d'observer (*shamar*) la voix ou d'aimer (*ahav*) Dieu et son prochain. Le Nouveau Testament recourt occasionnellement aux différents vocables grecs disant la crainte des dieux (*deisidaimonia*), la piété (*eusebia*), la crainte de Dieu (*theosebeia*) ou l'adoration (*thrêskeia*). L'étymologie latine du mot *religio* est incertaine, même si l'on suit plus volontiers Cicéron, partisan de *relegere* (relire, repasser en son cœur), d'où le sens d'observance scrupuleuse (l'adverbe «religieusement» l'a conservé), que Lactance qui propose *religare* (relier, attacher), d'où le sens de lien à établir ou à nouer entre l'être humain et Dieu.

Alors que l'*Encyclopedia of the Jewish Religion* (éd. par Raphael Jehudah Zwi Werblowsky et Geoffrey Wigoder [1965], New York, Adama Books, 1986) n'a pas d'entrée «Religion», le terme connaît une large utilisation tant parmi les musulmans (*dîn* en arabe) que chez les chrétiens, dans une acception aussi bien générale que rapportée à sa propre foi, et souvent pour exalter la «vraie religion» à l'exclusion des autres ou au titre d'une différenciation critique interne. Ainsi, saint Augustin, *De vera religione* (390). Dans le *Coran*, il est dit à trois reprises que Dieu «a envoyé son Prophète avec la Direction et la vraie Religion pour la faire prévaloir sur toute autre religion» (sourates 9,33; 48,28; 61,9).

*Extrait de Encyclopédie du Protestantisme, Labor et Fides, Genève, 1995 (textes de Jean-Claude Basset, pp. 1293-4).*



Comme on sait, les systèmes de croyances et de pratiques religieuses ont pris des formes extraordinairement variées selon les sociétés humaines. Au-delà de leurs dimensions «théologiques» et métaphysiques, chacun de ces systèmes détermine aussi un rapport spécifique au monde, c'est-à-dire une manière de le définir, de l'habiter, de l'appréhender, de l'arpenter, de s'y repérer, de le pratiquer, de le connaître et de le transformer. Chacun se trouve enfin au fondement d'un ensemble de valeurs morales et éthiques (le bien et le mal, le désirable et le détestable, le possible et l'impossible, etc.) ainsi que de normes qui orientent les consciences et les conduites individuelles et régulent une modalité à chaque fois spécifique du vivre ensemble entre humains. C'était entre autres le centre d'intérêt de Max Weber dans ce domaine. Il s'est attaché à élucider la relation entre religion et économie, c'est-à-dire l'éthique économique des religions, la manière dont les croyances religieuses et leurs préceptes de vie orientent le sens de l'activité économique dans différentes civilisations. Ses travaux ont notamment permis de mieux comprendre la manière dont l'évolution des croyances religieuses, à partir de la Réforme surtout, a favorisé en Occident – comme cas unique dans l'histoire des grandes civilisations – l'émergence de la valeur du travail ainsi que de ce capitalisme rationalisé qui prend aujourd'hui une dimension universelle<sup>29</sup>.

Transmis de génération en génération, les systèmes de croyances religieuses jouent toujours un rôle plus ou moins central en tant que garants du lien et de l'ordre social. Ils sont souvent au fondement de la loi, définissant par exemple le statut respectif des générations, celui des hommes et des femmes, celui des riches et des pauvres, ainsi que leurs rapports légitimes. Ils participent ou ont participé à la définition et à la légitimation du pouvoir politique (p. ex. Dieu et César dans le Nouveau Testament) et de l'économique (p. ex. la parabole des talents dans le Nouveau Testament ou la contribution de la Réforme protestante à la justification et à une régulation très spécifique de l'enrichissement matériel). En un mot, les systèmes de croyances religieuses constituent ou ont constitué des principes de légitimation de la structure des pouvoirs, des privilèges et des inégalités au sein des sociétés.

### Religion, science et laïcité: la dynamique occidentale

L'histoire montre que des systèmes de croyances se succédant dans le temps se sont imposés à des peuples entiers, ou leur ont été imposés (souvent par la force militaire), mais elle montre aussi qu'ils sont plus ou moins crédibles selon les époques et les groupes sociaux et qu'ils se transforment en relation avec le changement global des sociétés. Comment des systèmes de croyance, de sens et de significations s'imposent-ils aux croyants? C'est poser d'une part la question de leur communication ou transmission, en particulier dans la socialisation et l'éducation des nouvelles généra-

---

<sup>29</sup> Weber, Max: *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme (édition allemande, 1920), traduction française, Plon, Paris, 1964.*



tions. Mais c'est poser plus généralement la question du pouvoir ou de l'autorité qui donne force et crédibilité aux croyances et aux significations, et symétriquement la question des conditions qui favorisent la confiance ou le crédit accordés à ceux qui énoncent des significations en prétendant à la vérité. Cette question se pose naturellement aussi à l'action éducative. A quelles conditions et dans quelles conditions des énoncés font-ils autorité?

On n'entrera pas ici dans une discussion approfondie de cette question de sociologie du pouvoir et de la connaissance, quelque peu négligée d'ailleurs<sup>30</sup>. Mais on peut partir de deux observations. D'une part, l'histoire de l'Occident a été le théâtre, parfois sanglant, d'affrontements multiples entre des autorités et des institutions tant religieuses que civiles, qui prenaient prétexte de prétentions à la «vraie foi» ou à la «vérité». D'un autre côté, cette histoire occidentale est aussi celle d'une transformation très fondamentale et beaucoup plus radicale de la structure même de l'autorité en matière de savoirs, de connaissances et de croyances et qui conduit progressivement aussi à l'idée de laïcité.

Pour aborder l'idée de laïcité – qui paraît aujourd'hui évidente – il faut au moins remonter à la Renaissance et suivre le long combat pour la liberté de la pensée, qui est précisément d'abord le refus de l'argument d'autorité assorti de l'affirmation du principe de libre examen, débat et critique des énoncés de savoir et de foi par des sujets individuels à la fois libres et solitaires, mais souverains de leur pensée. L'œuvre de Descartes marque un premier aboutissement et une étape fondamentale dans cette histoire, «un moment majeur [...] de la confrontation de l'autorité institutionnelle et de l'autorité énonciative (celle d'un auteur), de l'opposition entre les pouvoirs des institutions religieuses et civiles et ceux de l'individu exerçant un libre examen rationnel»<sup>31</sup>.

Cette rupture avec la tradition scolastique dominante marque véritablement «l'acte de naissance de la science moderne, concurremment avec les expérimentations nouvelles de la physique et l'essor des mathématiques (Descartes, Fermat, Pascal, Leibniz, Newton)»<sup>32</sup>. Il n'est pas inutile de rappeler dans ce contexte que Descartes a préféré publier ses premières œuvres sous un pseudonyme et chez un éditeur d'Amsterdam, de crainte de subir des représailles de la part des autorités civiles et religieuses. Il connaissait l'histoire de Galilée et mesurait bien l'audace du défi qu'il lançait aux autorités civiles et religieuses de son temps en constituant le sujet pensant libre. Appuyée sur l'expansion de l'imprimerie et relayée par un milieu intellectuel de plus en plus autonome, cette rupture ouvrira la voie à ce qui deviendra progressivement l'espace public de débat, ce marché des idées librement énoncées, exprimées,

<sup>30</sup> On peut se référer à un excellent ouvrage récent sur le sujet: Gérard Leclerc: Histoire de l'autorité, P.U.F. Paris, 1996.

<sup>31</sup> Ibid., p. 162.

<sup>32</sup> Ibid., p. 164.



imprimées, échangées, critiquées, combattues, enrichies et transformées ou abandonnées qui est au fondement d'une autre des caractéristiques centrales de la civilisation occidentale, sa dimension démocratique.

Telle que nous la vivons et la connaissons aujourd'hui, cette civilisation est sans aucun doute devenue la plus matérialiste que l'humanité ait jamais produite. A la faveur de l'essor (de l'autorité!) scientifique en particulier, notre rapport au monde se caractérise notamment par le renoncement à tout recours à une forme ou une autre de transcendance pour expliquer les phénomènes de la nature. Toute explication de ces phénomènes fondée sur l'analyse des chaînes de causalités naturelles est considérée comme suffisante et supérieure en légitimité. Des milliers de générations d'humains ont vécu dans un monde hanté, supposant derrière les phénomènes naturels (la pluie, l'alternance jour-nuit, etc.) l'action de forces supérieures, transcendantes, sacrées (des esprits, des ancêtres, des dieux, des anges, des démons, etc.), plus ou moins bien intentionnées. Nous tendons aujourd'hui au contraire à considérer ces phénomènes comme «naturels» précisément, c'est-à-dire comme des effets liés à des causes ou des chaînes de causalité entièrement naturelles, indépendantes de la volonté humaine et sans rapport avec une quelconque intentionnalité à notre égard<sup>33</sup>.

Depuis Copernic et Galilée jusqu'à Crick et Watson en passant par Newton, Einstein, Freud, Piaget et des centaines d'autres plus anonymes, l'entreprise scientifique, en rendant caduques des vérités religieuses, des mythes, des pratiques magiques ou des superstitions parfois millénaires, correspond à un gigantesque processus de «désenchantement du monde» (Entzauberung)<sup>34</sup>. De ce point de vue, le terrain gagné par la science a été dans bien des cas perdu par la religion et progressivement par ses institutions traditionnelles.

Cette perte d'influence se répercute aussi sur la société et les fondements du lien social. Progressivement, le politique se sécularise<sup>35</sup> et s'autonomise, la légitimation de l'ordre social, en particulier de l'ordre politique, se passe de référents religieux et de «garants métasociaux»<sup>36</sup>. Le pouvoir d'essence divine, qu'il soit celui du roi ou celui du père, est devenu suspect, voire obsolète. Pour le dire dans une formule: la source de légitimité du politique est passée de Dieu au peuple. La naissance de l'univers démocratique a été souvent interprétée comme l'effet d'une rupture (progressive et peut-être inachevée) avec la religion. Comme le souligne Luc Ferry<sup>37</sup>, «dans la philosophie du XVIIIe siècle encore, l'homme était pensé à partir de Dieu et, si l'on ose dire, *après* lui. [...] C'est cette hiérarchie que l'apparition des sciences modernes en

---

<sup>33</sup> Voir à ce sujet Elias, Norbert: Engagement et distanciation, Fayard, Paris, 1983.

<sup>34</sup> La formule est d'abord de Max Weber; elle a été approfondie et renouvelée récemment dans un ouvrage remarqué de Marcel Gauchet: Le désenchantement du monde, Gallimard, Paris, 1984.

<sup>35</sup> Rappelons que la sécularisation est le «processus par lequel des secteurs de la société et de la culture sont soustraits à l'autorité des institutions et des symboles religieux» (Peter Berger).

<sup>36</sup> Touraine, Alain: Pour la sociologie, Seuil, Paris, 1974.

<sup>37</sup> Ferry, Luc: L'homme-Dieu ou le sens de la vie, Grasset, Paris, 1996, p. 59.



même temps que celle d'un espace laïc abolit. Au point que Dieu commence à apparaître comme une idée de cet homme qu'il était censé avoir créé et qui, selon le mot de Voltaire, «le lui a bien rendu». De Kant à Feuerbach, Marx ou Freud, le trait d'esprit ne cessera d'être davantage pris au sérieux.»

La science et la raison ne suffisent cependant pas à donner une réponse crédible aux «questions ultimes» de la condition humaine, ni à donner sens à la vie, c'est-à-dire à orienter les désirs, les aspirations et les actions individuelles vers des valeurs et des projets collectifs, partagés et susceptibles d'assurer un vivre ensemble relativement pacifique. Dans un univers culturel profondément transformé, la question de la religion se pose toutefois aujourd'hui de façon nouvelle. La primauté du sujet pensant libre a aussi envahi le champ religieux. Récemment encore, chacun appartenait de naissance à une religion et une confession. Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, selon le principe du *cuius regio eius religio*, c'était dans de nombreux cas la religion ou la confession du pays dans lequel il était né. La religion était une affaire publique (voir encadré).

#### **A titre d'illustration, sur un mode presque anecdotique:**

A la Une de son premier numéro, le *Journal de Genève* (5 janvier 1826) rapporte et commente les délibérations du Conseil représentatif, dit aussi Conseil souverain, de décembre 1825 et entre autres:

*«M. Pictet-Diodati a proposé, que pour empêcher la circulation des voitures autour des temples, le dimanche, pendant leurs heures du service, il soit placé, à l'entrée des rues adjacentes, des chaînes qui seront tendues pour barrer le passage. Cette proposition a été appuyée. Elle nous paraît, en effet, la seule mesure efficace, pour remplir le but. Son adoption permettrait même d'abolir l'ancienne et bizarre coutume de fermer les portes de la ville pendant le service divin, ce qui ne laisse pas d'avoir des inconvénients graves, entr'autres celui de retenir pendant une heure, un courrier, un étranger ou un négociant qui voyage, et de lui faire perdre un temps précieux.»*

Parmi beaucoup d'autres choses, cet extrait montre que les pouvoirs publics étaient considérés et se considéraient en ce temps-là comme responsables de maintenir le calme autour des temples au moment du culte et que la police avait même mission, depuis longtemps semble-t-il, de fermer les portes de la ville à ces moments-là pour l'assurer.

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'avènement de l'Etat moderne traduit entre autres une forte dynamique de séparation du religieux et du politique qui se consolide plus ou moins rapidement selon les régions dans une séparation formelle de l'Eglise et de l'Etat. La religion devient affaire privée; elle est renvoyée aux familles et aux Eglises qui, elles, perdent parfois tout statut public. La transmission des croyances est assurée essentiellement par la socialisation ou la contrainte familiales, appuyées sur des institu-



tions ecclésiastiques dont l'influence et le pouvoir sont partout réduits, quoique inégalement selon les régions ou les pays. Familles et Eglises ont un temps conservé la mémoire religieuse, même privatisée, tandis que les forces de la modernité opéraient une sorte de «réinvestissement séculier du religieux» dans des patriotismes nationalistes, dans le culte de la raison ou du progrès ou encore dans l'utopie communiste<sup>38</sup>. Progressivement l'horizon d'un avenir meilleur «ici-bas» tend à épuiser le champ des significations collectivement prioritaires. Le lien social s'investit dans la croyance dans le progrès par la connaissance (la science, la technique, la raison) et par le travail, dans des «projets de société» qui orientent les imaginaires vers l'avenir, vers une société à faire; il s'est investi aussi dans l'espoir de justice sociale promis par la démocratie, et, de plus en plus, dans une forme inédite de sacralisation de l'Homme et de ses droits inaliénables. Pendant ce temps, les préoccupations religieuses classiques ont été reléguées dans la sphère privée, elles sont à option individuelle et à ce titre font partie du domaine de l'intimité.

La civilisation contemporaine est par essence profondément athée. Elle est en fait la première civilisation athée de l'histoire humaine, et en même temps la première civilisation qui englobe la planète tout entière. La nature athée de cette civilisation coïncide avec la poursuite exacerbée des intérêts individuels. J'attends de cette conférence de savoir si j'ai raison ou tort de penser que la crise de responsabilité globale que nous vivons est due au fait que nous avons perdu la certitude que l'univers, la nature, et nous-mêmes sommes le produit d'une création guidée par une intention précise.

*Vaklav Havel, en ouverture du «Forum 2000 de Prague» qu'il a organisé conjointement en septembre 1997 avec Elie Wiesel et qui réunissait des scientifiques et des hommes politiques de grand renom avec des dignitaires des grandes religions du monde. (Cit. d'après Le Monde, 15 septembre 1997.)*

Cet essai de clarification conceptuelle est trop bref. Il a peut-être permis de mieux circonscrire le domaine du religieux, de situer l'objet religion dans le domaine symbolique (ou culturel au sens des anthropologues). En l'inscrivant dans la dynamique occidentale, on a voulu rappeler aussi combien l'histoire de la religion est profondément imbriquée avec celle de la société, celle de la science et celle de la laïcité.

## 2.2 Formes contemporaines de la religiosité

Mais comment se présentent les croyances et les pratiques religieuses – la religiosité – en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle matérialiste, dominée par l'économie et par la science? Comment les concitoyens et concitoyennes genevois et suisses perçoivent-ils les questions religieuses? Ont-ils abandonné toute croyance dans ce domaine comme certains indices le laissent penser ou bien le religieux subsiste-t-il sous de nouvelles

---

<sup>38</sup> Voir à ce sujet Ferry, Luc: op. cit.



formes? Après un bref repérage des appartenances religieuses que les Genevois déclarent dans des occasions formelles, on abordera ici les transformations que la vie religieuse a subies récemment en Suisse et en Europe sur la base d'un certain nombre de travaux récents de sociologie des religions.

### Evolution des appartenances et des identités religieuses à Genève

Comment les appartenances religieuses ont-elles évolué dans ce contexte de sécularisation? Comme on l'a vu plus haut, la population genevoise est confessionnellement mixte dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle avec une tradition et une majorité protestantes pour commencer. L'équilibre démographique entre les deux confessions s'établit à partir de 1860, sous l'effet de l'immigration d'origine française et italienne en particulier et d'un différentiel de natalité en faveur des catholiques. Avec des variations mineures, cet équilibre se conservera jusqu'en 1960.

Jusqu'à cette époque-là en effet, en répondant aux questionnaires des recensements fédéraux de la population, les Genevois déclarent très majoritairement appartenir à l'une ou l'autre des deux sensibilités dominantes du christianisme. La sécularisation de l'espace politique intervenue au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle ne semble pas avoir affecté outre mesure le sentiment d'appartenance aux communautés religieuses de la tradition, même s'il faut admettre que l'indicateur utilisé ici ne révèle évidemment pas directement les croyances et les pratiques religieuses.

A partir de 1970 s'amorce cependant une double rupture importante:

1. D'une part, le nombre des personnes qui se déclarent «sans religion» au moment du recensement fédéral (4'000 en 1960, 1,5%) augmente rapidement pour atteindre 72'000 (19%!) en 1990 dans une population totale qui passe par ailleurs de 260'000 à 380'000 habitants. Cette véritable explosion du nombre de personnes se déclarant «sans religion» indique au minimum une forte diminution de l'identification avec les institutions religieuses. Le fait que dans l'ensemble de la population suisse, 8% seulement se déclare «sans religion» souligne aussi une des particularités du contexte genevois, en relation avec son histoire et son caractère urbain sans doute.

Les observations dont on dispose par ailleurs pour les élèves des degrés de scolarité obligatoire confirment ces tendances pour les vingt dernières années. On retrouve ici aussi une nette diminution des enfants que leurs parents déclarent comme chrétiens (en particulier protestants) et une forte augmentation de ceux qui sont déclarés sans religion. De plus, un décalage régulier de 3 à 4 ans de ces proportions entre l'enseignement élémentaire et le primaire et entre celui-ci et le Cycle d'orientation laisse supposer que ce sont au premier chef les nouvelles générations de parents d'élèves qui sont portées plus souvent à déclarer leurs enfants comme n'ayant pas de religion.



2. D'autre part, le pluralisme culturel et religieux de la société genevoise a beaucoup augmenté. Le changement est particulièrement sensible dans les jeunes générations. Dans la population totale, les personnes de religion non chrétienne ont presque triplé, passant de 4'900 en 1960 (dont 3'700 israélites) à 14'000 en 1990 (dont 3'900 israélites et 8'200 musulmans). Du côté de l'école primaire, la proportion d'enfants inscrits comme musulmans par exemple atteint 7% en 1995, soit en moyenne un enfant par classe. La part des enfants israélites est à peu près stable (1%). Au total, la fraction des élèves d'une religion autre que chrétienne est passée de 2% à 9% au cours des vingt années écoulées.

L'un dans l'autre, tandis que l'immigration accentue fortement le caractère multireligieux de la population genevoise et plus encore de celle des écoles, la population résidente de souche manifeste une tendance accrue à se déclarer comme sans religion. Cette tendance est plus accusée et plus précoce dans la fraction protestante et dans les milieux de classe moyenne supérieure<sup>39</sup>.

On évitera cependant de conclure sans autre de cette dernière observation à une diminution du sentiment religieux dans la population de souche. La déclaration «sans religion» dans les questionnaires du recensement de la population ou au moment de l'inscription à l'école est loin d'être univoque et ne peut pas être prise à la lettre sans autre examen. Elle peut certes signifier chez certains une position agnostique ou athéiste, c'est-à-dire sans religion *stricto sensu*. Mais d'autres expriment sans doute par là plutôt une position de repli ou de refus par rapport aux cadres institutionnels de la religion, aux Eglises, tout en conservant certaines caractéristiques profondes de la religiosité, notamment la croyance dans une vie après la mort et dans une forme ou une autre de transcendance.

### Individualisation des croyances et érosion des institutions religieuses

Une étude récente d'une équipe de recherche animée par Roland Campiche<sup>40</sup>, est éclairante à ce sujet. Fondée sur un échantillon représentatif de la population suisse (citoyens suisses et étrangers permis C), elle confirme bien le recul des pratiques religieuses institutionnelles dans la population, en particulier chez les plus jeunes, de même que la baisse de l'intérêt pour les questions religieuses. Les gens n'identifient pas (plus?) très nettement les différences doctrinales entre protestantisme et catholicisme. Le sentiment d'appartenance à une paroisse comme communauté religieuse de base est très variable; plus fort chez les plus âgés que chez les plus jeunes, chez les moins instruits que chez les plus instruits. La participation à des groupements religieux ou paroissiaux n'est le fait que d'une minorité (env. 1/5). La transmission d'une

---

<sup>39</sup> Pour plus de détails, voir *Hutmacher, Walo: Appartenances religieuses des Genevois et de leurs enfants, Service de la recherche en éducation, à paraître.*

<sup>40</sup> *Campiche, Roland et al.: Croire en Suisse(s), L'Age d'Homme, Lausanne, 1992.*

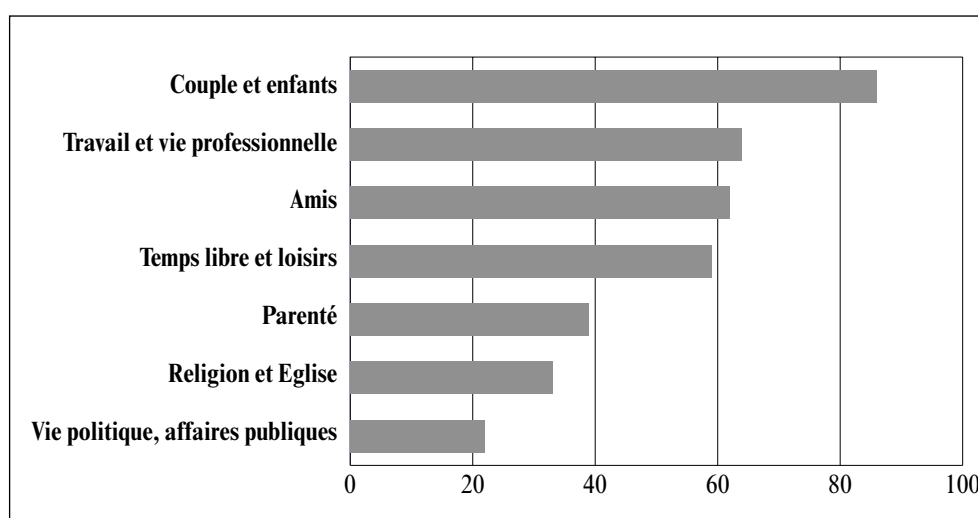




identité religieuse au sein de la famille est loin d'être automatique, puisque même chez les pratiquants réguliers, un tiers des parents admettent qu'il y a une différence sous cet angle entre eux et leurs enfants.

La religion ne représente un aspect prioritaire de l'existence que pour une minorité des gens, comme le montre le graphique ci-dessous tiré des résultats de la même enquête<sup>41</sup>.

### Domaines prioritaires de l'existence des Suisses



Roland Campiche et al., « Croire en Suisse(s) », 1992

Dans l'ordre des priorités des Suisses, le couple et les enfants ressortissent manifestement d'un domaine privilégié hautement significatif pour pratiquement tout le monde. Le travail, la vie professionnelle, les amis et les loisirs occupent une place prioritaire pour trois Suisses sur cinq. La religion n'est très importante que pour une minorité d'un tiers des Suisses. Mais c'est la vie politique qui vient en dernier, puisqu'un Suisse sur cinq seulement lui attribue une grande importance.

La même enquête montre aussi que les croyances religieuses sont non seulement évacuées vers la sphère privée, mais de plus en plus individualisées et différenciées, même au sein des familles et des Eglises. Chacun est libre de son mode de croire, de

<sup>41</sup> Campiche, Roland, et al.: op. cit. Le graphique reproduit la fraction des personnes interrogées (en %) qui ont attribué les valeurs maximales (6 ou 7) aux différents domaines en réponse à la question: «Pouvez-vous me dire pour chaque domaine l'importance que vous lui attribuez; 1 = sans importance, 7 = très important.»



ses choix, de ses options. Sur un mode paradoxal, on peut même dire que chacun doit être libre. Devant ce qu'on appelle un peu pudiquement les «questions ultimes» ou «existentielles» de la vie humaine et qui ne peuvent recevoir qu'une réponse symbolique, chacun fait ses choix, le sachant et le voulant ou non. A côté du marché des idées et des connaissances, il y a ainsi place pour un marché des croyances dans une dynamique de différenciation rapide des offres et des demandes.

La sécularisation de nos sociétés a entraîné une nette diminution du pouvoir, de l'autorité des institutions religieuses (des Eglises) traditionnelles et une perte de crédibilité des êtres divins et surnaturels dont elles se faisaient les avocats. Mais la sécularisation et la privatisation marquent-elles la fin du religieux pour autant? Est-ce un hasard si l'effondrement récent des grands desseins et des grandes utopies de la modernité, que marquent entre autres les événements de 1968 et ceux de 1989, s'accompagne d'une sensible expansion de mouvances néoreligieuses diverses, en même temps d'ailleurs que d'un regain d'intérêt pour la philosophie et l'éthique qui se manifeste entre autres dans les salles de cours, dans les succès de vente de certains livres de philosophie<sup>42</sup> comme dans les cafés philosophiques? Ne faut-il pas y voir aussi le signe de la permanence «d'une problématique du sens»<sup>43</sup> assortie de recompositions souvent sauvages et de plus en plus disparates des réponses qui lui sont données? Une transformation d'autant plus insensible de surcroît que, sauf accident spectaculaire et médiatisable, elle est soustraite à l'espace public de débat parce que considérée comme privée?

### Une religiosité persistante

En regard de cet ensemble de signes d'érosion des institutions et des référents religieux traditionnels, les observations obligent par ailleurs à constater en même temps que 86% des Suisses interrogés disent qu'ils croient en Dieu, même sans l'Eglise; 82% admettent qu'il leur arrive de prier, 80% pensent qu'il «existe une puissance supérieure aux hommes», tandis que 4% seulement sont entièrement d'accord avec la proposition «Dieu n'existe pas» et 11% admettent tout à fait qu'«après la mort il n'y a rien».

Ces quelques indications n'épuisent pas les enseignements de cette enquête très riche et soignée. Mais elles suffisent à éclairer le contraste entre d'un côté une réelle rupture des liens sociaux et institutionnels en matière de religion et de l'autre côté la persistance massive d'une forme ou une autre de religiosité.

Les auteurs de l'enquête ont cherché à caractériser plus précisément les principales formes que prennent les croyances et les sensibilités religieuses dans le contexte

---

<sup>42</sup> L'ouvrage récent de Luc Ferry (op. cit.) s'est vendu à plus de 100.000 exemplaires.

<sup>43</sup> Ferry, Luc: op. cit.



contemporain d'individualisation et de privatisation des options. Ils ont dégagé cinq types de religiosité dans la population suisse entre lesquels les limites sont naturellement «fluides». Mais on peut dire globalement que la très grande majorité des Suisses (environ 95%) affirment ou vivent une forme ou une autre de religiosité. Seule une infime minorité (4%) se révèle véritablement non religieuse au sens où elle refuse toute croyance en une transcendance *et* en une vie après la mort. Mais à l'autre bout du spectre des convictions, seuls 7% des Suisses affirment des croyances qui traduisent une forte adhésion à l'orthodoxie chrétienne. Entre ces deux pôles, la religiosité prend des formes et des sens très différents. Malgré, ou à cause de l'érosion des cadres institutionnels traditionnels, la plupart des gens «combinent» ou «bricolent»<sup>44</sup> leurs croyances en puisant aux sources d'inspiration chrétienne, dans d'autres grandes religions et à des sources plus ésotériques.

Ces observations portent sur l'ensemble de la Suisse et elles contrastent à première vue avec les données genevoises présentées plus haut et qui laissaient entendre que près de 20% des parents d'élèves seraient «sans religion». Il se peut naturellement que dans un contexte urbain, fortement tertiarisé et très ouvert sur le monde comme l'est Genève, les critères de la religiosité des sociologues lausannois donneraient des ordres de grandeur légèrement différents<sup>45</sup>. Il est possible en particulier que la composante proprement athéiste ou agnostique soit un peu plus fréquente au bout du lac que dans l'ensemble de la Suisse. Mais il est improbable qu'elle atteigne le cinquième de la population. Pour le reste, on retrouverait sans doute à Genève les mêmes tendances générales, en particulier les grands vecteurs que sont la désinstitutionnalisation, l'individualisation et la privatisation des questions de foi, avec peut-être des «bricolages» de croyances plus variés encore étant donné un environnement ouvert, pluraliste et multireligieux où l'offre de croyances est particulièrement riche.

C'est d'autant plus probable que les mêmes grands vecteurs de changement s'observent dans l'ensemble des pays européens dans toute leur diversité culturelle et religieuse. Un autre ouvrage récent, produit par un groupe de sociologues européens de la religion et centré sur les nouvelles générations (18-29 ans), permet de le vérifier<sup>46</sup>. Le même Campiche y note dans son introduction: «La religion, dans les années 80, a achevé une phase de sa recomposition. L'individualisation a gagné le champ religieux. De domaine étroitement contrôlé par les institutions religieuses et leurs spécialistes que sont les clercs, le religieux est devenu un espace ouvert et flou à la fois, un espace de pluralisme idéologique et organisationnel. Le lien entre l'individu et

<sup>44</sup> *L'art du bricoleur réside avant tout dans son habileté à réaménager les restes d'activités antérieures, à recombinaison les objets vers des fins qui n'étaient initialement pas les leurs, mais en se conformant à une règle de base: faire avec les matériaux qui se trouvent sous la main. C'est Claude Lévi-Strauss qui le premier a suggéré (dans La pensée sauvage, Plon, Paris, 1962) l'analogie entre l'activité du bricoleur et le travail des sociétés sur leurs mythes et leurs croyances, en commentant une remarque d'un ethnologue américain (Boas): «On dirait que les univers mythologiques sont destinés à être démantelés à peine formés, pour que de nouveaux univers naissent de leurs fragments.»*

<sup>45</sup> *Le sous-échantillon genevois de leur enquête est trop réduit pour le vérifier.*

<sup>46</sup> *Campiche, Roland et al.: Cultures jeunes et religions en Europe, Cerf, Paris, 1997.*



l'organisation religieuse est désormais facultatif et souple. Les limites de ce qui est religieux sont incertaines. L'individu hésite entre une loyauté apprise – celle de son éducation religieuse – et la recherche de valeurs et significations qui correspondent à son expérience quotidienne.» Face à cette situation, l'Etat apparaît perplexe et attentiste, oscillant entre le respect la liberté de conscience et la responsabilité de maintien de l'ordre dans un «marché des croyances» dont les règles de fonctionnement changent.

Les auteurs montrent d'une part que l'athéisme ne progresse guère en Europe. Le processus d'individualisation en revanche oui, si l'on comprend l'individualisation comme volonté d'autodétermination et de libre examen des propositions de foi, refusant l'argument d'autorités instituées mais n'excluant pas, le cas échéant, pour «chercher», de participer et de s'exprimer au sein des organisations ou des institutions. La tendance individualisante fait son chemin même parmi les gens engagés dans des institutions religieuses; elle contribue tout à la fois à l'érosion continue de la religiosité institutionnelle et à la recomposition de formes de religiosité personnelles et diversifiées. Si le pronostic bien connu de Malraux à propos de la probable résurgence du religieux se vérifie, il ne se présente en tout cas pas actuellement comme un simple retour au passé. De 1981 à 1990, sur fond d'effritement de l'identification et de l'implication chrétiennes, on assiste «dans l'Europe des Neuf, à une certaine recomposition, marquée par un retour des croyances en l'après-mort, une attitude plus ouverte face au capital symbolique des Eglises (alors que l'implication ecclésiale institutionnelle diminue), une diffusion modérée des croyances parallèles et une progression du probabilisme. Tout se passe comme si [...] davantage de jeunes se montraient soit indifférents à la religion mais sans athéisme convaincu, soit ouverts à des croyances qui ne leur demandent pas d'implication personnelle et qui ne les culpabilisent pas. Une religion de confort et de libre-service?»<sup>47</sup>

Processus inachevé, complexe et sélectif, la recomposition du religieux apparaît dans quelques orientations majeures et convergentes qui semblent pouvoir être dégagées à la lumière des études les plus récentes sur la religiosité des nouvelles générations. L'image que les jeunes se font de Dieu est plus souvent impersonnelle («quelqu'un» ou «quelque chose») que personnelle. Ils semblent notamment renoncer aux figures d'autorité (ni père, ni juge, ni seigneur, ni roi). Le rapport hiérarchique traditionnel se mue en une relation plus égalitaire de confiance, de confidentialité et d'aide amicale. Si la prière se conserve, c'est plutôt dans des circonstances difficiles ou exceptionnelles de la vie, rarement comme pratique quotidienne et assidue d'entretien d'une relation avec une transcendence. La prière sert plus rarement à «demander» quelque chose de précis (un service, un coup de pouce) qu'à «parler», à se «dire» ou (se) «raconter» à soi-même, sur un mode méditatif, introspectif à effet psychologique parfois explicitement recherché. Telle qu'elle est pratiquée, la prière semble davantage servir à «y voir plus clair», à trouver en soi les ressources nécessaires pour surmonter

---

<sup>47</sup> Lambert, Yves et Voyé, Liliane, in Campiche et al.: op. cit., 1997, p. 119.



ou affronter un problème. Sur un mode plus ou moins conscient, elle devient ainsi une sorte de «technique psychologique» de la concentration, de l'introspection ou de la méditation qui s'aide d'une forme d'ami ou de «conseiller psychologique» intérieur.

Tendanciellement, l'évolution observée parmi les jeunes générations semble également indiquer un renoncement progressif aux dimensions culpabilisantes de la tradition chrétienne: les croyances dans la faute, le péché, le purgatoire, l'enfer ou la damnation sont celles qui ont le plus reculé. On ne mesurera l'importance de cette mutation qu'en la mettant en relation avec le rôle cardinal qu'ont joué la faute et le péché dans la tradition judéo-chrétienne, dans la «théologie du péché», dans la doctrine et dans la pastorale de la culpabilité et de la peur<sup>48</sup>.

Enfin, il apparaît que pour la plupart des jeunes, la pierre de touche de la «bonne» croyance réside bien plus souvent dans l'expérience religieuse vécue, personnelle, «authentique», que dans le dogme ou la doctrine. La foi et les croyances sont induites à partir de l'expérience plutôt que déduites d'une doctrine. Cette dernière peut au mieux être découverte *a posteriori* à partir de l'expérience et servir alors d'instrument de formalisation.

Ces différentes observations sont d'autant plus importantes pour notre propos qu'elles portent sur des jeunes, c'est-à-dire des générations qui portent les effets de la socialisation religieuse dans les conditions familiales, sociales et culturelles des années 70-80 et qui préfigurent par ailleurs les attitudes en la matière des générations de parents actuels ou à venir.

### Socialisation et éducation religieuse: nouvelles attitudes familiales

L'éducation religieuse revient de droit à la famille d'abord. De droit et de fait faudrait-il dire, puisque c'est au sein de la famille que s'exerce pour ce domaine la première et sans doute la plus forte imprégnation culturelle. La recomposition vers le pluralisme individualisé n'est cependant pas le fait du domaine religieux seulement. Elle s'observe en particulier aussi en matière de mode de vie familial avec, depuis les années 60, l'évolution vers une pluralité de modes de vie familiaux, tous considérés comme légitimes<sup>49</sup>. Comment ces deux recompositions se combinent-elles?

On l'a vu plus haut, corollairement à un mouvement de privatisation accrue de la vie familiale, le couple et la famille représentent les domaines de préoccupation et d'investissement prioritaires dans l'existence de la très grande majorité des concitoyens et concitoyennes, bien avant le travail, la vie professionnelle et les loisirs et encore beaucoup plus avant la religion et la politique. En même temps, le lien entre familles

<sup>48</sup> Delumeau, Jean: Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident, XIII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, Fayard, Paris, 1983.

<sup>49</sup> Kellerhals, Jean et al.: Les stratégies éducatives des familles, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1991.



et organisations religieuses (Eglises ou communautés) s'est considérablement distendu. C'est sans doute le premier sens qu'il faut donner au peu d'importance attribué à la religion (et à la politique): l'absence de lien institutionnel. Car, le religieux n'est pas absent des familles ni de l'éducation (ni le politique sans doute). Rappelons que si une minorité seulement des contemporains correspondent à un profil de croyants chrétiens traditionnels, la très grande majorité sont «croyants» au sens où ils reconnaissent une forme ou une autre de transcendance et croient en une vie après la mort. Campiche<sup>50</sup> constate par ailleurs qu'une part importante des familles prie avec les enfants (surtout les mères avec les enfants de moins de douze ans). La plupart des parents partagent des affirmations de croyance religieuse. Mais le caractère facultatif de la religion et l'autonomie du religieux par rapport aux structures institutionnelles se retrouvent évidemment dans la vie familiale. La religion répond ici aussi d'abord aux besoins et à l'expérience personnels, bien plus en tout cas qu'à un désir d'orthodoxie doctrinale. Un héritage religieux est bien transmis, mais pas un héritage confessionnel, ou comme le formule Micheline Milot<sup>51</sup> en référence au contexte québécois: «Ce qui est sélectionné de la tradition catholique transmise au premier chef par la famille et à laquelle la majorité des individus qui y sont inscrits par naissance continuent de s'identifier, glisse d'une teneur confessionnelle à une teneur plus largement «religieuse», au sens strict de ce qui relie à un au-delà du monde quotidien et lui donne sens.»

C'est dans ce contexte de privatisation et de «bricolage» familial d'abord et personnel ensuite qu'on peut le mieux comprendre l'attachement persistant aux rites religieux de passage. En effet, «60% des jeunes Européens de 18-29 ans estiment important d'avoir une cérémonie religieuse pour la naissance, 64% pour le mariage et 70% pour la mort»<sup>52</sup>. Ces chiffres sont certes en recul par rapport à ceux que l'on observe chez les personnes de soixante ans et plus (respectivement 81%, 85% et 87%), mais la baisse est nettement moins forte que sur les autres indicateurs religieux. Etant donné ces autres indicateurs et la recomposition générale du paysage religieux, on ne peut certainement pas interpréter la demande de ritualisation religieuse des étapes de la vie comme une allégeance à l'Eglise. Yves Lambert et Liliane Voyé<sup>53</sup> montrent que nombre de jeunes catholiques qui la souhaitent sont par ailleurs en contradiction flagrante avec les commandements de leur Eglise sur les questions de contraception, d'avortement ou d'acceptabilité du divorce.

D'après les résultats de la recherche, il semble que plusieurs motifs contribuent à la permanence d'une demande de rituels religieux. Tout d'abord le «désir de faire plaisir aux parents», un motif très fréquent et qui souligne à la fois le poids de la socialisation familiale et la force du lien intergénérationnel, même si les parents ne sont

---

<sup>50</sup> Campiche, Roland et al.: Croire en Suisse(s), *L'Age d'Homme, Lausanne, 1992.*

<sup>51</sup> Milot, Micheline: Le rôle attribué à l'école en matière de transmission des valeurs religieuses, *Société québécoise pour l'étude de la religion, mars 1994 (citée par Campiche, op. cit., 1997).*

<sup>52</sup> Campiche, Roland, et al.: op. cit., 1997.

<sup>53</sup> In Campiche et al.: op. cit., 1997, pp. 148 ss.



souvent pas dupes quant à la réalité des convictions de leurs enfants. Ensuite, les savoir-faire des Eglises en matière de rituels sont bien supérieurs à ceux des offices de l'état civil. Enfin, une cérémonie religieuse est aussi une occasion de retrouvailles au sein de la parenté, l'attachement au caractère festif des rites religieux apparaît ici comme une autre manière d'accommoder le religieux à l'expérience personnelle. On pourrait dire que les gens aiment les cloches des églises lorsqu'elles sonnent pour eux. Ou, comme le dit Roland Campiche, «les Eglises se profilent comme des 'stations' dont on recherche les services pour autant qu'ils ne soient pas imposés»<sup>54</sup>.

Dans ce contexte de religiosité diffuse et floue, on comprend maintenant que l'«inculture» en matière religieuse que regrettent les milieux ecclésiastiques et aussi les enseignants d'histoire, de littérature ou d'art n'est pas de l'irreligion, mais une absence de références cognitives construites et partagées. Etant donné la recomposition plurielle, il n'y a par ailleurs aucune raison de penser que la socialisation et l'éducation religieuses familiales soient l'objet d'une démarche structurée de la part de parents, même chrétiens, à la manière dont le ferait l'école et qu'elle a parfois tendance à supposer acquise. Cela existe certes, dans certaines familles, mais cela correspond manifestement de moins en moins à la sensibilité parentale, à l'expérience que les parents souhaitent «vivre» avec leurs enfants.

Soulignons tout de même au passage combien ce thème de la défaillance ou de la démission familiale est récurrent. En 1736 déjà, un groupe de notables et de pasteurs genevois qui veut fonder une école élémentaire par le biais d'une «Société des catéchumènes», appuie toute son argumentation sur le reproche fait aux familles de ne plus enseigner la religion ni lire la Bible. Avec l'appui des pouvoirs publics, le groupe cherchait à suppléer aux défaillances familiales qu'il incriminait. Il y a très partiellement réussi d'ailleurs, puisque l'Ecole des catéchumènes n'a jamais pris l'ampleur souhaitée par ses fondateurs, avant l'aube de l'Etat moderne. Plus près de nous, sous l'effet de la sécularisation et de l'érosion du lien institutionnel, la fréquentation des cours d'instruction religieuse assurés par les Eglises diminue, ce qui ne peut qu'accentuer la tendance à l'«inculture religieuse». Alors... l'école?

### De la famille vers l'école?

C'est ce que suggèrent les démarches des milieux qui incriminent l'inculture religieuse des jeunes. On ne peut pas ignorer cependant que, dans l'ordre de priorité des disciplines enseignées à l'école obligatoire, l'éducation religieuse n'occupe pas pour le public et pour les parents la plus haute priorité. Dans une liste d'une dizaine de

<sup>54</sup> En bonne logique, les Eglises officielles, dont on connaît les difficultés financières, ont d'ailleurs annoncé l'intention de demander une «contribution» dorénavant, à fixer d'un commun accord, aux gens qui ont recours à leurs savoir-faire rituels (baptêmes, mariages, enterrements) et qui ont par ailleurs quitté leur Eglise et/ou ne s'acquittent pas de l'impôt ecclésiastique (Le Nouveau Quotidien, 28 janvier 1998).



branches, elle vient en dernier, loin derrière les disciplines plus instrumentales que sont la langue maternelle, les mathématiques et les sciences naturelles ou la langue seconde, même après l'éducation civique et artistique et les travaux manuels. Dans une enquête de 1993, seuls 30% des Suisses trouvaient absolument indispensable ou très important que l'école obligatoire donne une éducation religieuse<sup>55</sup>. Dans les grandes lignes, cette observation se retrouve au plan international<sup>56</sup>. Cette faible demande peut tenir à l'ambiguïté du terme «éducation religieuse», peut-être souvent entendue comme catéchèse dans l'enquête. En effet, lorsque dans une autre enquête, ils sont appelés à se prononcer sur un mode critique et dans un registre plus circonscrit, on retrouve un tiers de Suisses pour penser que «durant la scolarité obligatoire, les jeunes n'apprennent pas assez à fortifier leurs convictions religieuses». C'est cependant sur deux dimensions éthiques que l'école est le plus généralement considérée comme insuffisante; deux Suisses sur trois estiment en effet qu'à l'école obligatoire, les jeunes n'apprennent pas assez à respecter les autres et à donner un sens à leur vie. Le degré d'insatisfaction est bien plus faible pour des branches plus traditionnellement scolaires comme l'informatique ou les sciences naturelles (moins d'un tiers de réponses critiques)<sup>57</sup>.

Lorsque, comme l'a fait *Le Monde de l'éducation* en 1991, on leur pose expressément la question, trois Français sur cinq réagissent favorablement à l'idée d'un enseignement d'histoire des religions, c'est-à-dire un enseignement sur la religion plutôt que de religion. Les avantages qu'ils en attendent placent un tel enseignement davantage dans la perspective de l'éthique et de la culture générale que dans celle de la conviction religieuse: la formation à la tolérance (46%), l'acquisition des bases culturelles pour mieux comprendre (31%), le développement du sens des valeurs morales (31%) et la connaissance de leurs racines par les jeunes (21%).

Il ne s'agit donc pas, dans l'esprit d'une majorité, que l'école se substitue aux familles ou aux organisations religieuses sur le terrain de la foi. La plupart des parents attendent au mieux de l'école une bonne information – sans contrainte et sans engagement – sur le christianisme et sur les autres religions contemporaines, leurs origines, leur histoire, leurs messages ou leurs apports civilisateurs<sup>58</sup>. Placé dans la perspective d'un surcroît de culture générale à vocation plus éthique et morale que confessionnelle, un enseignement portant sur la ou sur les religions ne se heurterait sans doute pas à un refus de la majorité des parents. Mais c'est bien dans cette perspective éthique que se placent les attentes prioritaires; la référence religieuse se comprend ici avant tout comme une contribution possible à cette perspective.

---

<sup>55</sup> Hutmacher, Walo et Gros, Dominique: Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école, *enquête Univox, Service de la recherche sociologique, Genève et Gesellschaft für Sozialforschung, Zurich, 1994.*

<sup>56</sup> OCDE/CERI: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, *OCDE, Paris, 1994.*

<sup>57</sup> Hutmacher, Walo: Les Suisses critiquent l'école publique mais ne veulent pas la privatiser, *enquête Univox, Service de la recherche en éducation, Genève et Gesellschaft für Sozialforschung, Zurich, 1996.*

<sup>58</sup> Encore que, dans la réalité scolaire, il puisse s'avérer difficile de naviguer entre la pluralité des convictions familiales en présence dans un groupe d'élèves.





On ne peut pas exclure cependant qu'un enseignement *sur* la religion, assorti d'une ouverture sur les (grandes) religions du monde, vienne renforcer les tendances déjà observées vers le probabilisme et le relativisme pluraliste et que l'effort de conservation du patrimoine ou de la mémoire s'inscrive davantage dans un processus de folklorisation des traditions que d'approfondissement de la problématique du sens.

### Une mise à jour des catégories s'impose

Le principe d'un tel enseignement et son orientation résulteraient en fin de compte d'un processus politique au sens large du terme. Il n'est peut-être pas inutile d'attirer l'attention sur le fait que l'évidence même de cette affirmation atteste à sa manière du reflux du religieux et du renversement de places accompli entre religieux et politique dans le champ de forces sociales. Il n'est cependant pas certain que le champ politique et le débat public aient déjà pris toute la mesure du changement assez radical du paysage religieux et qui peut se résumer comme suit:

- L'évolution récente n'a pas évacué la question religieuse. Il subsiste du religieux, et ses connexions avec le politique sont nombreuses, ne serait-ce que parce qu'ils participent tous deux du travail de construction du sens et de mobilisation des valeurs; l'un et l'autre prétendant à leur manière exercer une part de pouvoir de violence symbolique (le pouvoir d'imposer des significations).
- L'évolution de nos sociétés ne dément cependant pas l'universalité des phénomènes religieux, ancrés dans une des caractéristiques générales de l'espèce et de la condition humaines. Ce sont les formes qui changent. Contrairement à ce qu'ont pu prévoir, voire espérer, certains courants hyperrationalistes au tournant du XIXe siècle, les hommes et les femmes ne vivent pas sans religion dans la société moderne. Parents et éducateurs le savent bien d'ailleurs: les questions concernant la mort, le sens de la vie, les origines ou la transcendance se reposent à chaque génération et demandent réponse. Ces questions sont en quelque sorte consubstantielles de l'humaine condition. Encore une fois, ce sont les réponses qui varient dans l'espace et dans le temps.
- La laïcisation et la sécularisation des institutions et de la vie ont atteint un stade très avancé, de même que l'individualisation et la privatisation des formes de religiosité. La position des organisations religieuses traditionnelles, leur impact et leur poids social, se sont considérablement affaiblis. Les Eglises sont elles-mêmes en plein changement. Si elles sont d'un côté déstabilisées dans leurs fondements matériels et en même temps travaillées par certains intégrismes, elles ont aussi notablement renforcé et structuré la dimension caritative et sociale de leur présence et sans doute regagné par ce biais une partie de leur statut symbolique, comme on a pu le voir plus haut. Un nouvel esprit de tolérance interconfessionnel et interreligieux s'affirme par ailleurs au plan des institutions aussi bien que des pratiques. Même si c'est inégalement, les principes de libre examen et débat,



voire les règles de la démocratie, sont aujourd'hui à l'œuvre ou en discussion jusqu'au sein des Eglises, autour des questions de doctrine et au sujet des questions éthiques et des règles du vivre ensemble. Un tournant est pris; un retour en arrière semble improbable dans la configuration sociale actuelle.

- L'individualisation et la privatisation de la religiosité, avec leurs «bricolages» multiformes, s'accompagnent d'une sorte de dérégulation du marché des croyances. Les institutions religieuses traditionnelles ne le dominent plus et ne le contrôlent pas, les pouvoirs publics non plus. Sans vouloir dramatiser à l'excès quelques événements spectaculaires récents, une attention doit être portée au développement d'un tissu de mouvements néo-religieux dont l'actualité ne révèle sans doute que la partie émergée de l'iceberg. Cette question concerne l'Etat du côté du pouvoir judiciaire mais aussi, à titre préventif, du côté du pouvoir enseignant.
- De son côté, la multiculturalité est devenue une réalité incontournable et elle restera sans doute une caractéristique permanente des sociétés industrialisées. En une dizaine d'années, la pluralité religieuse a de plus considérablement progressé; d'ores et déjà pratiquement un élève sur dix de l'école primaire genevoise est d'une religion autre que chrétienne.
- Enfin, sur fond de foisonnement des modes de vie et de socialisation familiale, d'érosion des institutions et des pratiques religieuses, de dynamique scientifique et technologique accélérée, de crise de l'Etat-Nation et des solidarités fondatrices de la cohésion sociale, se profile une quête du sens et d'une éthique renouvelée. Les principes éthiques des sociétés dites avancées correspondent-ils encore à leur emprise et à leur maîtrise sur la nature, y compris la nature humaine? La seule répétition des principes de liberté individuelle, de solidarité, tolérance et respect d'autrui suffira-t-elle à assurer la cohésion sociale à un moment où par ailleurs la crise économique réduit à peu de choses la capacité intégratrice de la valeur travail et tend à polariser la distribution des richesses en aggravant sensiblement les conditions de vie d'une fraction grandissante de démunis?

Dans ce nouveau contexte, une sorte d'*aggiornamento* des concepts et des catégories dans lesquelles se pensent et se discutent les questions religieuses s'impose sans doute aussi, mais il reste à faire. De nombreuses réactions à la création du Groupe exploratoire, y compris dans les médias, donnent à penser que les stéréotypes et préjugés hérités de luttes anciennes hantent toujours les esprits. Faute d'information actualisée et faute de débat public, les perceptions de la religiosité et du fait religieux sont encore souvent réglées sur les horloges du siècle passé. C'était un des buts de ce chapitre que de contribuer à une prise de conscience du changement qui s'est opéré dans ce champ en se basant sur les résultats récents des sciences des religions encore trop souvent confinés dans les cercles restreints de spécialistes. On notera au passage combien les processus même d'individualisation et de privatisation de la religion



contribuent à leur tour à tabouiser le débat social autour de ces questions, un débat qui aurait eu au moins le mérite d'amener en temps voulu une mise à jour des références et de la connaissance sur ces questions.





## CHAPITRE III

# Où en est l'opinion? Consonances et dissonances des sensibilités

Les discussions au sein du Groupe exploratoire, ainsi que les lectures auxquelles ses membres se sont livrés, ont rapidement mis en évidence la complexité des rapports entre culture religieuse et école laïque. Après avoir tenté de se repérer dans la problématique, le Groupe a notamment aussi pris conscience du fait que l'analphabétisme religieux n'en était que l'un des aspects. Pendant ce temps, les articles de presse, dont le nombre a été particulièrement élevé durant ces mois, ainsi que les réactions au sujet du travail du Groupe lui-même et du soupçon à propos des visées «cachées» derrière son existence, illustraient la persistance d'un certain nombre d'images du religieux qui rappellent souvent les animosités et les conflits de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

### 3.1 Pourquoi une enquête et comment?

Le mandat demandait entre autres au Groupe exploratoire «de faire l'examen des problèmes que peut poser à la communauté scolaire la gestion concrète de la pluralité des opinions religieuses ou agnostiques». Le Groupe a considéré cette question comme prioritaire et il a voulu d'abord examiner les problèmes que peut poser à l'école genevoise le fait même d'y réévoquer explicitement le fait religieux tout court. Etant donné le caractère exploratoire de son mandat et au vu des réactions dont il vient d'être question, il a en revanche jugé prématuré d'entamer des activités qui auraient impliqué trop formellement les acteurs et les institutions scolaires. Avant un inventaire systématique de ce qui se fait actuellement dans les écoles, il a paru préférable de repérer d'abord sur un mode moins formel, les diverses sensibilités en présence et de sonder à cet effet différents milieux et courants de pensée concernés de près ou de loin par la question de la culture religieuse à l'école.

#### Les groupements consultés

Les milieux dont le Groupe exploratoire voulait ainsi mieux connaître les sensibilités et les positions recouvrent tout à la fois les diverses communautés religieuses présentes à Genève, les milieux défenseurs de la laïcité ainsi que les associations de professionnels de l'école et de parents d'élèves. En prenant le parti de consulter des associations, le Groupe entendait entre autres éviter une officialisation prématurée de la démarche qu'aurait nécessairement impliquée une consultation par la voie des instances institutionnelles. Il s'agissait avant tout d'en savoir davantage sur la manière dont les diverses sensibilités se situent par rapport à la question de la culture reli-



gieuse et non pas de recueillir des prises de position qui auraient engagé le Département de l'instruction publique au-delà de la mission exploratoire du Groupe. Cette démarche n'a pas toujours été bien comprise par les interlocuteurs.

Il a été relativement aisé de dresser la liste des groupements proches de l'école; il s'agit des associations de directeurs et d'inspecteurs d'école, des associations de maîtres et des associations de parents d'élèves. Le choix des interlocuteurs s'avérait plus délicat du côté des communautés religieuses; outre les trois Eglises reconnues publiques, Genève compte en effet un nombre élevé de groupements religieux dont l'importance en nombre d'adhérents est très variable et pas facile à saisir. Deux critères ont finalement guidé le choix du groupe: la durée de l'implantation à Genève et l'importance quantitative. Enfin, le repérage des groupements de défense de la laïcité a été opéré de façon assez pragmatique. Au total, 18 groupements, associations ou communautés ont été contactés.

### **Les thèmes abordés**

La première prise de contact avec la problématique et avec le terrain avait fait émerger cinq thèmes majeurs sur lesquels le Groupe exploratoire souhaitait interroger ces différents milieux:

- La question de l'enracinement culturel lié à la connaissance des références religieuses qui sont au fondement de notre civilisation.
- La problématique de la multiculturalité et par conséquent de la multireligiosité de nos sociétés ouvertes et pluralistes, ce qui pose la question de l'identité en relation avec celle de l'altérité, la question de la tolérance mais aussi celle de ses limites.
- La question de la «quête de sens» est apparue liée à la problématique dès les premiers échanges au sein du Groupe exploratoire; difficile, en effet, de ne pas percevoir la préoccupation du sens de la vie, de la mort, de l'origine des choses derrière les interrogations que les enfants et les jeunes apportent en classe. Ignorer ces préoccupations aurait correspondu à réduire la question à quelque formalisme de plan d'étude.
- La conception de la laïcité de l'école. Celle qui prévaut actuellement est-elle considérée comme adaptée ou bien comme trop étroite, trop orientée vers l'indifférence à l'égard du fait religieux et son ignorance?
- Les rôles respectifs des familles, des Eglises, de l'école dans le domaine du religieux. Comment départager ce qui relève du renforcement des convictions et ce qui est du domaine de la connaissance ou de la culture générale?

A ces cinq thèmes s'ajoute une question relative à ce qu'il conviendrait d'entreprendre pour avancer vers d'éventuelles solutions. On trouvera le «questionnaire» et la lettre d'invitation à prendre position, expédiés en mai 1996, en Annexe 3.



### Les réponses écrites

Au milieu du mois d'août 1996, six groupements sur les dix-huit avaient répondu. Le Groupe exploratoire a sollicité à nouveau les associations manquantes, prévoyant par ailleurs d'organiser à partir du 10 octobre des entretiens destinés à l'explicitation et à l'approfondissement des réponses écrites.

Les réponses sont proportionnellement plus rares du côté des groupes proches de l'école que du côté des communautés religieuses ou idéologiques. La période au cours de laquelle le questionnaire a été diffusé n'était peut-être pas particulièrement propice pour ces milieux. En effet, la fin de l'année scolaire laisse peu de temps à la concertation. A quoi s'ajoute que les associations d'enseignants du secondaire (Cycle d'orientation et enseignement postobligatoire) étaient ce printemps-là en pleine restructuration interne et fortement accaparées par l'actualité syndicale, et qu'au sein du Cycle d'orientation maîtres et directeurs étaient mobilisés par une réflexion sur les objectifs d'apprentissage. Le Groupe exploratoire a toutefois reçu, à la fin de l'automne, une réponse émanant du Groupe d'histoire et d'éducation civique du Cycle d'orientation, dont la Fédération des associations de maîtres du Cycle d'orientation (FAMCO) a, après coup, reconnu la validité.

A noter que deux groupes défenseurs de la laïcité ont spontanément transmis leurs réactions.

En fin de compte, treize réponses écrites plus ou moins circonstanciées sont parvenues au Groupe exploratoire de la part des organisations et groupements suivants:

Organisme	Sigle
Eglise nationale protestante de Genève	ENPG
Eglise catholique romaine	ECR
Eglise catholique chrétienne de Genève	ECC
Archevêché de Suisse de l'Eglise orthodoxe	EO
Fondation culturelle islamique	FCI
Libre Pensée de Genève	LP
Cercle Condorcet de Genève	CC
Comité genevois pour une véritable séparation de l'Eglise et de l'Etat	CSEE
Société pédagogique genevoise	SPG
Groupe d'histoire et d'éducation civique du Cycle d'orientation	HISCO
Groupement cantonal genevois des associations des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines	GAPP
Fédération des associations des parents d'élèves du Cycle d'orientation	FAPECO
Association des inspecteurs genevois	AIG



La majorité des réponses émane de personnes ou de groupes mandatés par leur association ou leur communauté. Leurs auteurs, ainsi légitimés, précisent cependant qu'ils expriment un avis qui ne saurait engager l'ensemble des membres de leur groupement, ni constituer une prise de position définitive. Dans l'ensemble, on peut considérer ces avis comme des indicateurs fiables, quoique probablement incomplets, de diverses tendances qui s'expriment sur le sujet, tendances qui ont pu être vérifiées, nuancées et complétées lors des entretiens.

### **Entretiens complémentaires**

A travers une série d'entretiens complémentaires, le Groupe exploratoire a voulu d'une part s'assurer de sa bonne compréhension des réponses, la clarifier et préciser le cas échéant, et donner aussi aux interlocuteurs la possibilité de développer leurs idées, de les compléter, de les nuancer peut-être.

Entre le 30 octobre et le 13 novembre 1996, sept groupements ont délégué des représentants autorisés à ces entretiens d'une durée de deux heures environ, le Groupe exploratoire au complet les recevant. Il s'agit de l'Eglise nationale protestante de Genève, de l'Eglise catholique romaine, de la Libre Pensée de Genève, de l'Eglise catholique chrétienne, du Groupement cantonal genevois des associations des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP), de la Société pédagogique genevoise (SPG) et de l'Association des inspecteurs genevois (AIG). Pour quatre groupements, l'invitation à un entretien n'a pas été réitérée, leurs réponses écrites étant parvenues trop tardivement; il s'agit de la Fondation culturelle islamique, de l'Eglise orthodoxe, de la Fédération des associations des parents d'élèves du Cycle d'orientation (FAPECO) et du Groupe d'histoire du Cycle d'orientation (HISCO).

En préambule à tous ces entretiens, le Groupe a rappelé le caractère exploratoire de sa mission, sans aucun pouvoir de décision, ainsi que le cadre dans lequel elle est inscrite: la Constitution genevoise et la loi sur l'instruction publique; le respect du principe de la laïcité de l'école. Le Groupe a été parfois interpellé sur sa composition ou sur son mandat, et il a fallu rappeler l'orientation de sa réflexion et rassurer certains intervenants. Certaines associations laïques, notamment, ont émis des réserves et exprimé une certaine méfiance à l'égard du Département de l'instruction publique, disant craindre le retour des Eglises à l'école.

Les entretiens ont souvent permis aux intervenants de clarifier, préciser ou nuancer leur position. Le climat de dialogue a aussi permis aux uns et aux autres de constater que la problématique reste largement ouverte, que les positions ne sont pas toutes figées. Il a cependant mis en évidence la difficulté de concilier les attentes des uns et des autres, de définir le rôle de l'école et notamment de le situer par rapport au principe de laïcité, une difficulté qui n'était pas nécessairement perçue au départ par tous les interlocuteurs. Plusieurs groupements ont souligné que l'ensemble de la question n'avait pas (encore) été traité dans toute son ampleur au sein de leur association et





qu'elle méritait une réflexion plus approfondie, d'autant plus qu'elle reste potentiellement conflictuelle.

Au cours de ces entretiens, les membres du Groupe exploratoire n'ont pas joué un rôle exclusivement passif. Ils ont certes posé des questions de clarification, mais ils ont aussi parfois soumis à la discussion leur propre point de vue sur les questions débattues.

Bien que tous les interlocuteurs représentent leur organisation, plusieurs ont évoqué la diversité des opinions exprimées lors de la préparation à l'entretien et la nécessité de procéder à des consultations internes plus approfondies. Ils ont parfois précisé le processus de genèse de leurs réponses écrites: un groupe de réflexion seul (ECR) ou après consultation de commissions spécialisées dans les questions de l'enfance ou de l'adolescence (ECC, ENPG) ou encore d'un comité (AIG). Le GAPP, après consultation des comités des associations de parents, n'a pas manqué lui aussi de relever en préambule le caractère incomplet de la composition du Groupe exploratoire.

Les discussions au sujet du rôle de l'école ont montré que celle-ci n'est pas toujours perçue comme une organisation complexe, accueillant des catégories d'élèves différenciés par l'âge et diverses orientations, mais plutôt comme une entité institutionnelle homogène. Aussi la problématique de la culture religieuse a-t-elle souvent été abordée plutôt au niveau des principes qu'à celui des modalités, et considérée de manière globale sous l'angle d'une nouvelle fonction qui pourrait être confiée à l'école.

### **Analyse et présentation des réponses**

Il apparaît en tout cas que, dans tous les groupements, les questions posées ont suscité une réflexion intense et qu'elles ont amené autant de nouvelles interrogations que de réponses. L'information recueillie est très riche. Les réponses écrites et les commentaires exprimés lors des entretiens permettent de dresser un éventail très large des questions que soulèverait une nouvelle attitude de l'école à l'égard des questions religieuses et éthiques. Certaines convergences se dégagent, en particulier sur la pertinence des constats introductifs aux diverses questions, mais aussi bon nombre de points sur lesquels les avis sont nettement discordants. Une synthèse s'avère d'autant plus difficile qu'il convient de prendre également en compte les déclarations faites au cours des entretiens.

La présentation synthétique qui suit se fonde sur les réponses écrites aussi bien que sur les entretiens. Les enjeux de débat fréquemment évoqués y sont relevés ainsi que ceux qui ont paru soulever des questions intéressantes. La démarcation entre les cinq grandes thématiques est apparue parfois comme relevant d'un certain arbitraire, notamment au cours des entretiens, plusieurs thèmes chevauchant les mêmes domaines de réflexion, les questions étant liées entre elles. Toutefois, il a paru judicieux de specter l'organisation de la matière autour de ces cinq axes. A chaque fois,



la restitution synthétique des réponses est précédée de la question posée par le Groupe exploratoire.

Par souci de place, on a renoncé à reprendre des réponses sous forme de citations détachées de leur contexte. La plupart des réponses écrites sont en revanche fournies *in extenso* en annexe. Dans la présentation qui suit on trouvera fréquemment entre parenthèses les sigles de quelques organisations. Dans l'ensemble, ces références sont fournies à titre d'illustration ou d'exemples plutôt; elles indiquent que les groupements mentionnés se rapprochent de la position décrite sans que toutefois ils y souscrivent toujours totalement. D'autres organisations auraient pu être incluses parfois dans la même parenthèse, mais au risque d'interprétations plus audacieuses. On évitera donc de chercher à reconstruire une cohérence des réponses individuelles à partir de ces références.

### 3.2 Religions, cultures et identité

*Indépendamment de la diversité des convictions, le fait religieux est souvent considéré comme une composante importante de la culture. Certains milieux regrettent la perte de références religieuses, plus particulièrement chrétiennes. Ils estiment que «l'inculture religieuse» rend difficile, voire impossible, la compréhension du passé de la société occidentale, sous ses formes historique, iconographique, architecturale, musicale ou littéraire.*

*Selon ces mêmes milieux ou d'autres, cette «inculture religieuse» empêche de comprendre la signification de certains événements d'actualité et le monde dans lequel nous vivons.*

- *Dans quelle mesure partagez-vous ces analyses?*
- *Quels types de références religieuses vous paraissent-ils nécessaires*
  - *à la compréhension du passé sous les diverses formes évoquées?*
  - *à la compréhension du monde actuel?*
- *Quel(s) rôle(s) attribuez-vous à l'école publique dans le domaine du religieux? Et quelles limites?*

#### **L'inculture religieuse: un phénomène reconnu mais relativisé**

Le constat d'ignorance que la plupart des jeunes manifestent à l'égard de la signification qu'ont certains événements sociaux importants, notamment les fêtes et les cérémonies à caractère religieux, est largement confirmé. Alors que les représentants des communautés religieuses, d'une manière générale, jugent nécessaires les connaissances concernant certains événements à caractère religieux pour la compréhension des fondements culturels de la civilisation occidentale et le monde actuel, d'autres groupements (LP, FAPECO, SPG, CSEE) sont plus réservés et redoutent



l'uniformité de l'information et une éventuelle tentative de reconquête de pouvoir ou de prosélytisme de la part des Eglises

L'inculture religieuse, par ailleurs relevée par plusieurs articles de presse, n'est pas sans conséquences négatives sur la compréhension de certains sujets d'enseignement dans le domaine littéraire, artistique ou historique. C'est la raison pour laquelle, certains groupements proposent de rétablir un enseignement qui prendrait en compte les faits religieux, notamment dans leur dimension culturelle. L'école, disent-ils, doit prendre le relais d'autres instances qui garantissaient la connaissance d'un certain nombre de bases culturelles, sans pour autant intervenir dans la sphère des croyances.

Cependant, le constat d'ignorance en matière de traditions religieuses ou de ce qu'on a pu appeler l'analphabétisme religieux des jeunes, bien que largement reconnu, ne fait pas l'unanimité; les représentants des milieux enseignants notamment (SPG, HISCO), ont relevé qu'il s'agissait là d'un jugement discutable; aucune étude comparative ne permettant d'affirmer que les connaissances des jeunes actuels sont moins riches que celles de leurs prédécesseurs. Il se pourrait que la question de l'inculture religieuse s'inscrivant dans un contexte de société plus large, relève d'un phénomène analogue à celui que l'on peut constater dans d'autres domaines, d'un déplacement des intérêts et des sujets de préoccupations. Il serait vain et artificiel, selon ces positions, de vouloir restaurer une telle culture compte tenu du contexte social dans lequel vivent les jeunes.

### **Des attentes multiples**

Le constat d'inculture n'aboutit pas à définir clairement le rôle que l'école devrait assumer. Il s'agit, selon certains, d'un rôle de dispensatrice d'informations dont les contenus eux-mêmes présentent des variantes importantes; meilleure connaissance de la Bible et de l'histoire biblique (ENPG), de la part jouée par le christianisme dans l'histoire de notre société (ECC), des grandes religions (FAPECO), des mythes fondateurs de la civilisation (LP). La diffusion d'informations doit aboutir à la constitution d'un savoir permettant de situer l'apport religieux dans l'évolution culturelle (ECR) et dans le contexte actuel (ECC). Pour d'autres encore, la culture est non seulement une question de connaissances, mais aussi d'attitudes, d'engagement, de savoir-être; la culture est aussi affaire de valeurs, il ne s'agit donc plus d'une simple transmission de connaissances mais d'une prise en compte de ce que la pensée religieuse a apporté et apporte à notre civilisation (ECC) en matière d'orientation des valeurs.

### **Deux approches d'enseignement en discussion**

L'ignorance des traditions religieuses et, s'agissant de la culture occidentale, de la Bible ou de l'histoire biblique plus particulièrement (ENPG), rend toute approche de nombreuses œuvres musicales, littéraires, iconographiques, plastiques, architecturales incomplète, voire incompréhensible. Cet argument est souvent évoqué et



conduit à considérer la connaissance des courants, des traditions, des faits religieux, comme une des conditions préalables à une bonne compréhension des manifestations culturelles qui marquent la civilisation.

Selon certains enseignants, en revanche, une connaissance des faits religieux n'est pas nécessaire en tant que préalable à la compréhension d'une œuvre; c'est au contraire l'étude des manifestations artistiques qui permet, dans le cadre scolaire, d'apporter des informations sur les aspects religieux qu'elles évoquent. Cela se fait déjà, disent-ils, couramment au cours des leçons d'histoire, de littérature (HISCO) ou à l'occasion de visites (SPG). A ce point de vue, l'approche artistique permettrait d'ouvrir le débat sur la signification religieuse de certaines œuvres; la dimension culturelle religieuse n'est pas négligée à l'école, même si, liée à des œuvres artistiques, elle n'est pas traitée spécifiquement.

Du point de vue pédagogique, ces deux conceptions conduisent à des options différentes, orientées pour la première vers une approche disciplinaire et des cours spécifiques, pour l'autre vers une approche interdisciplinaire et des cours intégrés.

### **La culture religieuse et l'enseignement de l'histoire**

Plusieurs interlocuteurs pensent que la compréhension du présent est conditionnée par une connaissance approfondie du passé, dont un des aspects les plus importants – soit le rôle joué par les religions – ne doit pas être évacué.

Ils regrettent une sorte de censure, de tabou régnant dans l'enseignement à l'égard de toute référence religieuse, censure établie au nom ou sous prétexte de la laïcité de l'école. Ils constatent que les élèves connaissent mieux les mythes grecs ou égyptiens (du moins dans certaines filières scolaires), qu'ils sont familiarisés avec les doctrines et croyances de civilisations lointaines ou passées, mais qu'ils ignorent l'essentiel de ce qui constitue le fondement de notre culture et de notre vie en société, l'école, par souci de neutralité, passant sous silence tout ce qui touche à nos religions instituées.

Les représentants des milieux enseignants, tout en reconnaissant qu'il n'existe aucun enseignement systématique à propos des divers courants religieux, affirment que le volet religieux n'est en aucune manière évacué de l'enseignement d'histoire; de nombreux événements historiques sont autant d'occasions d'évoquer l'influence des courants religieux et leur importance sur la culture.

Qu'il soit systématique ou lié aux opportunités des programmes existants, un tel enseignement devrait de toute façon garantir des conditions absolues de neutralité et d'objectivité de la part des enseignants et une ouverture à d'autres courants que ceux qui imprègnent la culture judéo-chrétienne (GAPP, FAPECO, LP).

A un supplément possible de connaissances et d'informations qu'apporterait un tel enseignement, certains ont opposé une banalisation de la dimension religieuse et de



sa spécificité (ECR), une immersion dans la masse des autres connaissances (HISCO), l'ajout d'une branche supplémentaire dans une liste de disciplines déjà surchargée (HISCO).

### **Doctrines et courants de pensée**

L'inculture religieuse n'est pas seulement caractérisée par un manque de connaissances relatives aux manifestations artistiques ou à des événements historiques, mais aussi par l'ignorance de l'évolution des idées et des doctrines religieuses. Plusieurs personnes ou groupements ont souligné, en les regrettant, la perte de références spirituelles, l'ignorance des grands courants religieux qui ont marqué la civilisation. Les jeunes peuvent se poser des questions qui risquent de rester sans réponse, ou ne les résoudre que par des réponses incomplètes, faute de connaître celles que les religions ont élaborées et structurées, faute de connaître les courants de pensée tout aussi importants qui ont contesté, voire combattu ces réponses.

Ni les Eglises, auxquelles il est reproché par ailleurs de ne jamais avoir diffusé que leur seule doctrine (LP), ni le débat social, submergé par l'information superficielle et immédiate (HISCO), ne sont à même de répondre aux interrogations des jeunes ou encore de les susciter. Ne serait-ce pas à l'école de le faire? Selon la plupart des interlocuteurs, seule une approche qui placerait sur pied d'égalité les diverses doctrines, y compris celles de l'athéisme, pourrait être prise en compte dans un contexte scolaire, pour autant qu'elle soit rigoureusement objective et fondée sur la rigueur scientifique (LP). Il est à noter, qu'à deux exceptions près (FCI, EO), tous les groupements sont opposés à un enseignement spécifiquement religieux à l'école.

On s'en doute: la possibilité d'une attitude objective dans un domaine aussi délicat suscite de nombreuses réserves, voire une opposition irréductible à la prise en charge par l'école d'une telle tâche. Les groupements (ECR, GAPP) qui dénie à l'école la possibilité d'aborder le domaine de la spiritualité, arguent qu'il s'agit là de l'affaire des Eglises ou des familles, même si seule une très faible minorité de jeunes bénéficie d'un encadrement adéquat en ce domaine. On évoque le risque de prosélytisme, de manipulation et l'influence que pourraient exercer consciemment ou non certains enseignants en raison de leur personnalité (ECR, GAPP, FAPECO).

### **Actualité de la pensée religieuse**

La culture est ce qui permet de comprendre et de se situer dans le monde actuel. Cette définition est prise en compte dans plusieurs réponses (ECC). Quantité de problèmes actuels qui intéressent les jeunes peuvent être et devraient être analysés en tenant compte non seulement des doctrines religieuses, mais aussi à partir des réponses que pensent pouvoir apporter les Eglises et les divers courants religieux aux questions actuelles. L'article 4 de la loi sur l'instruction publique est souvent mentionné, notamment la lettre c), pour légitimer un enseignement qui s'ouvrirait à des dimensions religieuses, dimensions qui ne seraient pas seulement des références au passé



mais des prises de positions portant sur des problèmes que rencontrent actuellement les jeunes (ENPG). Ce texte de loi parle de faculté de discernement et d'indépendance de jugement, qualités qui, en raison d'informations fragmentaires, inexistantes ou erronées dans le domaine du religieux, font défaut, laissant beaucoup de jeunes démunis face à une surenchère d'offres dans le domaine du spirituel.

Pourtant, cette intrusion dans le domaine du spirituel soulève beaucoup d'oppositions et de scepticisme quant à la possibilité de l'école et des enseignants de maîtriser un domaine aussi délicat (ECR, GAPP, SPG); certains domaines relèvent soit du rôle des parents, soit de celui des Eglises et on craint, une fois de plus, l'influence des maîtres et leur ascendant sur les élèves. D'autres avis s'expriment: si débat il doit y avoir, la neutralité absolue n'est ni accessible, ni souhaitable; l'enseignant doit pouvoir situer ses propres convictions, sans profiter de son autorité pour les imposer, mais pour être partie prenante de la discussion.

### **Lien social**

Le rôle du religieux dans l'actualité contemporaine a été moins souvent évoqué. Pourtant, aux yeux d'une fraction des interlocuteurs, la connaissance de la société actuelle serait incomplète sans une perception claire du rôle que jouent les institutions religieuses dans la vie au quotidien et du lien social qu'assurent ou assureraient les communautés religieuses (ECC, ECR). La méconnaissance, voire l'ignorance du rôle des Eglises, de leur engagement au service de la communauté et des tâches sociales qu'elles assument dans la société, font partie du phénomène d'inculture qui touche au monde religieux. S'agissant du monde dans lequel les jeunes doivent trouver leur place, il serait important qu'ils connaissent les diverses offres d'encadrement, d'entraide ou de réflexion, le cas échéant des possibilités d'engagement que présentent les institutions religieuses. Le silence du système d'enseignement à cet égard est mis en question alors que d'autres institutions, sportives par exemple, font l'objet de moins de réserve. La censure exercée à l'égard des questions religieuses tendrait à enfermer la pensée chrétienne dans une réalité marginalisée (ECC).

### **Identité, racines**

L'inculture religieuse est fréquemment évoquée pour expliquer les difficultés rencontrées par les jeunes à construire leur identité ou à reconnaître leurs racines. Cependant, aussi bien les réponses écrites des divers groupements que les entretiens montrent que ces notions renvoient plutôt à l'appartenance à une communauté, à une civilisation particulière plutôt qu'à des caractéristiques personnelles. Pour plusieurs intervenants, racines et identité semblent avoir un sens très proche et c'est plutôt la tendance racines, connaissance des origines, respect d'une culture nationale et notions éthiques des ancêtres (FCI) dont il est question ici.



### 3.3 Société multiculturelle

*La vie en société met aujourd'hui en contact – directement ou par médias interposés – des personnes et des communautés issues de cultures très diverses. Selon une opinion assez répandue, une meilleure connaissance des fondements culturels des diverses communautés, notamment aussi de leurs fondements religieux, est essentielle à la compréhension réciproque et à la tolérance mutuelle.*

- Partagez-vous cette opinion?
- Percevez-vous des limites à cette tolérance? Lesquelles, le cas échéant?
- Quel rôle attribuez-vous à l'école dans ce domaine?
- Quelles limites voyez-vous à son action?

Tous les intervenants admettent la réalité d'une société genevoise multiculturelle, destinée à le rester. La société multiculturelle est par définition une société où se côtoient ou coexistent des communautés différentes aussi bien par leurs coutumes, leurs manières de vivre, leur langue, que par leur religion. Rendre possible une vie sociale harmonieuse reste un but que tous les groupements partagent, une harmonie qui nécessite une connaissance, une compréhension réciproque.

#### Diversité des cultures

L'opinion selon laquelle une meilleure connaissance des fondements culturels des diverses communautés, notamment de leurs fondements religieux, est largement partagée et considérée comme essentielle à la compréhension réciproque et à la tolérance mutuelle. Cependant, même si depuis des décennies, à Genève, diverses communautés se côtoient et s'interpénètrent, il semble que l'exigence d'une meilleure connaissance réciproque se fait plus pressante. En effet, alors que jusqu'à récemment, les communautés se référaient à des cultures proches et à des traditions communes, notamment du point de vue religieux, il s'agit désormais de partager des manières de vivre et de penser avec des groupes ou des familles professant des convictions très différentes, et plus éloignées de la tradition judéo-chrétienne.

#### La tolérance par la connaissance réciproque

L'insistance avec laquelle divers groupements ont évoqué la nécessité d'instaurer un climat de tolérance dénote une certaine préoccupation, non pas quant à la présence de populations qui suivent des courants de pensée et des pratiques religieuses différentes, mais à l'égard des risques d'incompréhension, donc de méfiance et de rejet, qui peuvent résulter de l'ignorance des fondements de ces différences.

Connaître les bases culturelles et religieuses des communautés est considéré comme un facteur important de tolérance réciproque et de cohésion sociale (LP). Selon cette opinion, cette connaissance est la condition d'une coexistence harmonieuse des



diverses communautés et l'école, par conséquent, sur la base de l'article 4 de la loi sur l'instruction publique, se doit de promouvoir cette connaissance, d'autant plus qu'elle est considérée comme le moyen d'éviter les jugements hâtifs et d'affronter les comportements fanatiques et intégristes.

### **Coexistence et assimilation**

Le pluralisme culturel qui caractérise la société actuelle ne signifie pas nécessairement que soit acceptée par tous la coexistence dans le respect mutuel des diverses communautés. Certaines prises de position inclinent à une politique sinon d'assimilation progressive des cultures autres (ECR, AIG, EO), du moins à un respect des règles et des principes d'une société démocratique.

Mieux faire comprendre les habitudes, les traditions et les croyances allogènes, favoriser le dialogue dans un esprit d'ouverture, doit s'accompagner d'une connaissance meilleure de ce qui fonde notre propre culture. Il s'agit non seulement de mieux connaître les traditions autres, mais aussi de mieux valoriser les nôtres, de les faire connaître et reconnaître. Si l'on admet que le fonctionnement démocratique de la société implique un consensus sur un minimum de valeurs, notamment sur les droits de la personne (ENPG), cela suppose un processus d'assimilation de certaines communautés ou, du moins, le respect de certains usages et modes de vie (AIG).

### **Spécificité de la culture judéo-chrétienne**

Le fait que nous vivons dans une société marquée de manière dominante par la tradition judéo-chrétienne est souligné par plusieurs groupements. Bien que la confrontation avec les autres cultures soit considérée (ECC, ECR, ENPG) comme une occasion de stimuler l'esprit d'ouverture, elle est aussi présentée comme une opportunité à saisir pour redécouvrir les racines de notre civilisation et mieux prendre conscience de notre identité. L'affirmation et la défense de nos valeurs et de nos croyances est présentée comme essentielle (AIG, ECC).

Notamment parce que la tradition judéo-chrétienne a permis l'instauration d'une société démocratique dont elle est un des fondements (AIG, ENPG), il s'agirait de lui restituer une place privilégiée dans l'enseignement. Il s'agirait (ECR), en particulier parce que l'enseignement religieux est imposé de manière plus rigoureuse dans des cultures telles que le judaïsme et l'islam, de renforcer dans nos sociétés la connaissance des religions chrétiennes qui constituent notre cadre de références. On relève (ECR) que beaucoup de jeunes, en raison du silence de l'enseignement public sur les questions religieuses, en raison du respect dû aux convictions individuelles, en savent plus sur les caractéristiques de religions extérieures (dont on peut parler sans heurter les convictions familiales) que sur les diverses composantes du christianisme et leur importance dans notre société.





### Limites de la tolérance

*Droits démocratiques et lois.* La liberté d'expression et de conviction (ECR) est reconnue comme une des conditions d'existence de la démocratie. Celle-ci implique un consensus minimal sur un ensemble de valeurs (ENPG), le respect de l'Etat et de ses lois. Les Droits de l'homme, de la femme, de l'enfant sont au cœur de ces valeurs et de ces lois (ECC). Ils sont en même temps les critères pour fixer les limites de ce qu'on peut tolérer. Ainsi, si notre société peut et doit respecter toutes les convictions, il n'en va pas de même de certaines pratiques (ENPG, HISCO), dont certaines, non seulement ne doivent pas être tolérées, mais résolument combattues (mutilations sexuelles, exploitation d'enfants, etc.).

*Dérives sectaires.* La ligne de démarcation entre religions instituées et sectes est sujette à controverses; ni les critères, ni les définitions ne sont très clairs. Néanmoins, certains interlocuteurs manifestent une méfiance nette à l'égard des croyances et des pratiques sectaires (FCI, ECC). Bien que ce ne soit pas exprimé, il se pourrait que la tolérance connaisse ici l'une de ses limites. Ainsi, l'un des buts que pourrait rechercher une prise en compte plus structurée des phénomènes religieux par l'école, serait précisément de prémunir les jeunes contre l'influence des sectes. Cette crainte d'un prosélytisme possible s'exprime aussi à l'égard de toutes les formes de croyances, dès lors qu'il y a risque d'endoctrinement ou de dressage psychologique (LP), les Eglises instituées n'étant, à ce point de vue, pas épargnées (FAPECO, GAPP), elles-mêmes refusant par ailleurs toute action comportant un tel risque (ECR).

*Signes ostentatoires.* La question touchant au foulard islamique, sous les feux de l'actualité au moment de l'enquête et des entretiens, n'a été que peu évoquée. Pourtant, elle a fait l'objet de deux prises de positions nettes dans la mesure où il est demandé à l'école de réprimer toute tentative de violer la neutralité confessionnelle (LP) et où il est demandé aux autres cultures de manifester, dans le cadre scolaire, la même retenue que les Eglises chrétiennes (AIG). Là aussi, la question des limites de la tolérance se pose.

*Abus de la tolérance.* Selon certains groupements, la neutralité de l'école à l'égard des questions religieuses, le respect qu'elle doit aux familles à propos de leurs convictions, l'interdiction déontologique d'influencer de quelque manière que ce soit les croyances des élèves, laissent le champ libre à des mouvements qui ne manifestent pas les mêmes scrupules pour attirer les jeunes à leur idéologie ou leur vision des choses. Ils remettent en question le silence de l'école et estiment que le devoir de tolérance, qui conduit à considérer toute croyance comme respectable, cesse devant la volonté, non plus d'informer, d'exposer des convictions religieuses, mais bel et bien de conditionner, d'imposer une idéologie (LP).



### 3.4 La quête de sens

*Les bouleversements économiques, sociaux, politiques et culturels qui marquent notre société conduisent à une remise en question permanente des savoirs et des valeurs. Certains observateurs soulignent le désarroi des jeunes face aux questions existentielles qu'ils se posent (origine du monde, sens de la vie, de la mort, etc.) dans une société qui les soumet à de multiples sollicitations sans offrir de repères valides.*

- *Partagez-vous ce diagnostic?*
- *Quelle place revient-elle à la dimension religieuse dans ce contexte?*
- *Quelle est et quelle peut être à votre avis la réponse de l'école à la quête de sens chez les jeunes?*
- *Dans quelle mesure et comment, selon vous, l'école peut et/ou doit-elle participer à la construction de valeurs et de croyances par les jeunes?*

#### **L'étendue du désarroi**

Tous les groupements constatent et confirment leur impression de désarroi des jeunes face à un monde marqué par des bouleversements qui touchent tous les domaines de la vie collective et individuelle. Ils constatent, en effet, que le cadre de référence traditionnel, caractérisé par une forte empreinte de la tradition chrétienne, semble brisé, sans avoir été remplacé par un autre, que les repères ont disparu au profit d'une sorte de supermarché du sens (ECR) où les jeunes errent dans un relativisme généralisé (ECC), ne se retrouvent plus (ENPG).

Plusieurs groupements, tout en souscrivant à ce constat, relèvent cependant que ce désarroi n'épargne pas les adultes (LP, HISCO), ni ceux qui pensent pouvoir se référer à un ensemble de valeurs bien structuré, ni ceux qui adhèrent de manière souple ou pas du tout à une religion ou à une idéologie. La perte des valeurs fondées sur les religions ne leur semble, de ce point de vue, pas déterminante.

#### **Les causes du désarroi**

En effet, l'absence de références religieuses semble peser beaucoup moins dans le désarroi qu'un mode de vie caractérisé par l'individualisme (ECC) et l'utilitarisme (ECR, HISCO), la recherche du bien-être, des satisfactions immédiates et souvent superficielles (HISCO), le consumérisme généralisé (ECC, LP), la prédominance de l'éphémère. L'obsession de la réussite, professionnelle notamment, la concurrence et la compétition économique, les conditions précaires de l'emploi (ECC), la multiplicité des sources d'information (LP) sont autant de raisons invoquées pour expliquer le désarroi des individus.



Contrastant avec les analyses de la plupart des groupements qui relativisent l'importance des repères religieux, en les fondant parmi d'autres facteurs, les représentants de la communauté islamique et de la communauté orthodoxe expliquent les dérives du monde actuel prioritairement par le mépris et l'ignorance que les sociétés occidentales manifestent à l'égard de la religion et de ses traditions.

### **La notion de sens**

La problématique soulevée par la quête de sens a donné lieu à l'expression de conceptions très diverses en ce qui concerne son contenu. Pour les uns, il s'agit de développer des valeurs telles que la tolérance, la compréhension et le respect d'autrui, la solidarité (FAPECO), la coopération (AIG), l'entraide (LP). Pour d'autres, à l'autre extrême, on souhaite ouvrir les jeunes au questionnement anthropologique (ENPG), aux dimensions existentielles selon une vision plus philosophique (ECC).

Si le champ est vaste, il est néanmoins possible de dégager de ces réponses certaines lignes de forces qui les traversent. Donner du sens à des événements et des actes, c'est, de l'avis de certains, apprendre à les situer dans une perspective large, les inscrire dans le temps, les rapporter à d'autres actes et d'autres événements, passés ou présents; c'est donc ouvrir le champ à de nombreux aspects de la vie individuelle et collective qui débordent le domaine religieux. Mais celui-ci non plus ne saurait être ignoré; de là, la nécessité, affirmée davantage par les représentants des communautés religieuses, de faire connaître, parmi d'autres, les réponses apportées dans les questions de sens par les Eglises.

### **Réactualiser les questions de sens**

Tant les réponses écrites que les entretiens ont fait apparaître que les questions qui devraient permettre aux individus de construire un cadre de références et donner un sens à leurs actes, mériteraient des développements plus sérieux dans la formation des jeunes: questions sur la vie, son sens, la mort, la destinée individuelle ou collective, le libre arbitre, le déterminisme, mais aussi celles qui concernent la place de l'homme dans la société, sa relation avec autrui, ses responsabilités...

Permettre aux jeunes de construire leur cadre de référence en redonnant une place aux questions de sens est une préoccupation que tous les interlocuteurs partagent, plusieurs d'entre eux relevant que l'école, actuellement, sous-estime, pour diverses raisons, le rôle qui devrait lui revenir dans ce domaine.

Si l'école, consciente du désarroi des jeunes, doit susciter et orienter leur questionnement et dégager le chemin des réponses, se pose la question de la place qu'il convient d'accorder à la pensée religieuse et plus particulièrement au cadre de références que les courants religieux proposent.



La connaissance des réponses que diverses communautés ont proposées aux questions existentielles que les hommes se sont posées semble être centrale, notamment parce que ces réponses s'inscrivent dans un contexte social, collectif, communautaire, parce qu'elles ont contribué et contribuent encore à maintenir la cohésion d'une société par des repères communs. Certains groupements, pas nécessairement religieux, pensent qu'aider les jeunes à donner un sens à leurs actes consiste à leur présenter un éventail de réponses qui constituent autant de cadres de références, afin qu'ils puissent choisir celui qui convient le mieux à leurs aspirations et au contexte dans lequel ils vivent.

S'il s'agit d'offrir un choix entre divers systèmes de valeurs, on ne peut s'arrêter à ceux proposés par les Eglises, estiment certains interlocuteurs (HISCO, LP, FAPECO); donner du sens n'est pas, selon eux, l'apanage de la pensée religieuse; d'autres courants ont largement participé à la réflexion sur ces questions. Ils évoquent, entre autres, les philosophes – Voltaire, Leibniz, Spinoza – qui ont abordé ces questions dans une perspective laïque (ECC, CSEE), ceux des Lumières (HISCO), les humanistes, les promoteurs des droits de l'homme.

Deux groupements sont plus exclusifs et voient dans la transmission d'un patrimoine religieux le moyen privilégié, sinon le seul (EO), de redonner un cadre auquel les jeunes devraient se référer (FCI).

### **L'école et la construction de sens**

La reconnaissance du désarroi actuel conduit à accorder une grande importance à la valorisation par l'école de la recherche de sens. Cette préoccupation, notamment au fil des entretiens, semble presque éclipsé en importance la question de l'inculture religieuse.

Bien que certaines limites lui soient fixées, on reconnaît à l'institution scolaire un rôle primordial dans la recherche de sens, tout en admettant qu'elle pourrait faire davantage (HISCO, FAPECO). Citant l'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui offre un cadre légal souple, plusieurs groupements, dont les groupements religieux (ENPG, ECR), estiment que l'école, privilégiant les objectifs utilitaires qui s'inscrivent dans l'esprit du temps, ne met pas suffisamment à profit certaines possibilités d'action touchant à l'éducation aux valeurs.

### **Les chemins conduisant à du sens**

Plusieurs groupements estiment qu'il appartient désormais à l'école de susciter une réflexion à propos des questions fondamentales que de tout temps les hommes se sont posées. Le cadre auquel pendant longtemps la société occidentale a pu se référer, fortement marqué par la tradition chrétienne, s'il n'a pas disparu, ne fait plus autorité et ne détermine plus les règles de la vie en société, faisant place à des convictions, des opinions, des croyances individuelles souvent mal fondées.



Certains voient dans cette évolution une rupture du lien social, une perte d'identité communautaire et surtout, pour y revenir, une des causes du désarroi actuel. Livrés à eux-mêmes, dans l'ignorance des réponses longuement élaborées par leurs prédécesseurs, les individus peinent à donner un sens à leur existence, pour autant qu'ils trouvent encore, emportés par leurs habitudes et un train de vie effréné, la disponibilité et la curiosité de se poser des questions.

Si ce constat n'est pas contesté, des divergences importantes apparaissent à propos des mesures qu'il conviendrait de prendre. Pour les uns (ECC, ECR), redonner à la culture religieuse sa place dans l'enseignement – en s'abstenant de tout prosélytisme – est la condition préalable à une réflexion approfondie sur les questions de sens et, par comparaison entre les diverses réponses apportées par les religions, l'occasion de développer le sens critique. Pour d'autres, c'est en abordant les événements de la vie quotidienne, les questions d'actualité, en les traitant de manière ouverte et en les insérant dans un contexte plus large (AIG, SPG, HISCO), en apportant dans le débat les informations nécessaires, y compris les références religieuses, que l'on développe la curiosité et que l'on peut induire une démarche pour construire le sens que chacun peut leur donner. Dans cette optique, apprendre à discerner les questions et à les poser de manière pertinente est plus important que les réponses que l'on pourrait leur donner.

Pour d'autres enfin, le désarroi actuel suppose une politique, voire un projet de société qui favorise l'élaboration de nouvelles règles sociales et morales (ECC). Transposée dans le monde scolaire, cette politique n'exclut ni le recours aux références du passé, ni la connaissance des réponses traditionnelles données par les religions. Elle ne vise pas à restaurer un consensus basé sur des valeurs définies par les générations précédentes, mais à permettre à chacun de construire ses propres valeurs en les insérant dans une perspective communautaire.

### **Questions de limites**

La position des divers groupements varie évidemment selon l'âge des enfants et des jeunes auxquels on souhaite ouvrir les portes du sens. Cependant, d'une manière générale, des limites qui relèvent davantage des principes que de considérations pédagogiques, apparaissent dès lors qu'il s'agit de valeurs, de sens, de croyances ou d'éthique.

Si tous les groupements reconnaissent à l'école un rôle clé dans la découverte ou la transmission des valeurs, d'importantes divergences apparaissent dès lors que l'on cherche à cerner celles que l'école doit promouvoir. Alors qu'à peu près tout le monde peut souscrire à des notions telles que l'éducation à la paix, à la tolérance, au respect d'autrui, ou encore à l'initiation aux Droits de l'homme et de l'enfant, d'importantes résistances se manifestent, au nom de la laïcité ou du partage des rôles, sitôt que l'on évoque la possibilité d'affronter des questions touchant à des convictions ou des croyances plus affirmées.



Ainsi, à propos de religions, si plusieurs groupements envisagent un enseignement consacré à l'histoire des religions, non sans quelques réticences d'ailleurs, un enseignement consacré aux doctrines des diverses religions suscite beaucoup plus de réserves.

De la même manière, non seulement parce qu'elles sont délicates à aborder (SPG, AIG), mais parce qu'elles touchent à des convictions intimes, des questions telles que la mort, la destinée, l'au-delà, même traitées en référence aux diverses conceptions qu'ont pu en donner les religions ou les courants de pensée, sont considérées comme ne ressortissant pas aux compétences de l'école.

Il en va de même de quelques questions d'actualité. Alors même que, à propos de la quête de sens, certains interlocuteurs souhaitent ouvrir les esprits aux questions essentielles, ils contestent à l'école la possibilité d'ouvrir un débat sur des questions d'ordre moral, telles que l'euthanasie, la liberté sexuelle ou l'interruption volontaire de grossesse, celles-ci relevant de la sphère privée exclusivement.

### **L'exigence d'objectivité**

Quelle que soit la démarche envisagée, qu'il s'agisse d'inculquer des éléments de culture religieuse, mais plus encore lorsqu'il est question de sens, de finalités ou de valeurs, au sens le plus large, les interlocuteurs expriment des exigences très fortes à l'égard des enseignants. Beaucoup d'entre eux mettent en doute la possibilité d'un enseignement objectif et estiment qu'une formation initiale ou continue de qualité et une attitude déontologiquement irréprochable seraient nécessaires pour garantir la neutralité souhaitée. Certains pensent que seuls des enseignants spécialement formés, comme c'est le cas pour l'éducation sexuelle, devraient être habilités à aborder ces questions, surtout lorsqu'on traite de sujets religieux, ce qui supposerait l'institutionnalisation d'un tel enseignement.

D'autres estiment au contraire que les questions touchant aux valeurs se présentent en permanence; c'est au quotidien qu'il faut les affronter, lorsque les situations se présentent (ECC). Cela suppose des formes d'enseignement nouvelles, les conseils de classe ou les conseils d'école, par exemple (AIG); point n'est besoin pour cela d'être spécialistes mais d'être profondément respectueux des opinions et des cultures, attentifs à ne pas exercer une influence unilatérale, en s'abstenant de toute prise de position personnelle.

D'autres encore, ou les mêmes à d'autres points de vue, tout en insistant sur un ensemble de compétences que les enseignants devraient acquérir, n'attachent pas une importance aussi grande à leur neutralité; ils estiment légitime que l'enseignant puisse affirmer ses propres convictions, mais en les situant parmi d'autres et présentées comme tout aussi respectables (AIG). Les enfants, selon cette prise de position, ont besoin pour se construire d'avoir en face d'eux quelqu'un qui n'a pas peur d'affirmer ce qu'il est et ce qu'il pense.



### 3.5 La laïcité de l'école publique

*La laïcité de l'école est inscrite dans la Constitution genevoise. Toutefois, certains milieux estiment que l'école publique a une conception trop étroite de la laïcité et, en évacuant le fait religieux, ne contribue ni au développement de la faculté de discernement, ni à la capacité de se forger une opinion et de faire des choix, ni à la découverte des repères fondateurs de notre civilisation.*

- *Quel est votre avis sur ce sujet?*
- *Verriez-vous des raisons pour redéfinir la laïcité de l'école publique?*
  - *Si oui: Lesquelles? Et dans quel sens la redéfiniriez-vous?*
  - *Si non: Quelles sont vos raisons?*
- (• *Auriez-vous un avis similaire au sujet de la neutralité politique de l'école?)*

#### La laïcité, un concept discuté

Aucun des groupements ne remet en cause explicitement le caractère laïque de l'école publique dans le sens où l'école se doit d'être totalement indépendante par rapport aux Eglises. Seule deux communautés, la Fondation culturelle islamique et l'Eglise orthodoxe regrettent le choix idéologique des sociétés occidentales qui favorise le rejet des traditions religieuses hors de l'école.

Toutefois, plusieurs intervenants mettent en question une interprétation qu'ils jugent très restrictive de la laïcité. Ils évoquent l'influence de la France, dont l'école républicaine laïque s'est construite en opposition à l'institution ecclésiastique jusqu'alors détentrice du pouvoir d'éducation et qui s'est souvent cantonnée dans un anticléricalisme farouche. Selon eux, une telle attitude ne se justifie pas à Genève.

Constatant que le terme de laïcité n'apparaît pas dans les textes légaux concernant l'école, les représentants des communautés religieuses proposent, sinon une redéfinition, du moins une interprétation plus souple de la laïcité. Ils s'appuient sur l'article 6 de la loi sur l'instruction publique qui garantit «le respect des convictions politiques et confessionnelles des élèves et des parents». Si, selon les textes, l'école ne peut imposer un point de vue politique ou religieux, il ne lui est aucunement interdit de donner des informations (ENPG) ou d'aborder des questions relatives à la politique ou à la religion, dans la mesure où il s'agit de problèmes touchant à la vie de la cité (ECC).

Selon ce point de vue, la mise à l'écart de tout ce qui touche à la religion conduit à admettre l'ignorance dans un domaine qui fait partie intégrante de la vie en société et de la culture, ce qui, en regard d'autres textes relatifs à l'instruction publique (l'article 4), signifie un manquement à l'une des missions premières de l'école, soit la transmission des connaissances. Il a aussi été relevé qu'une conception trop étroite de



la laïcité, qu'un respect excessif des convictions des familles, avaient pour conséquence une absence d'engagement de la part des enseignants qui s'imposent un silence prudent dès lors qu'il s'agit de valeurs, de jugements, d'opinions, leur enseignement se limitant à des faits.

Autre argument: la société, la société genevoise en particulier, n'est pas laïque. L'école, même si elle est une institution d'Etat, qui lui est laïque, baigne dans une société qui ne l'est pas. Elle se doit donc d'être ouverte sur les phénomènes de société, même lorsque les Eglises sont impliquées (ECC). Il n'y a, selon ce point de vue, aucune raison de fermer l'école à des questions éthiques (euthanasie, manipulations génétiques) ou à des événements d'actualité (nomination d'un évêque).

### **Neutralité et respect de la sphère privée**

Au terme de laïcité, plusieurs intervenants préfèrent celui de neutralité (ECR, ECC, ENPG, AIG). Ils souhaitent, en effet, que l'école prenne en compte le fait religieux, dans ses aspects culturels ou éthiques, que les enseignants puissent en parler aux jeunes, qu'ils puissent le cas échéant ouvrir des débats, mettre en parallèle des convictions, amener à comparer des attitudes et des arguments, pour autant que l'exigence d'un enseignement neutre soit respectée. Certains interlocuteurs n'excluent pas que l'enseignant puisse exprimer ses propres convictions. La neutralité, condition *sine qua non* dans l'approche de certaines questions, suppose une certaine objectivité, c'est-à-dire un certain équilibre entre les divers points de vue et surtout un refus total d'influence unilatérale, de toute démarche qui constituerait un endoctrinement ou une manipulation.

Pourtant, certains groupements (GAPP, FAPECO) mettent en doute la possibilité d'adopter une attitude neutre; qu'ils le veuillent ou non, les enseignants exercent une influence sur leurs élèves. Dans des domaines qui relèvent de la sphère privée, aborder certaines questions, même de manière neutre, peut susciter des cas de conscience, surtout chez les enfants jeunes, lorsque les convictions ou les croyances des parents sont soumises à la critique ou simplement à la comparaison.

Par ailleurs, une neutralité mal comprise peut conduire au renoncement à toute attitude critique, à toute référence à l'ordre des valeurs. Dans une société multiculturelle, par exemple, une neutralité absolue pourrait aboutir à mettre sur pied d'égalité toute opinion, toute croyance, toute manière de vivre (LP).

### **Préserver le consensus social**

Les groupements religieux estiment qu'actuellement une certaine ouverture de l'école aux questions religieuses ne peut plus remettre en question le consensus social. Ils rappellent que la séparation de l'Etat et des Eglises relève d'une décision politique prise à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qu'elle visait à apaiser des conflits graves. La





situation n'est plus la même et le dialogue entre les diverses communautés est une réalité.

L'ouverture de l'école à la culture et aux questions religieuses n'est, en revanche, pas souhaitée par plusieurs groupements qui se déclarent très satisfaits de la situation actuelle (FAPECO, GAPP, LP, HISCO), soit essentiellement les groupements d'enseignants et de parents. Ils font remarquer que les questions touchant à la religion, bien que ne faisant pas l'objet d'un enseignement systématique, ne sont pas absentes de certains programmes, d'histoire et de littérature notamment, que certaines questions d'ordre éthique peuvent être abordées dans l'optique de la pluralité, dans les conseils de classe ou les conseils d'école (AIG), par exemple.

Mais surtout, l'ouverture n'est pas souhaitée, parce qu'un certain consensus social s'est instauré autour de la laïcité de l'école; à vouloir réintégrer le fait religieux dans l'éducation, le consensus risque d'être remis en question. La crainte d'une mainmise des groupes confessionnels ou des sectes sur l'école, d'une ingérence des Eglises dans la monde scolaire n'est pas éteinte. Plusieurs groupements redoutent de réveiller des susceptibilités, de voir resurgir des affrontements qui ne sont plus d'actualité. Il vaudrait mieux, selon ce point de vue, en rester à une stricte séparation entre les Eglises et l'Etat (GAPP, FAPECO, SPG, HISCO, LP, CSEE), garante de ce consensus, l'école publique étant considérée dans cette optique comme une institution d'Etat.

Cette prise de position en faveur du *statu quo* est cependant assortie, pour autant qu'on renonce à toute institutionnalisation – sous forme de plans d'étude spécifiques par exemple – d'une liberté accordée au corps enseignant d'exploiter les circonstances et les opportunités leur permettant de donner des informations plus fournies ou de favoriser une réflexion sur des questions touchant aux religions (LP, FAPECO).

### **La laïcité et le mythe du progrès**

Bien que ce ne soit pas exprimé explicitement par les divers groupements, on peut se demander si l'attachement à la laïcité, c'est-à-dire le rejet des croyances quelles qu'elles soient hors du domaine de l'école, ne repose pas sur le rôle idéologique qui lui est conféré: l'école est, par tradition et par vocation, le lieu où se transmettent des connaissances, des savoirs et non pas des croyances et des convictions. Elle est historiquement le lieu où s'exercent en priorité les démarches rationnelles et le libre exercice de la pensée.

Le mythe du progrès par le savoir, par le développement des sciences, est actuellement remis en question; on a pris conscience des limites du savoir rationnel et du fait qu'il ne peut rendre compte de la complexité de l'esprit humain. Cela n'empêche pas que l'idée du partage des rôles reste vivace: il n'appartient pas à l'école de développer toutes les dimensions d'une personnalité.



Si, cependant, elle devait le faire, notamment parce qu'elle devrait prendre en compte les croyances ou l'histoire des religions, à l'enseigne de ce qui se fait dans d'autres régions qui inscrivent l'histoire biblique dans leurs programmes, elle perdrait son identité, sa cohérence, voire sa légitimité, amenée à jouer sur plusieurs terrains. L'école s'adapte à l'évolution; certains aspects de la vie en société peuvent être pris en compte parce qu'ils ne sont pas incompatibles avec sa vocation première. D'autres suscitent davantage de résistances; c'est le cas des croyances et des convictions qui, parce qu'elles relèvent de la sphère privée ou de la révélation, n'entendent pas être soumises à l'analyse critique à laquelle l'école pense devoir obéir.

### 3.6 Le partage des rôles

*La famille, l'école et les institutions religieuses se partagent en gros les tâches éducatives et formatrices.*

*S'agissant du fait religieux et d'éducation, nous proposons de distinguer clairement entre **culture religieuse** et **conviction religieuse**. Dans le premier cas, il s'agit de la transmission d'un ensemble de connaissances et de démarches intellectuelles qui permettent aux jeunes d'identifier le fait religieux dans sa spécificité par rapport à d'autres dimensions du savoir humain, d'en repérer l'existence et l'impact dans les sociétés humaines en général, dans notre société et dans son histoire en particulier. Dans le second cas, il s'agit de la transmission des croyances et des préceptes spécifiques d'un univers religieux particulier avec l'intention de convaincre, de susciter l'adhésion à ces croyances.*

- *Comment définiriez-vous les rôles respectifs des trois piliers de l'éducation, notamment en matière religieuse?*
- *La distinction entre culture religieuse et conviction religieuse vous paraît-elle pertinente? Et dans quel sens?*
- *Vous paraît-elle praticable, en particulier à l'école publique?*

#### Trois piliers en question

Malgré l'évolution et les changements qui marquent les sociétés occidentales, la famille, l'école et les institutions religieuses continuent à être perçues comme trois groupes d'acteurs majeurs dans la formation et l'éducation, avec toutefois des réserves fréquentes quant au rôle des Eglises. Même s'il est souvent relevé que toutes trois subissent de plein fouet les bouleversements de la société et sont amenées à reconsidérer elles-mêmes leur rôle.

Ce ne sont cependant plus les seuls piliers, ni même les plus importants. A des degrés divers, directement ou indirectement, les médias, les nouvelles technologies de l'information, les mouvements de jeunesse, la publicité, les associations sportives, les



camarades exercent une influence non négligeable, souvent déterminante, dans la formation et le développement des jeunes. L'éclatement des instances exerçant leur influence conduit plus souvent les interlocuteurs à mettre en doute la persistance de véritables piliers au sens où on pouvait l'entendre dans le passé.

Si de façon unanime, l'école et les familles, avec leurs prérogatives spécifiques, continuent à se partager des responsabilités éducatives, tout en concédant beaucoup d'influence à d'autres sources, il n'en va pas de même pour les institutions religieuses; de plus en plus de jeunes n'ont plus de contacts avec elles ou seulement des contacts très occasionnels. Le constat d'une perte d'influence des Eglises sur les jeunes et le soupçon manifesté à leur égard de vouloir se servir de l'école pour retrouver un certain ascendant conduisent plusieurs groupements à exprimer des craintes (GAPP, LP).

Des craintes d'une autre nature surgissent à propos d'une société qui, faute d'une certaine cohésion, ferait le lit des schémas de pensée simplistes, des recettes idéologiques, des fanatismes, intégrismes ou extrémismes. Pour faire face à ce danger, certains groupements proposent une formation ouverte des jeunes définie sur la base d'une concertation qui, en matière d'éthique et de recherche de sens, réunirait les diverses institutions impliquées dans cette formation.

Le travail du Groupe exploratoire est considéré comme une première base par les communautés religieuses. Une formation ainsi définie signifierait un transfert vers l'école des tâches à caractère informatif et cognitif dévolues traditionnellement aux Eglises, à qui il resterait toutes les prérogatives concernant l'éveil de la foi ou le renforcement des convictions en matière religieuse.

### **Réduire les inégalités culturelles**

Le fait religieux est fréquemment considéré comme l'apanage des familles dont les convictions doivent être respectées sans ingérence extérieure. Cependant, on relève que dans beaucoup de familles les convictions, qu'elles soient religieuses ou non, ne sont plus discutées et que la culture religieuse n'est plus ou peu développée, ce qui, ajouté à la perte d'influence des Eglises, conduit à un vide culturel dans certains milieux et explique partiellement le désarroi des jeunes.

Ces différences d'attitude et le vide constaté dans différents milieux créent un facteur d'inégalité face à la culture et à l'éveil de l'esprit, que l'école ne devrait pas ignorer; certains groupements évoquent à nouveau l'article 4 de la loi sur l'instruction publique (ENPG) et les principes d'une école démocratique; ce serait son rôle que d'assurer une culture commune. Ils mettent en cause la censure que l'école s'est imposée au nom de sa laïcité et estiment que c'est là une tâche nouvelle que l'évolution de la société l'amène à prendre en charge si on entend former des individus équilibrés et confiants dans leur avenir.



Cependant, les attentes formulées à l'égard de l'école sont loin d'être convergentes. Certains interlocuteurs, bien que lui reconnaissant des tâches très ambitieuses qui visent au développement de l'esprit critique, de la tolérance, du sens des responsabilités, de la solidarité conformément à l'article 4 de la loi sur l'instruction publique, refusent qu'elle intègre la préoccupation religieuse ou une approche spirituelle parce que relevant du domaine privé.

### **Transfert des charges sur l'école?**

Une conception devenue classique de la division du travail éducatif, souvent invoquée par les interlocuteurs, suppose que:

- la famille doit aider l'enfant à se forger une personnalité par les liens affectifs et orienter l'enfant vers la foi et les enseignements religieux,
- les Eglises doivent le guider spirituellement, renforcer ses croyances et lui donner le sens des valeurs,
- l'école doit transmettre des connaissances qui lui permettront de se situer, le munir d'outils pour qu'il puisse appréhender le monde.

Cependant, on constate que le rôle des Eglises a perdu beaucoup de son influence, que la liberté des familles exclut toute intrusion dans leurs choix et leurs attitudes en matière religieuse ou éthique. Seule l'école serait en mesure de pallier certaines carences culturelles ou de clarifier des recherches dans le domaine de la spiritualité. Elle est la seule institution qui offre une certaine prise, les autres sources d'influence – médias, technologies de l'information, associations sportives, etc. – échappant également à tout contrôle et à toute politique éducative concertée (ECC).

Si l'on admet, comme certains interlocuteurs l'ont fait durant les entretiens ou suggéré dans leurs réponses, qu'une partie des tâches traditionnellement dévolues aux familles et aux Eglises peuvent ou doivent être transférées à l'école, il resterait à définir lesquelles et de fixer les limites de son action.

### **Culture et conviction religieuse**

La distinction entre culture et conviction religieuse, proposée dans le questionnaire, est jugée pertinente pour beaucoup d'interlocuteurs dans la mesure où elle permet de fixer une limite considérée comme essentielle. Cette démarcation laisserait du champ à l'école pour s'ouvrir à la culture religieuse mais lui interdirait d'orienter les convictions des élèves et de leur famille.

Pour d'autres groupements, cette distinction n'est pas claire et ne permet pas de délimiter de manière tranchée les domaines respectifs des familles et des Eglises d'une part, de l'école d'autre part: enseigner des éléments de culture religieuse de manière



totalelement objective et détachée, présente non seulement beaucoup de difficultés, mais risque de conduire à l'enfermement de la culture religieuse et de la religion elle-même dans l'histoire, à la réduire à une pensée morte (ECC).

L'importance affirmée de la religion, des religions dans leur actualité, dans ce qu'elles apportent à nos sociétés, suppose qu'on ne fixe pas d'avance des limites qui interdiraient la discussion, l'analyse, le débat autour des convictions. L'exigence de neutralité affirmée par certains groupements, qui souhaitent qu'on s'en tienne, à la rigueur, à l'histoire des religions, à l'histoire comparée des religions, est fortement contestée par d'autres qui estiment que l'école doit prendre en charge, partiellement du moins, une éducation à l'éthique, sans craindre une analyse critique de certaines positions religieuses, ni la confrontation des divers points de vue. La diversité des points de vue, la confrontation des positions constituent, selon cette optique, des garanties suffisantes de neutralité.

### 3.7 Que faut-il entreprendre?

*Si l'école publique avait un rôle à jouer en matière de culture religieuse, qu'est-ce qui devrait être entrepris selon vous – et par qui – pour avancer vers une solution satisfaisante?*

#### Se prononcer sur les principes d'abord

Le débat reste très ouvert à propos des mesures que l'on pourrait prendre pour répondre de manière positive à ceux qui estiment qu'une prise en compte des aspects culturels liés aux religions est nécessaire, ou qui entendent revaloriser la recherche de sens. Les propositions concrètes sont relativement peu nombreuses. Pour plusieurs groupements, on sent qu'il s'agit d'abord de se prononcer sur des principes, en laissant à l'école le soin de trouver les modalités d'une action appropriée selon l'âge des élèves.

Cependant, plusieurs groupements ne répondent qu'avec beaucoup de réticences à cette question. Certains d'entre eux, tout en reconnaissant la pertinence des analyses proposées par le Groupe exploratoire, estiment qu'en matière d'enseignement ou de culture religieuse, la situation actuelle est, sinon la plus satisfaisante, du moins la moins dangereuse et que par conséquent, il ne faut rien entreprendre qui puisse modifier fondamentalement le rôle de l'école.

Plusieurs interlocuteurs maintiennent leur méfiance à l'égard de la démarche initiée par le Département de l'instruction publique; la crainte d'un retour des Eglises dans les écoles, sous des apparences laïques, est fréquemment exprimée (LP, GAPP, FAPECO, SPG).



### **Si un enseignement systématique devait être envisagé**

Plusieurs interlocuteurs réaffirment ici l'importance des racines judéo-chrétiennes dans notre civilisation et le rôle identitaire qu'elles jouent et souhaitent la mise sur pied d'une forme d'enseignement plus systématique des aspects culturels des religions.

Cependant, l'introduction de tout enseignement qui, d'une manière ou d'une autre, pourrait porter atteinte à la liberté d'opinion et à la liberté de croyance des élèves et de leur famille fait l'objet de fortes résistances. Si plusieurs groupements admettent la prise en compte par l'école des éléments culturels liés aux religions, tous refusent un enseignement qui, sous une forme ou une autre, se rapprocherait d'une catéchèse ou qui pourrait conduire à un endoctrinement.

De même, si le recours à des enseignants spécialistes des religions a été évoqué, l'idée d'un enseignement, dans le cadre scolaire, qui serait confié à des personnes extérieures au corps enseignant, en particulier aux représentants des Eglises, suscite des oppositions vives. Un groupement propose l'appel, de manière ponctuelle, à des témoignages de personnes engagées dans leur foi (ECC). Seule une des communautés souhaite l'intervention dans le cadre scolaire de représentants des Eglises désignés par elles (FCI).

Si un enseignement plus systématique devait être envisagé, il conviendrait de le consacrer à un éventail ouvert de courants religieux ainsi que, ajoute-t-on, aux courants qui se sont démarqués de la religion.

### **Objectifs et contenus**

En dépit de toutes les réticences exprimées, tous les groupements admettent que des améliorations peuvent être apportées à la situation actuelle. Plusieurs d'entre eux proposent une interprétation plus souple de la laïcité, mais d'importantes divergences apparaissent non seulement quant aux modalités d'une action, mais aussi, et surtout, à propos de ses objectifs et de ses contenus.

Pour les uns, il s'agit de faire mieux comprendre les manifestations culturelles passées et actuelles par une meilleure connaissance de leurs origines religieuses en s'en tenant strictement à des informations objectives. Pour d'autres, l'école doit donner à chacun les moyens de se construire une éthique fondée, en partie du moins, sur une connaissance des divers courants religieux et des réponses qu'ils apportent aux questions essentielles de l'humanité.

Les moyens à mettre en œuvre à partir de conceptions aussi différentes, et qui dans certaines réponses se complètent, ne sont évidemment pas les mêmes. Les difficultés à définir la culture religieuse (souvent au sein d'un même groupement), d'explicitier



avec une certaine précision ce qu'ils attendent de l'école, expliquent l'embarras de la plupart des interlocuteurs à préconiser des mesures concrètes.

C'est la raison exprimée par plusieurs répondants pour souhaiter une procédure de clarification des objectifs fondamentaux (ECR) et la recherche d'un consensus (EO) entre les diverses instances concernées. Il est, par exemple, proposé de constituer un comité d'experts pour définir ces contenus et ces objectifs ainsi que les modalités pour les atteindre (EO).

### **Plans d'étude**

Aux yeux de certains interlocuteurs, le constat d'analphabétisme justifie l'adjonction d'une discipline spécifique aux plans d'études, qui pourrait être consacrée à l'histoire des religions et/ou aux grands courants religieux. L'institutionnalisation de cette discipline est, selon eux, une garantie d'efficacité et de crédibilité.

Pour d'autres (GAPP, ECC, FAPECO, ENPG, ECR, HISCO, SPG), cette solution n'est pas envisageable, surtout si elle devait comporter un caractère obligatoire; non seulement elle chargerait une gamme déjà très étendue de matières à enseigner (HISCO), mais elle ramènerait la religion au rang d'un ensemble de connaissances parmi d'autres (ECC). La mise sur pied de cours à option, néanmoins inscrits explicitement dans les programmes et ayant le même statut que les autres branches du même type, est évoquée comme solution de compromis.

Développer les connaissances touchant aux faits religieux par le biais des disciplines traditionnelles, plus particulièrement par le biais de l'histoire, mais aussi de la littérature, rencontre d'autant moins de résistances que les milieux enseignants affirment qu'actuellement déjà les programmes et les conditions d'enseignement offrent de multiples occasions d'aborder les aspects culturels de la religion et d'ouvrir des débats sur la diversité des croyances (SPG, AIG, HISCO). La prise en compte actuelle de l'empreinte religieuse sur notre société et sur notre culture par l'enseignement n'empêche pas une réflexion sur l'apport plus systématique d'informations (HISCO), ou une recherche interdisciplinaire pour augmenter les occasions de traiter de sujets touchant aux religions (AIG).

### **Corps enseignant**

Il appartient aux membres du corps enseignant reconnu par l'autorité scolaire dans le cadre de leur mandat de prendre en charge d'éventuels aménagements des programmes scolaires destinés à améliorer les connaissances en matière de religion et de ses aspects culturels et/ou éthiques.

Plusieurs groupements estiment nécessaire d'inclure dans la formation initiale une préparation spécifique et d'offrir des possibilités plus étendues de formation continue; ils estiment que le corps enseignant est actuellement mal préparé à assumer de



nouvelles responsabilités; ils mettent en doute, par exemple, les connaissances de beaucoup d'enseignants en ce qui concerne les caractéristiques des religions, notamment des religions non chrétiennes.

Au cas où un enseignement spécifique serait envisagé, certaines interventions laissent à penser qu'il serait souhaitable de former, déjà au stade de la formation initiale, des spécialistes, au même titre que sont formés les professeurs de mathématiques, de latin ou d'allemand. L'une des communautés estime nécessaire la consultation des instances religieuses pour le choix des enseignants appelés à donner cet enseignement (FCI).

### **Offres de collaboration**

S'agissant de formation initiale ou de formation continue, les communautés religieuses (ENPG, ECC) se déclarent prêtes à collaborer avec le Département de l'instruction publique.

Plusieurs suggestions sont émises; une collaboration au niveau de la Faculté de théologie de l'Université de Genève (déjà établie dans le domaine de la formation continue), la mise sur pied de séminaires, de tables rondes, etc.

Un type de collaboration analogue est proposé dans le cadre des écoles où, en plus, il pourrait être fait appel à des témoignages, suivis de débats; des visites pourraient être organisées sous la conduite de personnes compétentes.

### **Moyens d'enseignement**

Le problème des moyens d'enseignement a été peu abordé. A noter toutefois qu'un enseignement basé sur des documents tels que ceux en usage dans le canton de Vaud, publiés sous le nom d'ENBIRO, suscite peu d'enthousiasme, parfois un rejet clair (GAPP).

### **Niveaux d'enseignement**

Aussi bien les réponses écrites que les entretiens sont restés au niveau des généralités; il a été peu fait mention des divers niveaux d'enseignement et de l'âge des élèves. Néanmoins, il apparaît assez clairement qu'il s'agit de différencier les sujets que l'on peut aborder en classe pour tenir compte des divers niveaux de compréhension des élèves et des types d'écoles. Les représentants des parents estiment que certains sujets d'ordre éthique ne devraient être abordés qu'au moment du Cycle d'orientation au plus tôt (GAPP). Les entretiens ont mis en évidence la méconnaissance générale de ce que peuvent souhaiter les élèves en matière religieuse selon leur âge et leur culture, des besoins spirituels qu'ils peuvent manifester, de leurs intérêts.





Certains témoignages montrent que les adolescents, plus particulièrement dans les degrés du postobligatoire, sont vivement intéressés lorsqu'ils participent à des débats touchant aux questions existentielles et qu'ils peuvent prendre conscience de la diversité des réponses apportées par les grands courants de pensée.

L'analyse qui précède résulte d'une lecture aussi soignée que possible des divers textes reçus et d'une écoute attentive des déclarations relevées durant les entretiens. Aussi fidèle qu'elle se veuille, elle ne prétend pas rendre compte de manière exhaustive de toutes les interventions, ni de la richesse des réponses apportées au questionnaire. Les réponses écrites sont jointes au présent rapport (Annexe 4); leur lecture permettra de compléter la restitution synthétique; elle permettra aussi de sentir le ton des différentes prises de position.

On tiendra compte enfin du fait qu'au moment où ce rapport paraîtra, les réponses reflètent des positions prises par les différents groupements et institutions deux ans en arrière. Sans que nous n'ayons de raisons de penser qu'elles auraient fondamentalement changé, il se peut que l'un ou l'autre interlocuteur ne se sente plus tout à fait fidèlement exprimé par ces textes.





## CHAPITRE IV

## Constats, questions ouvertes et recommandations

Le Groupe exploratoire est conscient de n'avoir fait qu'un premier parcours, exploratoire précisément. Sa démarche est loin d'épuiser le sujet et d'autres approches auraient été possibles, dans d'autres circonstances. Il tente néanmoins ici un premier bilan des constats et des questions. Dans une volonté d'ouverture sur l'avenir, il propose aussi une mise en perspective globale de la question du religieux à l'école avant de formuler ses recommandations. Son souhait est que cette première fenêtre que le Département de l'instruction publique genevois (r)ouvre sur cette problématique complexe constitue une contribution à un débat dont il sait qu'il est à la fois indispensable et difficile.

### 4.1 Survol d'un espace de débat segmenté et incertain

Sans que cela soit tout à fait systématique, la lecture attentive de ce corpus de prises de position permet de dégager quelques lignes de fracture. Un premier clivage semble se dessiner entre les groupements de type religieux et les autres. Chacun de ces groupes se subdivise cependant souvent à son tour. Les trois Eglises reconnues publiques<sup>59</sup> se trouvent dans l'ensemble sur des lignes que l'on pourrait appeler plus «modernes» que les deux autres communautés religieuses qui ont bien voulu s'exprimer (Fondation islamique et Eglise orthodoxe). Du côté des groupements non religieux, on peut distinguer des différences fréquentes entre ceux qui sont plus ou moins directement liés à l'école (enseignants et parents) et les formations à caractère plus idéologique (Libre Pensée, Séparation Eglise-Etat).

#### Inégale préparation au débat et diversité interne

Tout d'abord, le Groupe exploratoire croit avoir perçu une certaine impréparation de la plupart des groupements à aborder la question de la religion à l'école, mises à part les trois Eglises reconnues publiques qui avaient déjà traité de la problématique dans le cadre du groupe œcuménique mentionné plus haut (cf. chap. 1.4). L'impréparation transparaît dans les délais de réponse souvent très longs et dans les nombreux cas d'absence de réponse malgré les rappels; elle a aussi été souvent exprimée dans les

<sup>59</sup> Pour une définition, cf. chap. 1.2.



entretiens. Pour les milieux scolaires et parascolaires (cadres, enseignants, parents) notamment, les questions religieuses ne semblent pas de la plus haute priorité, préoccupés qu'ils sont par d'autres enjeux sans doute.

La plupart des interlocuteurs ont de plus témoigné d'une assez forte conscience de la diversité des opinions au sein même de leurs propres groupements (sauf les interlocuteurs de la Libre Pensée, ceux de la Fondation islamique et de l'Eglise orthodoxe). Malgré leur diversité interne, les représentants des milieux ecclésiastiques semblent cependant dans l'ensemble davantage en mesure d'engager leurs organisations derrière leurs prises de position. Sans doute les places que les différents groupes occupent dans la configuration expliquent-elles cette différence. La perspective d'une «réhabilitation» plus formelle de la culture religieuse à l'école constitue en effet pour les institutions religieuses genevoises un possible facteur de mobilisation et de rassemblement internes. Les dirigeants des groupements d'enseignants et de parents – organisés selon le système de milice de surcroît – peuvent au contraire pressentir un facteur de division ou de dispersion supplémentaire autour de ces questions. En tout cas, avec des nuances selon les groupements, dans les milieux proches de l'école, et particulièrement dans les associations de cadres scolaires (directeurs d'écoles et inspecteurs), les mécanismes de concertation interne semblent avoir été peu disponibles pour élaborer rapidement une prise de position collectivement assurée.

### Le fait religieux s'impose, mais la polysémie règne

De manière sans doute différenciée, le fait religieux s'impose d'une certaine façon à tous les interlocuteurs comme un fait social et en raison d'une série de constats qu'ils partagent plus ou moins:

- tout d'abord, le passé religieux de notre civilisation a laissé des traces et des œuvres, aussi bien architecturales (les cathédrales, les églises) que picturales ou musicales, mais aussi plus généralement culturelles, éthiques et morales; à chaque génération, ces traces demandent réinterprétation;
- ensuite, le calendrier de l'année civile et scolaire reste rythmé par des fêtes dont la plupart sont d'origine religieuse et dont la signification originelle suscite des questions de la part des élèves;
- en même temps, l'ouverture au monde met chacun en contact avec d'autres cultures, d'autres croyances, d'autres religions, que ce soit par le canal des médias, par les voyages et de plus en plus aussi par la présence dans la cité de groupes plus nombreux qui sont de religions autres que chrétiennes;
- si nos sociétés connaissent une certaine paix religieuse, les conflits à forte composante religieuse sont nombreux de par le monde; ils sont régulièrement évoqués



dans nos médias, qu'il s'agisse de l'Irlande du Nord, de l'ex-Yougoslavie, du Proche-Orient, de l'Iran, du Sri Lanka, de l'Inde, du Soudan, de l'Algérie, etc.;

- enfin, des manifestations parfois dramatiques de phénomènes sectaires (récemment les événements autour de l'Ordre du Temple solaire) soulèvent des questions fondamentales autour des «dérives sectaires»<sup>60</sup>.

Ces différentes références reviennent dans les prises de position des interlocuteurs. Mais il règne dans ce domaine du religieux une assez considérable polysémie; les mêmes termes ne signifient pas la même chose pour tous. Interrogés sur leur définition du «fait religieux», nos interlocuteurs sont souvent restés sans réponse, tantôt surpris par la question, tantôt embarrassés. Il n'existe pas une définition partagée de ce qui est religieux et de ce qui ne l'est pas, ni d'ailleurs de ce qui est reconnu comme une Eglise ou comme une secte et ce qui ne l'est pas. Des notions telles que «culture religieuse» ou son contraire «inculture» ou «analphabétisme» par exemple prennent un sens différent selon les locuteurs et selon les lieux. Cette situation ne surprend pas tout à fait. Le religieux fait partie de ces domaines controversés et familiers à la fois, quasi quotidiens dans leurs manifestations, mais qui, en raison de leur caractère familial et privé précisément, font rarement l'objet de discussions formelles ou de tentatives de clarification conceptuelle, ni dans les milieux religieux, ni dans les autres d'ailleurs (pour des raisons opposées sans doute). En tous les cas, la polysémie rend difficiles la concertation et le dialogue au sein des groupements et entre eux. Un effort de clarification conceptuelle et notionnelle est nécessaire.

### Un champ dont la réalité contemporaine est mal connue

Aucun des interlocuteurs ne donne l'impression de fonder ses analyses et ses arguments sur les acquis des sciences de la religion, ni de s'y référer. L'évolution récente du paysage religieux (cf. chap. 2) semble peu prise en compte. Chacun exprime évidemment une vision et une analyse positionnée et privilégie un point de vue; mais la prise de distance nécessaire à une vue d'ensemble apparaît difficile pour tous. Sans doute les groupements religieux fondent-ils l'essentiel de leur perception de la religiosité actuelle sur les attitudes qu'ils peuvent observer chez les pratiquants (par ailleurs minoritaires dans la population) et ignorent ou déplorent les nouvelles formes de religiosité. Les milieux enseignants et les groupements de parents sont certainement davantage traversés par la diversité des figures de la religiosité contemporaine. Mais en l'absence de clés de lecture actualisées, leurs catégories de perception du religieux datent souvent et sont fortement marquées par la référence aux institutions religieuses dans ce qu'elles ont, ou ont eu, de plus traditionnel.

<sup>60</sup> Voir sur ce sujet Audit sur les dérives sectaires, *Rapport du groupe d'experts genevois au Département de justice et police du canton de Genève, 1997.*



De même, les interlocuteurs ne connaissent que très partiellement la situation de l'enseignement de religion et sur la religion et le débat qui les entoure dans d'autres cantons et d'autres pays. Sous l'emprise d'un certain enfermement dans le local, la tentation est grande d'ériger celui-ci en universel. Une prise en compte plus systématique des questions qui se posent ailleurs et des réponses trouvées favoriserait la mise en perspective et une certaine relativisation du débat genevois.

Il apparaît enfin que les différents partenaires se connaissent mal entre eux, c'est-à-dire connaissent mal la réalité institutionnelle, culturelle et sociale dans et à partir de laquelle leurs interlocuteurs potentiels perçoivent et pensent la problématique. Ainsi, les gens extérieurs à l'école (communautés religieuses et groupements idéologiques) ne connaissent guère l'institution scolaire et le système d'enseignement dans leur réalité. Ils méconnaissent par exemple la plupart du temps les dimensions considérables de l'organisation scolaire (10'000 enseignants, plus de 60'000 élèves, 300 établissements dispersés sur le territoire, etc.). Lorsqu'ils parlent de l'école, ils précisent rarement à quels niveaux scolaires se rapportent leurs propositions – l'école primaire, le Cycle d'orientation, les différentes filières postobligatoires. Quant aux multiples mécanismes de pouvoir, de pilotage, de concertation, de coordination et de réflexion destinés à assurer une certaine cohérence institutionnelle, ils semblent tout simplement ignorés. Vue du dehors, l'école apparaît tantôt comme une entité abstraite incarnée par son autorité politique (le Département qui décide), tantôt sous ses espèces les plus particularistes, l'école ou la classe que les uns ou les autres ont fréquentées ou que fréquentent leurs enfants. Il est rare de même que l'analyse intègre la diversité et la complexité des fonctions et des missions de l'école au plan de la cité. Toutes ces observations ne sont pas nouvelles et ne concernent pas seulement notre cas particulier; mais c'est un fait qui favorise les fréquents malentendus et tensions entre *insiders* et *outsiders*. Réciproquement toutefois, la vision qu'ont les milieux scolaires et parascolaires des institutions religieuses n'est pas plus affinée. Ici aussi, les images sont souvent très sommaires et tendent notamment à ignorer le changement du champ religieux et des Eglises au gré de la sécularisation et de l'individualisation. Plutôt que sur la réalité actuelle, l'analyse est fréquemment fondée sur des suppositions ou sur des réminiscences vagues du passé nourries de suspicion et de méfiance. L'attitude peut tenir lieu de connaissance.

### Méfiance et divergences d'interprétation

Les interlocuteurs non religieux (milieux enseignants, groupements de parents, Libre Pensée) expriment de différentes façons leur méfiance à l'égard des communautés religieuses. Ils semblent craindre en particulier que les Eglises n'utilisent l'argument de l'inculture religieuse comme «cheval de Troie» pour regagner une influence perdue. Sans épiloguer longuement, il faut en tout cas prendre acte du fait: la méfiance existe, appuyée sur un fond d'anticléricalisme persistant. Le Groupe exploratoire lui-même et ses membres sont d'ailleurs apparus suspects aux yeux de certains interlocuteurs du simple fait qu'ils se sont intéressés à la problématique du religieux. Cette



méfiance s'est en partie transposée au Département de l'instruction publique et à sa présidente.

## 4.2 Quelle place pour la ou les religions à l'école laïque?

Le rôle qu'ont joué la religion et les institutions religieuses dans l'histoire de notre civilisation n'est cependant contesté par personne, ni d'ailleurs l'opportunité de le faire connaître aux jeunes générations. Le diagnostic d'un certain manque de culture religieuse, au sens d'une absence de points de référence cognitive, est assez généralement partagé. De nettes divergences apparaissent dès qu'il s'agit d'une part d'interpréter le rôle de la religion dans notre histoire et d'autre part de savoir si l'inculture en la matière est plus grande aujourd'hui qu'autrefois, chez les jeunes que chez les adultes. Il y aussi divergence en ce qui concerne l'importance qu'il y a lieu d'accorder à cette inculture dans une perspective éducative orientée vers l'avenir. Lorsqu'il s'agit de donner un sens à une connaissance plus assurée et plus répandue dans ce domaine, l'argument «ancrage identitaire dans la civilisation occidentale» rencontre des adhésions plus ou moins chaudes selon les groupements: davantage du côté des milieux religieux que chez les autres. Les milieux non ecclésiaux ne manquent pas de rappeler que l'histoire de notre civilisation n'est pas faite que de religion, qu'au contraire l'histoire de la laïcité et de la liberté de pensée en sont des éléments essentiels aussi, à traiter sur un pied d'égalité avec l'histoire de la religion. Cette exigence semble recevable du côté des trois Eglises reconnues publiques, inscrites dans la tradition genevoise et où les principes de libre examen et débat sont reconnus et pratiqués (même si c'est inégalement). Elle semble moins recevable pour les autres sensibilités religieuses qui se sont exprimées.

### Même les Eglises ne demandent pas de réintroduire la catéchèse

Aucun groupement n'entend voir réintroduire la catéchèse dans l'école. Le refus des groupements non religieux est catégorique comme on pouvait s'y attendre, mais même les Eglises ne le demandent pas. La méfiance signalée plus haut fait cependant craindre à certains que par le biais d'un accent plus marqué sur les références religieuses, l'école laïque ne s'engage dans un engrenage problématique qui pourrait menacer une «paix religieuse» fondée sur la neutralité. Alors que la laïcité est instaurée depuis plus d'un siècle, ancrée dans la Constitution et dans les esprits, cette paix est toujours perçue comme fragile par certains. En tous les cas et du point de vue de tous les interlocuteurs, sauf de la Fondation islamique et de l'Eglise orthodoxe, l'école laïque genevoise peut seulement fournir aux élèves une information «neutre et objective» sur la religion ou les religions, notamment par le biais de leur histoire, et doit éviter, empêcher, toute forme de prosélytisme dans le cadre scolaire.

Soulignons au passage que ce supplément d'information plus systématique mais «neutre» du point de vue des convictions serait perçu comme une conquête par les



milieux religieux et plutôt comme une concession par les autres. On a pu entrevoir plus haut l'hypothèse qu'une information «neutre et objective» sur l'histoire de la religion ou des religions, pourrait aussi prolonger, voire amplifier un processus de désacralisation déjà en cours, amplifier le relativisme et même une sorte de folklorisation des mythes, des croyances et des pratiques chrétiens. Sous une autre forme, au siècle passé, cette hypothèse était à l'origine de la création par Jules Ferry de la Section des sciences religieuses à l'Ecole pratique des hautes études. Elle n'est exprimée que dans la prise de position de l'Eglise catholique romaine. Les entretiens ont cependant permis de vérifier qu'elle n'était pas entrevue par les autres groupements ou pas considérée comme probable. Il n'est évidemment pas possible de vérifier cette hypothèse *a priori*. Mais si elle se vérifiait, la «conquête» des milieux religieux pourrait l'être à la manière de Pyrrhus et les conséquences de la concession pourraient tourner à l'avantage des milieux les plus antireligieux.

### Lectures divergentes de la crise des valeurs

S'agissant de la problématique de la quête de sens, on notera d'abord le consensus assez large autour de la notion de «désarroi des jeunes face aux questions existentielles». Même si les accents diffèrent, les divers interlocuteurs s'accordent assez largement aussi autour du thème de la société imparfaite et de la crise des valeurs: une société tour à tour «médiatique», «marchande», «de consommation» qui se présente comme un «supermarché du sens» privilégiant l'«individualisme», l'«utilitarisme» et l'«expérience individuelle» au détriment des valeurs plus collectives de la «citoyenneté active», de la «solidarité», de l'«expérience collective» de l'humanité. Tous nos interlocuteurs s'accordent aussi pour penser que l'école a un rôle à jouer en présence de cette «crise des valeurs»; la quête de sens et la formation éthique la concernent.

Le clivage est en revanche très profond entre eux à propos du statut du religieux et des religions dans ce contexte. Avec des accents différents certes, les groupements ecclésiaux se séparent ici assez nettement des autres. Les premiers soulignent le message des Eglises ou des religions en matière d'orientation des valeurs, de systèmes de repères normatifs et de régulation des comportements. Avec des accents plus modernes, les trois Eglises reconnues publiques insistent aussi sur l'enracinement chrétien des valeurs généralement reconnues de solidarité, de service aux autres, de dignité et de valeur de tout être humain. Elles soulignent leur présence dans le domaine social et caritatif ainsi que dans le débat éthique, tout en admettant, parfois sur le mode du regret, qu'elles n'ont pas le monopole en cette dernière matière. Prenant acte de la Constitution genevoise et de la loi, elles admettent que l'école ne peut pas être le véhicule de croyances religieuses mais souhaitent qu'elle soit le lieu où s'informe et se conduit une réflexion philosophique et éthique, réflexion dans laquelle la connaissance des apports des religions devrait avoir une juste place. Dans la formulation la plus laïque, les milieux ecclésiaux proposent que l'école devienne une «plate-forme des sens possibles», destinée à informer la quête de sens chez les





jeunes, y compris en référence aux religions et particulièrement à la tradition chrétienne. Les deux autres sensibilités religieuses qui se sont exprimées ont dans ce domaine des attentes nettement plus traditionnelles.

Dans ce même contexte, avec des accents différents entre eux, les groupements scolaires, parascolaires et laïques ne manquent pas, quant à eux, de rappeler l'expérience historique d'affrontement, de luttes, de meurtres et de guerres religieuses, d'évoquer les passés «obscurantistes» et de brandir le spectre des prosélytismes «intégristes». Soulignant que «les valeurs sont en crise alors que les églises sont vides», ils affirment que la morale et l'éthique ont dorénavant d'autres fondements; il est impossible à leur avis de les fonder en religion comme autrefois. Les religions n'ont pas et ne doivent pas avoir le monopole du sens (ce que la plupart des Eglises reconnaissent d'ailleurs). La dimension religieuse doit rester du domaine privé. L'école doit contribuer à préparer une citoyenneté active et lucide, montrer la complexité des problèmes du monde et les possibilités d'agir pour y faire face. Elle doit assurer une (in)formation éthique et, en se situant dans la perspective humaniste, privilégier le libre arbitre.

### Un accord sur des lignes défensives?

Dans les conditions sociales et juridiques de l'école publique genevoise, il est simplement exclu d'envisager un enseignement religieux, un enseignement *de* religion. Il n'y a pas de désaccord sur ce point entre nos principaux interlocuteurs et aucun doute sur les intentions des autorités. Il ne peut être question au mieux que d'un enseignement *sur* la ou les religions. L'enquête exploratoire suggère qu'un consensus se dégagerait plus facilement autour d'un pluralisme, c'est-à-dire un enseignement sur *les* religions, les grandes religions. Outre le christianisme – auquel reviendrait une place privilégiée selon les groupements ecclésiaux de la tradition genevoise –, le judaïsme, l'islam et le bouddhisme sont principalement mentionnés.

Avec toutes ces réserves à propos de l'orientation, de la forme et des contenus d'une plus explicite prise en compte de la culture religieuse à l'école laïque, deux raisons positives militeraient en sa faveur du point de vue de presque tous les groupements interrogés: le pluralisme religieux croissant de la société et les drames autour des dérives sectaires. Ce sont les mêmes d'ailleurs qui justifient les réexamens déjà évoqués dans d'autres cantons et pays (cf. chap. 1.5).

De nouveaux enjeux de tolérance et de coexistence sociale se développent en effet. La présence accrue de traditions religieuses autres que judéo-chrétiennes – de l'islam notamment – sur la scène mondiale, dans la société et dans les écoles, introduit un potentiel de conflit lié à l'accroissement de la distance culturelle, au niveau des références doctrinales aussi bien qu'à celui des modes de croire, de pratiquer et de vivre.

Parallèlement, on l'a vu, la religiosité diffuse des résidents de souche trouve à s'investir et à s'exprimer dans une grande variété de nouveaux mouvements religieux et



de nouvelles mouvances, dont certaines connaissent des dérives menaçantes pour la liberté des personnes et le respect des droits de chacun. Les institutions religieuses traditionnelles ont perdu le monopole du religieux et elles revendiquent beaucoup moins qu'autrefois de saturer l'espace de vérité. Le contrôle institutionnel du «marché des croyances» s'est cependant affaibli et la question du rôle de l'Etat dans ces nouvelles conditions se pose. Dans une certaine mesure, les fronts se déplacent. Malgré les apparences et les méfiances, le choc semble aujourd'hui moins entre partisans de la laïcité et représentants des Eglises, qu'entre eux et des mouvances religieuses ou sectaires ou des organisations parareligieuses qui menacent les principes d'auto-détermination et de libre examen de manière parfois très sournoise. Tous les interlocuteurs s'entendent en tout cas pour reconnaître que la tolérance touche là à ses limites.

Ce sont aussi les développements de type sectaire qui ont poussé l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe à adopter en 1992 la recommandation 1178 relative aux sectes et aux nouveaux mouvements religieux et qui invite les Etats membres à adopter la mesure suivante:

«Le programme du système général d'éducation devrait comprendre une information concrète et objective sur les religions majeures et leurs principales variantes, sur les principes de l'étude comparative des religions et sur l'éthique et les droits personnels et sociaux.»

Dans le même sens, les juristes genevois qui ont étudié la problématique des dérives sectaires empruntent à Roland Campiche<sup>61</sup> les trois axes dans lesquels un enseignement allant dans ce sens pourrait s'inscrire:

- « • donner à chacun une connaissance de la tradition religieuse dominante du pays afin de rendre les élèves capables de décrypter leur propre culture imbibée de christianisme;
- » • compte tenu du métissage religieux de nos sociétés, donner à chacun une connaissance suffisante des grandes traditions religieuses et de l'actualité des dialogues interreligieux;
- » • favoriser la connaissance et la discussion des droits individuels aussi bien que l'apprentissage de la décision éthique.»

Ce relatif consensus, à caractère plutôt défensif, tient seulement parce que et tant que, dans l'un et l'autre cas, l'école se trouve sollicitée prioritairement dans son rôle de dispensatrice de la connaissance. C'est en effet une croyance partagée parmi les interlocuteurs que la connaissance favorise *eo ipso* une citoyenneté de tolérance et de solidarité, considérée comme de plus en plus indispensable à la cohésion sociale,

---

<sup>61</sup> Roland Campiche: Quand les sectes affolent, *Labor et Fides*, Genève, 1995.



qu'elle arme l'aptitude de chacun à faire ses propres choix en connaissance de cause et lui évite d'être pris dans les mailles de groupements sectaires plus ou moins clandestins et manipulateurs. Cette conviction commune forme un socle consensuel minimal entre les milieux ecclésiastiques de la tradition genevoise et les milieux parascolaires et laïques. La question de savoir si l'information seule suffit et si elle a un sens pour les élèves reste ouverte; elle est rarement posée par les interlocuteurs.

### 4.3 Quel enseignement sur quelle(s) religion(s)?

Un consensus minimal semble envisageable à partir de cette ligne défensive, même s'il reste des réticences dans certains milieux. L'école peut difficilement rester indifférente à ces nouvelles données si elle entend répondre à sa tâche de formation de la personne. La proposition concrète qui revient le plus fréquemment est un enseignement d'histoire des religions; c'est celle que la France et la Grande-Bretagne ont retenue entre autres. C'est aussi la proposition de la motion adoptée par le Grand Conseil genevois. Mais cela soulève une série de questions.

#### A propos d'histoire des religions

S'agissant du christianisme, il est assez facile de concevoir la manière dont son histoire pourrait s'articuler sur l'enseignement consacré à l'histoire de la société occidentale et ses différentes expressions locales, régionales et nationales. Difficile par exemple d'évoquer l'histoire du Moyen Âge sans rappeler le rôle central de la religion dans la société médiévale. De même pour le XVI<sup>e</sup> siècle avec la Réformation protestante et la Contre-Réforme. L'histoire du christianisme est partie intégrante de l'enseignement d'histoire européenne tout court, comme c'est déjà la pratique dans l'enseignement secondaire genevois. Tout au plus faut-il constater que l'enseignement passe le plus souvent sous silence les dimensions religieuses et leurs transformations dans l'histoire des Temps modernes et de l'époque contemporaine. Quelques correctifs et compléments peuvent donc s'imposer.

Mais il faut être clair. L'histoire du christianisme ou de la tradition judéo-chrétienne ne se réduit pas au rôle qu'ils ont joué dans l'histoire politique genevoise, suisse ou européenne. Ce que les milieux ecclésiastiques et une fraction au moins des enseignants d'histoire déplorent comme un «analphabétisme» en la matière, c'est bien d'abord que les jeunes ne connaissent pas (ou plus) le grand récit – l'Ancien et le Nouveau Testament notamment – ni les grandes figures de la loi, de l'autorité, de la justice, de la patience, de la colère, de l'amour ou de l'abnégation, etc. que sont par exemple et parfois à tour de rôle les Moïse, Abraham, Sarah, Job, David, Salomon, les prophètes, Marie, Jésus-Christ, etc. C'est parce qu'ils ne connaissent pas ou plus ce grand récit judéo-chrétien que les élèves ne savent pas ce que l'on fête à Noël ou à Pâques, qu'ils ne comprennent pas le sens des grandes œuvres architecturales, plastiques ou musicales qu'il a inspirées à des époques différentes. Pour combler cette lacune-là, et don-



ner sens à la longue histoire de la genèse et des conséquences du mythe judéo-chrétien, il faut bien le faire connaître, présenter ses personnages, ses figures emblématiques, leurs péripéties, leurs messages et leurs enseignements. C'est là que réside sans aucun doute le plus grand écueil. Tout est dans la manière certes; mais est-il possible d'enseigner le récit biblique sans frôler l'enseignement religieux, un enseignement *de* religion plutôt que *sur* la religion? Il est vrai qu'en l'espèce, les élèves en apprennent actuellement plus à l'école sur la mythologie grecque ou romaine ou encore égyptienne. Mais cela se comprend dans la logique de l'abstention de l'école, puisque ces mythologies-là ne mettent en jeu aucune conviction vivante.

Où et comment enseigner par ailleurs l'histoire *des* religions? Des enseignements d'histoire de l'islam ou du bouddhisme posent peut-être moins de problèmes d'implication personnelle, encore que, la pluralité culturelle et religieuse aidant... Comme pour l'histoire du christianisme se pose cependant aussi la question de la connaissance du mythe central, en plus des problèmes que peut soulever une comparaison un tant soit peu systématisée mais néanmoins «neutre» (sans jugement de valeur et sans préférences) entre les grandes religions. On ne peut pas se cacher enfin certaines difficultés à déterminer des critères légitimes de sélection de ce qui serait considéré comme des «grandes» religions. Si l'islam et le bouddhisme s'imposent en quelque sorte, quelle place faire à la variété de leurs expressions et qu'est-ce qui justifierait par ailleurs d'inclure ou de refuser par exemple que l'enseignement d'histoire des religions, même «neutre et objectif», porte sur l'hindouisme, le jaïnisme, le bahá'isme, voire l'une ou l'autre mouvance récente qui revendique le label religieux et l'appellation «Eglise»?

### Le religieux ne se résume pas à l'histoire

De plus, le religieux ne se résume pas à l'histoire. Même dans la modernité avancée dans laquelle nous vivons, la condition humaine reste avec ses «questions ultimes». La sécularisation en a peut-être réduit le poids. L'individualisation et la privatisation ont déplacé les lieux de contrôle de la genèse des réponses et du débat les concernant. Mais, individuellement et en groupes, des hommes et des femmes cherchent des réponses, plus diverses que jamais, et s'y investissent, tentés souvent aussi de façon plus ou moins active à convaincre les autres de la pertinence de leurs croyances. Il existe dorénavant un véritable marché du sens, des croyances et des formules de salut. Il n'est plus autant dominé par les Eglises. Mais le recul de la régulation a favorisé aussi le développement de nouvelles prétentions à la domination, et de nouvelles formes de manipulation, voire d'escroqueries.

L'étude de l'histoire des religions suffirait-elle à donner à tout un chacun les outils nécessaires pour se repérer et choisir librement sa propre réponse dans la nouvelle panoplie des offres, sans tomber dans les pièges et les dérives sectaires? Implicitement ou explicitement, on demande en quelque sorte aussi à l'école d'informer sur l'évolution et l'actualité du marché des croyances et de ses pièges, d'évoquer ces



questions et d'en discuter avec les élèves afin de les initier à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, une capacité de prise de distance informée par rapport aux offres et finalement une maîtrise plus assurée de leurs propres désirs de réponses et de certitudes. Les outils qui peuvent armer les enseignants pour ce travail-là ne se trouvent que très partiellement dans l'histoire; sans doute la sociologie religieuse et les autres sciences de la religion devraient-elles être appelées en renfort pour une mise à jour permanente des connaissances et des références.

Au-delà du pluriel des religions se joue enfin la question de *la* religion comme catégorie générique. A ce métaniveau, en dépassant les religions spécifiques, il s'agit en quelque sorte d'étudier le phénomène religieux comme catégorie anthropologique à travers les grands processus de genèse, de développement, de migration, d'hybridation et de mutation des systèmes symboliques que les sociétés humaines ont inventés et sacralisés autour des «questions ultimes» de la condition humaine, pour donner sens à cette condition et au vivre ensemble. Tous les systèmes symboliques ayant les caractéristiques qui viennent d'être énumérées auraient ici leur place: les différentes formes d'animisme au même titre que les religions monothéistes et les religions sans dieu, ainsi que les croyances plus laïques, telles la croyance dans le progrès par la raison et la connaissance. Il n'existe cependant pas *une* lecture unique des phénomènes religieux dans les sociétés humaines mais plusieurs, pas une «théorie de la religion» consensuelle qui permettrait d'orienter et de structurer une didactique.

D'une manière ou d'une autre, tout traitement scolaire de la culture religieuse, même le plus abstentionniste, repose explicitement ou implicitement sur une théorie du fait religieux, un paradigme intellectuel associé la plupart du temps à une attitude idéologique. S'agissant de penser une orientation de l'enseignement dans ce domaine, le problème de l'école réside dans la pluralité de ces théories. Aucune n'est prête à l'emploi au sens où elle ferait consensus; elles sont objet du débat des sciences de la religion et, s'il existe quelques accords partiels, ils seront sans doute pour longtemps provisoires. Dans ce domaine, comme d'ailleurs aussi dans celui des technologies et du savoir scientifique, l'école, ses enseignants et ses élèves, se trouvent en présence d'un immense chantier, probablement permanent, où le poids des incertitudes dépasse celui des certitudes.

#### 4.4 Enjeux d'une redéfinition de la laïcité

Aucun des interlocuteurs principaux ne remet en cause le principe de la laïcité de l'école publique au sens de sa totale indépendance par rapport aux Eglises<sup>62</sup>. Nos interlocuteurs s'opposent cependant sur la définition de la laïcité ou plus exactement sa redéfinition dans les nouvelles conditions de cette fin du XX<sup>e</sup> siècle. Tandis que les

---

<sup>62</sup> La Fondation culturelle islamique et l'Eglise orthodoxe regrettent cependant ce choix idéologique des sociétés occidentales qui, selon elles, favorise le rejet des traditions religieuses hors de l'école.



Eglises reconnues estiment que la notion de laïcité doit être réexaminée, voire redéfinie, les milieux scolaires et parascolaires et ceux de la libre pensée s’y opposent plutôt, argumentant d’ailleurs moins au niveau des fondements de la laïcité qu’à celui des avantages de la neutralité de l’école pour la paix religieuse (que les milieux ecclésiastiques ne nient d’ailleurs pas).

### Le changement du religieux entraîne celui de la laïcité

Un réexamen de la définition de la laïcité s’impose pourtant. Car si, comme le souhaitent certains de ses défenseurs, l’histoire et les principes de la laïcité doivent eux-mêmes faire l’objet d’un enseignement, il devient nécessaire de placer la genèse de celle-ci dans son contexte historique et d’en approfondir et préciser le sens actuel au-delà des formules de combat et des formalisations juridiques. Ce réexamen et un approfondissement semblent d’autant plus indispensables que la laïcité s’est construite en opposition à la religion et à ses institutions dans une phase spécifique de l’histoire et que la reconfiguration du champ religieux suggère que cette phase est aujourd’hui dépassée.

Rappelons que, pour une part, la laïcité est une problématique spécifiquement francophone et genevoise. Ni l’allemand ni l’anglais ne connaissent l’usage du terme «laïcité» et on ne peut en tout cas pas prétendre sans autre à son universalité. L’histoire des rapports des Eglises et de la religion avec la construction de l’Etat moderne n’a pas été la même partout. Il suffit de rappeler l’intimité du lien qui unit la monarchie britannique à l’Eglise anglicane ou de se souvenir que les Etats-Unis ont été fondés par des «révolutionnaires» qui étaient par ailleurs membres d’Eglises instituées. On a déjà signalé aussi les différences entre l’histoire de la III<sup>e</sup> République en France et l’histoire de la laïcité genevoise.

### L’école entre laïcité d’abstention et laïcité d’ouverture

Définir la laïcité est au moins aussi complexe que définir la religion. Le Groupe exploratoire n’avait ni les moyens ni la prétention d’y parvenir de façon satisfaisante. Quelques pistes ont déjà été esquissées au chapitre 2.5. Complémentairement et dans une perspective plus politique, le Groupe exploratoire a trouvé éclairantes les réflexions du philosophe français Paul Ricœur<sup>63</sup>. Avant d’aborder la question de l’école, Ricœur s’attarde au plan général des rapports entre Etat et société civile et distingue à ce niveau deux acceptations de la laïcité.

---

<sup>63</sup> Paul Ricœur: La critique et la conviction, Gallimard, 1996; particulièrement pp. 193-209. L’auteur s’appuie entre autres sur les travaux de Rawls et de Habermas.



D'un côté, la laïcité de l'Etat, qui se caractérise négativement, par la neutralité et l'abstention. La liberté religieuse suppose un Etat qui n'a pas de religion ou pas de position religieuse; son «agnosticisme institutionnel» implique qu'il n'est ni religieux ni athée. De l'autre côté, dans la société civile, il règne une laïcité positive, au sens de «dynamique, active, polémique», dans l'esprit de la discussion publique. «Dans une société pluraliste comme la nôtre, les opinions, les convictions, les professions de foi s'expriment et se publient librement». La société pluraliste ne repose pas seulement sur le «consensus par recoupement» (Rawls) nécessaire à la cohésion sociale, mais aussi sur l'acceptation du fait qu'il existe des «différends non solubles». La laïcité s'exprime dans ce domaine par «la qualité de la discussion publique, en particulier la reconnaissance mutuelle du droit de s'exprimer; mais plus encore l'acceptabilité des arguments de l'autre». En référence à l'éthique communicationnelle, quelques critères de l'art de traiter les différends non solubles peuvent être dégagés, tels que «la reconnaissance du caractère raisonnable des partis en présence, de la dignité et du respect des points de vue opposés, de la plausibilité des arguments invoqués. [...] Le maximum de ce que j'ai à demander à autrui n'est pas d'adhérer à ce que je crois vrai, mais de donner ses meilleurs arguments.»

La distinction entre ces deux acceptions de la laïcité est intéressante pour notre propos parce qu'elle permet de clarifier le problème de l'école publique laïque et qui tient au fait qu'elle est placée entre ces deux significations de la laïcité. L'école est en effet tout à la fois partie de l'Etat en tant que service public, et de la société civile en tant qu'elle dispense l'éducation, c'est-à-dire un bien social dont la définition est constamment objet de débat dans une société pluraliste et démocratique. Dans ce sens, l'éducation n'est pas un service public comme les autres, mais une fonction de la société civile déléguée à l'Etat. Le fait même que la Constitution reconnaisse par ailleurs la liberté d'enseignement montre selon Ricœur que l'enseignement n'est jamais «entièrement défini par la fonction publique». S'agissant des questions de religion, la situation instable et difficile de l'école publique entre les deux acceptions de la laïcité gagnerait à être d'abord plus explicitement reconnue et clarifiée. Tant qu'elle reste à l'état implicite, elle ne peut être en effet ni problématisée ni gérée; or, le statut du religieux à l'école laïque doit pouvoir faire l'objet de débat et de négociation au même titre que d'autres contenus. Ricœur suggère même qu'à l'instar des comités consultatifs d'éthique dans le domaine scientifique, soit instaurée une instance consultative formée de représentants de l'Etat et de la société civile, précisément pour discuter des problèmes de l'enseignement religieux à l'école publique et des cas limites qu'il soulève.

### La mission de l'école laïque: informer et former au débat

L'école est par la force des choses amenée à composer avec le pluralisme propre aux sociétés modernes. S'agissant de religion – et plus généralement de différends non solubles parce que du domaine des opinions et des croyances – elle est souvent tentée de le faire sur le mode de la neutralité abstentionniste de la laïcité d'Etat. Une



réponse plus active et positive reviendrait à s'appuyer sur deux missions fondamentales qui reviennent de plein droit à l'école dans une conception ouverte de la laïcité: l'école doit informer et former au débat.

Si l'on adopte ce point de vue, et à des conditions qui restent à préciser, il n'y pas de raison que l'école publique ne puisse – voire ne doive – informer sur la réalité à la fois historique et contemporaine des questions religieuses, sur les réponses plurielles que différents systèmes de croyance ont donné aux «questions ultimes» de l'existence humaine, sur les rapports au monde, à autrui et au politique qu'impliquent ces systèmes de croyance et sur le rôle de leurs institutions dans la construction plurielle des sociétés humaines. Informer aussi, dans notre contexte, sur les fondements judéo-chrétiens de notre propre civilisation et les significations qu'ils ont prises dans la durée, fait partie de sa mission. La transmission de tels savoirs peut être perçue comme contribuant à la lutte contre l'«analphabétisme religieux»; davantage encore, elle combattra l'inculture historique. Mais cette mission d'information est intimement associée à l'acquisition par les jeunes d'une compétence critique active, c'est-à-dire d'une aptitude au débat ouvert et loyal. Une société pluraliste se caractérise par la confrontation des options et des positions, qu'elles soient religieuses, idéologiques, politiques, éthiques, morales ou esthétiques. Il est souhaitable que l'école rende les élèves conscients de cette donnée et capables de participer aux débats. Ils ont des positions ou en prendront, il ne s'agit pas de les en dissuader, bien au contraire, ni de les persuader, mais de les rendre sensibles à l'existence de «différents insolubles» et de les initier à l'art de les traiter en les préparant à «être de bons discutants» au sens de l'éthique communicationnelle rappelée plus haut.

#### **4.5 Le souci de la préparation des enseignants**

Immense chantier là aussi; le Groupe exploratoire en mesure toute l'étendue et toute la complexité. Pareille réorientation ne peut évidemment pas s'opérer d'un coup de décret. Il faudra du temps pour en discuter, confronter les points de vue et les clarifier, préciser progressivement le sens, les conditions et les modalités pratiques d'une démarche qui, dans un horizon temporel relativement long, s'inscrit cependant bien dans la tradition d'une laïcité vivante et (pourquoi pas?) polémique. Certains enseignants travaillent déjà dans cette optique et de nombreux autres pourraient entrer en matière parce qu'ils trouveront cette orientation revigorante, pas seulement dans l'enseignement de l'histoire et de la langue d'ailleurs, mais même dans les disciplines à caractère scientifique.

#### **Actualiser les catégories de perception du religieux**

Les exigences que de tels développements poseraient aux enseignants de tous les niveaux scolaires sont considérables. On comprend que, quel que soit le camp, la préparation des enseignants à de nouvelles tâches dans ce domaine de la connaissance





du religieux fasse l'objet d'une mention spéciale. Il n'y a d'abord pas de raison de penser qu'en tant que groupe les enseignants échappent à l'évolution foisonnante des formes de religiosité, aux interrogations, débats et controverses et aux mouvances qu'elle suscite. Cela étant, chacun perçoit les faits religieux à partir de ses propres prises de position. L'expérience des membres du Groupe exploratoire et les témoignages externes montrent que les enseignants ont des repères très divers dans le domaine du religieux et sont très inégalement informés sur ces questions. Les observations sociologiques ne suggèrent pas de leur côté que, dans ce domaine du religieux, ils diffèrent fondamentalement du reste de la population, à niveau de formation comparable.

Un effort d'information, de communication et de formation serait indispensable pour répondre aux multiples questions très délicates qui se posent au plan de la profession. Comment peut-on traiter de croyances et de convictions en classe sans y toucher? Comment situer la mission des enseignants en regard de celle des parents et de leurs prérogatives? Est-il réaliste de penser que le dialogue avec les enfants et les jeunes puisse se résumer à une information et discussion historique ou anthropologique du christianisme et des autres grandes religions? Comment gérer l'inévitable et légitime question des élèves aux hommes et aux femmes enseignant-e-s «et vous, quelle est votre position?» lorsque l'enseignement doit précisément inciter au regard critique et à la discussion? Comment armer la compétence enseignante pour garder en la matière l'indispensable empathie et en même temps cette distance caractéristique de l'histoire, de la philosophie ou de la sociologie?

Ces questions ne sont pas nouvelles. Mais tout porte à penser que la majorité des enseignants sont aujourd'hui amenés à «bricoler» individuellement, non seulement leurs croyances, comme tout un chacun, mais aussi leurs pratiques en classe, dans ce domaine comme dans d'autres d'ailleurs. Au-delà d'un curriculum formel, quel travail de clarification des questions et des réponses conceptuelles et personnelles est-il nécessaire de la part des enseignant-e-s pour que le curriculum réel – celui qui est enseigné et celui qui est reçu par les élèves – dépasse dans ce domaine les formalismes défensifs que l'on reproche à juste titre à l'instruction civique censée préparer les élèves à la citoyenneté? Un travail d'*aggiornamento* des catégories de pensée, des références historiques et des apports des sciences de la religion, préalable à toute autre mesure, sera indispensable. Un tel travail suppose du temps et un engagement personnel; il ne peut être que volontaire et se situe pour la majorité des enseignants en aval d'un débat d'opportunité.

### Différencier selon l'âge et le type d'élèves

Pour commencer, il serait d'ailleurs utile d'appréhender plus finement la diversité des conceptions et des pratiques enseignantes en cette matière, par exemple par le biais d'une étude empirique sur les représentations, les situations et les pratiques qui



ont cours présentement. En tous les cas, la réflexion doit prendre en compte les différences selon l'âge des élèves et le type de scolarité:

- Dans l'enseignement primaire, les questions de croyances religieuses surgissent assez fréquemment à l'occasion de la fête de Noël ou de Pâques. Mais elles sont aussi liées à des événements de la vie quotidienne, le décès d'un membre de la famille d'un des élèves par exemple, voire la mort d'un animal domestique. Les enseignants gèrent ces occasions selon leurs propres croyances et en fonction du groupe d'élèves qu'ils ont devant eux. Ils sont inégalement préparés à les saisir pour inviter, voire inciter à la réflexion commune dans le sens d'une ouverture. Leurs sensibilités face à la situation multireligieuse varient, ainsi que leur préparation professionnelle et personnelle à ces confrontations interculturelles dans la vie quotidienne. Il n'y a dans ce domaine pas de solution «clés en main». Mais même lorsqu'on intervient avant tout sur le mode réactif (ou «spontané»), il y a toujours un «projet» qui gagnerait souvent à être mieux explicité.
- A l'âge du Cycle d'orientation, la plupart des élèves ont déjà une idée de la diversité des croyances et parfois quelques options personnelles, en référence (positive ou négative) à celles de leurs parents ou d'autres proches. Les programmes d'histoire structurent un peu plus la démarche: l'étude de l'histoire du Moyen Age ou de la Renaissance ne peut passer sous silence la composante religieuse. La question du positionnement personnel de l'enseignant-e ne s'en pose pas moins, en présence d'élèves en plus qui sont en train de se découvrir comme des êtres pensants autonomes et qui sont souvent très sensibles (inquiets et irritables) face aux rapports complexes entre croire et savoir qu'ils découvrent.
- Au niveau de l'enseignement postobligatoire général, l'étude prend des formes plus avancées: des questions ayant trait à la religion peuvent surgir dans les cours d'histoire mais aussi dans ceux de littérature, par exemple à l'occasion de l'analyse structurelle d'un mythe ou d'un texte sacré. A cet âge où ils sont légalement – si pas toujours psychologiquement – émancipés en matière religieuse de la tutelle de leurs parents, les jeunes ont un certain nombre de questions qui ne sont pas de l'ordre du travail intellectuel seulement. Davantage qu'avant, ils sont confrontés aux questions de choix personnel et d'orientation en matière religieuse et éthique. Certains collèges proposent déjà des cours à option ou des cours facultatifs d'histoire des religions qui sont assez bien fréquentés, ce qui est peut-être un signe des temps. Une fraction des élèves montre un intérêt indubitable pour ce domaine, un enseignement d'histoire des religions étant à leurs yeux légitime. Cependant, il est improbable qu'on puisse imposer cet enseignement à tous comme on pourrait imposer l'histoire tout court ou les mathématiques ou encore l'informatique.
- Dans les écoles professionnelles, la situation est encore différente, ne serait-ce que du fait de l'orientation plus pratique de l'enseignement et des élèves. Les élèves et apprentis de ces écoles sont loin d'être indifférents aux questions religieuses et éthiques, mais il s'agit ici aussi, et peut-être plus qu'ailleurs, de prendre



en compte le sens que les destinataires donnent aux messages pédagogiques, et d'adapter finement au contexte les formes et les conditions de l'enseignement.

L'expérience montre aussi que les questions des enfants et des jeunes ne s'arrêtent que rarement à l'information factuelle sur tel ou tel aspect de telle ou telle phase de l'histoire de telle ou telle religion. Plus que les adultes peut-être, ils sont concernés et intéressés par les positions prises et à prendre, par la question de la vérité, du sens de la vie (leur vie) et de l'orientation éthique et morale à lui donner. Ces questions surgissent donc inévitablement au détour d'un enseignement d'histoire des religions, aussi factuel et «neutre» soit-il.

### Un terrain conflictuel

En parallèle, à la lumière de ses propres débats, des réactions de professionnels proches des membres du Groupe et des réactions des médias à divers événements concernant des questions religieuses (y compris sa propre existence), le Groupe exploratoire a dû se rendre à deux évidences:

- le potentiel conflictuel reste extrêmement élevé; dès que l'on aborde la question du traitement de la religion à l'école, les réactions défensives sont particulièrement vives;
- on ne peut pas aborder la question de la culture religieuse à l'école laïque sans que de fil en aiguille la relation pédagogique débouche sur quelques-unes des «questions ultimes» de la condition humaine, questions sur lesquelles les élèves posent des questions précises et où les adultes n'ont souvent que des convictions et des réactions incertaines, d'autant que l'exigence de respect des convictions de tous (élèves ou parents) sollicite une expertise intellectuelle et relationnelle que tous les enseignants ne sont pas sûrs de maîtriser.

La religion en tant que manifestation historique de l'expérience humaine est tout à la fois un de ces thèmes dont les usages de la laïcité abstentionniste interdisent de parler à l'école, et dont la vérité de la relation pédagogique et une conception ouverte de la laïcité exigent pourtant que l'on parle ne serait-ce qu'en termes intellectuels ou informatifs. En situation scolaire, quelle que soit sa teneur, tout discours à ce sujet dénote cependant une prise de position plus ou moins engagée par rapport aux questions «ultimes» de la vie individuelle et sociale, que les jeunes posent parce qu'elles se posent à eux.

## 4.6 L'indispensable perspective globale

S'agissant de la mission de l'école, une mise en perspective plus large s'impose encore. La question qui est posée à ce Groupe exploratoire concerne au premier chef



la culture religieuse à l'école laïque. Mais le Groupe ne peut pas ignorer que, d'une part, la religion ne constitue pas ou plus, pour la majorité des gens, un domaine prioritaire de vie ni une catégorie déterminante de leur identité et, d'autre part et surtout, que ce n'est pas la seule question qui se pose à l'école dans son rapport à un monde changeant et incertain.

### Situer l'évolution du religieux dans celle de la modernité

Les résultats des sciences sociales (ou leurs auteurs) donnent souvent à penser que nous sommes à un «tournant» ou que nous assistons à une «mutation» de la société ou de la culture européenne ou occidentale. A juste titre souvent, mais parfois aussi sans réel fondement empirique. Soit que les données comparatives dans le temps font défaut, soit que le recul est insuffisant. Il vaut la peine de se demander de temps à autre si et comment les transformations, dont nous sommes les témoins et les acteurs à la fois, s'inscrivent dans des processus historiques de longue durée et en sont le cas échéant une sorte d'aboutissement provisoire. On se souvient à cet égard que Karl Jaspers avait suggéré au milieu des années 1940 la notion de «tournant axial» pour désigner ces phases majeures de l'histoire où l'humanité semble comme «repartir sur de nouvelles bases» (le néolithique, la naissance des premières civilisations, la formation des premières religions universalistes et l'apparition de la philosophie). Et il avait proposé que la modernité telle qu'elle s'est affirmée et développée en Europe à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, pourrait précisément constituer un de ces tournants cruciaux, avec ses quatre traits majeurs et originaux que sont la science moderne, la volonté de liberté individuelle, l'avènement des masses sur la scène de l'histoire et la mondialisation.

C'est dans cette perspective longue que Liliane Voyé et Yves Lambert<sup>64</sup> proposent aussi de considérer les observations récentes de la sociologie des religions. Ils se demandent en effet si la mutation religieuse dont les traits caractéristiques se précisent actuellement, ne se prépare pas en fait depuis plusieurs siècles. Cette mutation devrait être alors considérée comme une des composantes, mais une des composantes seulement, d'un réaménagement plus vaste et complexe du rapport au monde et des rapports entre les humains, constitutif de la modernité précisément. C'est ce que suggéraient déjà les connexions observées dans la dynamique occidentale, entre le changement du champ religieux, l'émergence de la science et la construction d'un espace public de débat, de même que l'autonomisation du politique par rapport au religieux et l'inversion de leurs statuts respectifs (cf. chap. 2.1).

Dans notre contexte, cela revient à dire que, ni au niveau de la société ni à celui de l'école, la question de la religion ne peut être traitée isolément, mais qu'il y a lieu au contraire de l'inscrire dans une perspective plus générale, celle des grandes lignes de

---

<sup>64</sup> In *Campiche*, op. cit., 1997, pp. 157-159.



force de la transformation de nos sociétés. L'actualité du débat de politique scolaire et de la réflexion pédagogique y invite d'ailleurs aussi. Comment ne pas voir en effet, qu'au moment où est soulevée cette question du religieux, (re)surgissent aussi, dans des termes parfois nouveaux, d'autres grands thèmes que sont entre autres l'individualisation du traitement des élèves et de leur expérience scolaire, l'apprentissage de la démocratie ou encore l'approfondissement de la culture scientifique. Tout invite donc à inscrire la question d'un enseignement sur les religions dans cette perspective plus large.

### L'individualisation entre liberté et contrainte

Si on constate bien une forte individualisation – une tendance vers l'auto-détermination individuelle – dans le domaine religieux, celle-ci s'étend en réalité à tous les domaines de vie: le religieux autant que le politique, la sexualité, l'éthique, la famille, le travail, la profession, etc. appartiennent de plus en plus à la «créativité autonome de l'homme», pour reprendre une formule optimiste<sup>65</sup>. Nous avons peu conscience de l'historicité de cette transformation profonde du mode d'individuation par et dans la société, c'est-à-dire de la définition sociale du statut, de la place de l'individu, de ses dépendances et de ses compétences. Aucune société humaine connue n'a pourtant conduit aussi loin la logique de l'indépendance des individus par rapport à leur environnement et en particulier aussi par rapport à leurs ascendants.

Dans le discours politique et pédagogique, l'autodétermination est la plupart du temps présentée comme une conquête émancipatrice et comme un droit, le droit de se définir soi-même et de faire ses choix de façon autonome. On ne peut pas ignorer cependant que l'autodétermination n'est pas seulement un droit mais aussi, de plus en plus, une exigence qui s'impose à tous. L'autodétermination est devenue la norme et elle signifie aussi autoresponsabilité, responsabilité de soi. Les domaines de vie où chacun peut et doit choisir lui-même ne cessent de s'étendre, et chacun doit de plus en plus aussi choisir le sens qu'il donne à ses choix. En matière de choix d'un conjoint par exemple, il faut non seulement choisir le ou la partenaire, mais décider entre mariage et cohabitation et, quelle que soit l'option, s'inventer soi-même et discuter (négocier) le sens qu'on lui donne, ainsi que les règles de vie commune et de partage.

Les êtres humains ne naissent pas autonomes. Mais l'éducation à l'autonomie individuelle est devenue au cours des dernières décennies un des thèmes majeurs de l'éducation familiale des classes moyennes et de la pédagogie officielle, dès l'école enfantine. On n'oubliera pas cependant que, dans le contexte familial et dans la vie

---

<sup>65</sup> Jan Kerkhofs: La Religion et la Sécularisation en Europe, in «Mutations du système de valeurs dans les sociétés européennes et maghrébines», Actes du colloque de Barcelone, 1991 (cité par Lambert et Voyé in Campiche, op. cit., 1997, pp. 156-157). Jan Kerkhofs est l'initiateur de l'enquête européenne sur les valeurs.



scolaire, cette autonomie réside la plupart du temps dans la capacité de faire spontanément ce qui correspond aux attentes des adultes. Elle repose donc au premier chef sur une compétence qui consiste à savoir lire et interpréter, voire anticiper ces attentes d'autrui, incarnées dans une (ou plusieurs) autorité(s), et d'expérimenter la négociation des conduites et de leur acceptabilité aux yeux des autres. C'est d'ailleurs précisément ce en quoi la socialisation précoce à l'autonomie est paradigmatique du mode d'orientation des conduites individuelles qui tend à s'imposer de plus en plus dans nos sociétés modernes, particulièrement dans les classes moyennes. Les conduites individuelles sont de moins en moins orientées de l'intérieur, c'est-à-dire par des doctrines, des principes ou des préceptes moraux abstraits et sacrés, intériorisés au cours d'une relation avec une instance de forte autorité (injonctive et autoritaire). La «mort du père» c'est aussi ça. Les individus sont au contraire de plus en plus appelés à savoir orienter leur conduite en fonction de leur environnement du moment, tenant compte de leurs propres intérêts et désirs certes, mais attentifs à la configuration des attentes plus ou moins légitimes d'autrui multiples, inégalement puissants et situés dans des contextes évolutifs et mouvants. Un monde changeant appelle moins la référence au père qu'aux pairs.

L'exigence d'individualisation s'inscrit d'ailleurs de plus en plus dans les finalités de l'institution scolaire. La loi genevoise sur l'instruction publique en fait explicitement un des buts centraux de l'enseignement. Il vaut la peine pour s'en convaincre de s'arrêter brièvement à cet article 4 de la loi genevoise sur l'instruction publique, qui définit les buts de l'école publique et qui a été si fréquemment invoqué par les interlocuteurs du Groupe exploratoire.

Longtemps le législateur n'avait pas senti le besoin de définir formellement les buts de l'instruction publique dans la loi. Un article exprimant ces buts n'a été inscrit dans la loi qu'en 1940, et il disait:

art. 4:

L'enseignement public a pour but:

de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions.

Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité.

En 1977, après d'amples et laborieuses discussions et négociations politiques, une révision de cet article a été adoptée, qui est en vigueur actuellement:

art. 4: Objectifs de l'école publique

L'enseignement public a pour but, dans le **respect de la personnalité de chacun**:



- a) de donner à **chaque élève** le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- b) d'aider **chaque élève** à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- c) de préparer **chacun** à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;
- d) de rendre **chaque élève** progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération;
- e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

(Soulignement des rédacteurs)

Le contraste entre les deux formulations est saisissant, précisément par la poussée individualisante que révèle la comparaison. Entre les deux versions, l'emploi de termes collectifs du type «jeunesse» a disparu, de même que la référence à une utilité générale ou à des entités collectives sacralisées telles que la patrie ou les institutions. Positivement, l'exigence d'individualisation des prestations scolaires se traduit dans le nouveau texte par trois biais majeurs:

- l'appel initial au «respect de la personnalité de chacun», absent de la version 1940;
- l'insistance répétitive sur «chaque élève» ou «chacun» comme destinataire de l'action de l'école;
- la définition de cette action de l'école comme une mise en capacité (*empowerment*) des élèves; l'action scolaire est indirecte: elle doit leur donner le moyen d'acquérir..., aider à développer..., préparer à participer..., rendre conscient..., en tendant par ailleurs à réduire les inégalités de chance de réussite scolaire.

Presque tous les cantons suisses ont redéfini les buts de leur système éducatif public au cours des vingt dernières années et, avec des accents différents certes, cette redéfinition s'inscrit partout dans la perspective de l'individualisation. Ces tendances s'observent de même au plan international, dans les pays industrialisés du moins.

L'exigence d'individualisation est aujourd'hui très formellement adressée à l'école publique. Elle se traduit d'ailleurs aussi, dans le débat pédagogique, par la demande d'une pédagogie différenciée, d'une prise en compte individualisée de la spécificité des origines, du devenir et du projet personnels et culturels de chaque élève, en par-



ticulier aussi des rythmes de développement intellectuel et affectif de chacun (et par conséquent de tous).

### La démocratie problématique

Une transformation de la citoyenneté politique est en cours depuis un bon quart de siècle, qui participe aussi de l'individualisation. Comme en matière de religion, les convictions et les appartenances partisans, qui ont été longtemps léguées de père en fils, sont de plus en plus individuelles aussi. Les solidarités qui fondaient l'Etat-Nation se diluent par ailleurs dans des intérêts particularistes ou régionalistes. La notion de patrie n'a pas disparu de la définition des buts de l'enseignement genevois sans raison; elle ne faisait plus la majorité au Grand Conseil, signe qu'elle s'est érodée. De plus, au gré du processus de globalisation, les Etats perdent une part grandissante de leur souveraineté politique et économique réelle, ainsi que de leur crédibilité interne. Aux plans national et international, la balance entre les pouvoirs économique et politique penche de plus en plus vers le premier. En même temps surgissent des «problèmes sans frontières», comme la protection de la biosphère, la sécurité internationale, les migrations ou le crime organisé, qui n'ont de solution que politique. Bref, le champ politique, ses institutions et ses organisations, ne sont pas plus stables que le champ religieux. Récemment, la chute du mur de Berlin et l'effondrement des régimes totalitaires dans les pays de l'Est ont de plus privé le monde occidental de sa référence diabolisée derrière le Rideau de fer, qui a permis durant la période de guerre froide de contourner le débat sur la démocratie et ses institutions<sup>66</sup>.

Dans une configuration sociale où la poussée individualisante rend chacun plus autonome, la citoyenneté change; l'articulation avec la responsabilité est aussi transférée au domaine individuel. Plus que jamais c'est dans nos pays que se pose la question du renouvellement et de l'approfondissement de la démocratie et de la citoyenneté. De quelle(s) société(s) sommes-nous citoyens? Comment (et pourquoi) vivre ensemble? Le moins qu'on puisse dire, c'est que les réponses à ces questions sont brouillées. Elle concerne l'école d'autant plus qu'avec les transformations des Eglises et de l'armée, l'école (obligatoire) est en passe de devenir la dernière et la seule institution à vocation d'intégration culturelle et sociale que tous fréquentent.

La question est d'ailleurs débattue dans les écoles aussi, en rapport avec leur propre fonctionnement. La faiblesse de l'instruction civique traditionnelle est reconnue. Trop centrée sur les formalismes institutionnels, elle forme insuffisamment les compétences et les attitudes citoyennes, qui sont entre autres aussi celles du dialogue, du débat, du respect d'autrui ou encore de la tolérance. La nécessité d'un véritable apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté est aujourd'hui reconnue, même

---

<sup>66</sup> En 1988, Gueorgi Arbatov, grand spécialiste soviétique de l'Amérique du Nord, avait prévenu dans Time Magazine: «Nous allons vous faire le pire des cadeaux: nous allons vous priver d'ennemis.»





si l'école tarde à trouver les formes appropriées. Où d'autre mieux qu'à l'école apprendre la discussion et la négociation parfois laborieuse des arrangements et des compromis du vivre ensemble, dans le respect et l'écoute de l'autre et l'affirmation de soi? L'apprentissage des compétences citoyennes passe par l'expérience active en classe, et dès le plus jeune âge. Les conseils de classe et d'école fournissent les ateli-ers de cette expérience. Cela entraîne cependant des réaménagements de places et de rôles entre élèves et enseignants qui supposent eux-mêmes beaucoup de soin et de créativité. Il est intéressant de noter au passage que dans ce domaine aussi, comme dans le domaine religieux, les pratiques émergentes et novatrices privilégient l'ex-périence vécue des protagonistes, de préférence à la doctrine, pour faire surgir les apprentissages visés.

### Une culture scientifique à approfondir

Le statut de la science en tant que source de connaissances fiables et moteur du progrès a été un temps incontesté dans la société occidentale. Sous l'effet d'un investis-sement grandissant dans la recherche scientifique depuis la Deuxième Guerre mon-diale, l'humanité connaît d'ailleurs pour la première fois une situation où les connaissances et les valeurs changent plus rapidement que les générations. En l'es-pace de quelques décennies, les résultats conjugués de l'ensemble des disciplines scientifiques ont conduit à la révision simultanée de la conception de l'univers (la cosmologie), de la vie (la biologie) et de l'homme (l'anthropologie). A cause de ses retombées technologiques, la science et la recherche scientifique sont devenues un enjeu économique de première grandeur entre les nations et entre les entreprises, au point que de nombreux spécialistes parlent de l'avènement d'une économie du savoir et d'une société du savoir.

On sait cependant combien, depuis les années septante, le doute s'est par ailleurs ins-tallé autour de l'évolution de la science et combien certains «progrès» apparaissent aujourd'hui ambigus, voire menaçants. Une nouvelle méfiance ou du moins une inquiétude croissante règnent autour d'une partie au moins des retombées technolo-giques, industrielles, pratiques et sociales, réelles ou possibles de la science. Dans ce sens on peut tout autant parler d'une société du risque. De plus, à mesure qu'elle avance dans la connaissance de la vie, la science soulève des problèmes éthiques et moraux nouveaux. Le débat social autour de la légitimité du contrôle de la natalité n'est pas terminé que déjà se posent ceux, autrement plus complexes encore, du contrôle de la mortalité et des manipulations génétiques, y compris dans le domaine humain. La question est aujourd'hui posée si tout ce qui est connaissable doit être connu. Elle a toutefois peu d'impact dans l'immédiat puisque personne n'est en mesure d'imposer efficacement une interdiction de chercher au plan mondial.

L'enseignement de la science pose problème dans l'école à plusieurs titres. D'une part, l'explosion des connaissances accroît la pression sur l'enseignement de connais-sances scientifiques et sur le temps qui lui est consacré, au risque d'une formation



trop unilatéralement spécialisée. Mais l'explosion des connaissances accélère aussi le processus d'obsolescence des connaissances scientifiques apprises, et accentue par conséquent leur caractère provisoire. Enfin, les grandes questions éthiques qu'on vient d'évoquer ne restent pas à la porte de l'école. «Comment enseigner la physique nucléaire à l'ombre du nuage toxique de Tchernobyl?» demandait un enseignant.

Dans la société civile aussi bien que dans les milieux scientifiques et dans l'école, la réflexion porte de plus en plus sur la nature de la culture scientifique. Elle part du constat que, là aussi, bien souvent les arbres cachent la forêt. Avec l'enseignement actuel, l'accent est trop souvent porté sur une connaissance encyclopédique des «produits» de la science, c'est-à-dire sur l'acquisition d'une masse de connaissances singulières présentées et apprises comme des vérités définitives. En revanche, ce qui fait l'essence même du mode de production scientifique en tant que démarche intellectuelle et pratique, c'est-à-dire la culture du doute, la construction d'une démarche et d'une méthode, la «posture» intellectuelle, faite d'audace, de curiosité et de modestie à la fois devant la complexité du réel, n'y trouve pas son compte. «On commence à reconnaître qu'enseigner les acquis scientifiques comme des vérités intemporelles [...] n'est probablement pas la bonne approche pédagogique et qu'il faut insérer un état donné de la science dans l'histoire qui y a conduit»<sup>67</sup>. Au nom d'une efficacité à court terme, le retour sur l'histoire des disciplines et de la connaissance apparaît souvent comme un détour inutile, s'il est même envisagé. Or, il faut passer par l'histoire des sciences et des connaissances pour comprendre les essais et les errements de la communauté de recherche autour d'un objet mille fois redéfini, ainsi que le caractère nécessairement (plus ou moins) provisoire de toute connaissance scientifique. S'il s'agit, dès le plus jeune âge, de favoriser le développement de la curiosité et du sens de l'expérimentation autonome des élèves, il faut éviter de leur enseigner les sciences à la manière de doctrines. Il s'agirait au contraire d'initier chacun à l'aventure dorénavant séculaire des tentatives de maîtrise des déterminismes de la nature et de la société par la conquête du savoir, aussi bien qu'à ses enjeux contemporains en matière d'écologie et d'éthique.

• • •

Ce très bref tour d'horizon entendait signifier avant tout que la problématique spécifique du religieux est solidaire, dans la société contemporaine et dans son école, d'un processus de transformation beaucoup plus général, inachevé d'ailleurs, que personne ne maîtrise et dont l'issue est incertaine.

Tout se passe comme si, désenchantées des grandes utopies et confrontées aux défis de la globalisation des échanges et des communications, les sociétés occidentales et particulièrement les sociétés européennes étaient conduites en même temps à réin-

---

<sup>67</sup> Entretien avec Pierre Léna, in *Revue internationale d'éducation, N° spécial sur l'Education scientifique, CIEP, Sèvres, 1997.*



terroger et à redéfinir l'originalité de leur civilisation, au moment même où celle-ci tend à leur échapper en devenant universelle dans un processus de mondialisation accéléré. Qu'est-ce qui fait la spécificité de cette civilisation, son originalité dans le monde et dans l'histoire de l'humanité? Il n'y a pas de doute que la tradition judéo-chrétienne participe de cette spécificité mais, comme on a essayé de le montrer à plusieurs reprises, pas seule, mais en relation dialectique avec une tradition plutôt gréco-romaine. L'histoire occidentale est celle d'un long processus conflictuel d'autonomisation et de transformation progressive et concomitante du politique, de l'économique, du scientifique et du religieux. Nul doute que les jeunes gagneraient à mieux connaître ces transformations dans lesquelles leurs propres biographies s'inscrivent déjà et qu'ils vont interpréter et prolonger à leur tour. Le plaidoyer pour un approfondissement d'une histoire générale de la civilisation occidentale n'entend d'aucune manière encourager les nostalgies passéistes, mais au contraire favoriser l'ancrage suffisant pour inventer le projet d'un avenir à l'européenne dans une société qui devient mondiale. C'est cela le contexte global dans lequel il s'agirait de penser aussi la question de la culture religieuse à l'école.

Dans le contexte scolaire se pose la question de la compatibilité de l'institution d'enseignement, léguée par la tradition, avec les changements en cours et à venir. L'obsolescence d'une partie de sa culture, de ses arrangements de rôles, de places et de métiers, de ses dispositifs de pouvoir et de ses aménagements spatio-temporels est soulignée par le débat pédagogique depuis plusieurs décennies. Ce qui change depuis un peu plus d'une décennie, et qui inquiète certains, c'est que, plus qu'au préalable, la nécessité de réinventer l'école soit aujourd'hui affirmée par les discours politiques les mieux établis et à la base des orientations de changement les plus officielles.



## 4.7 Recommandations

Ce rapport n'est pas destiné à un processus de consultation qui supposerait des prises de positions institutionnelles formelles et donc un débat achevé. Car le débat ne fait que commencer. Le Groupe exploratoire a cherché, autant que possible, à se dégager des positions partisans trop figées, mais il est conscient du caractère incomplet de son travail. Avec ce document, il vise avant tout à informer un débat qui lui semble indispensable sur ces questions très complexes et nécessairement pleines de contradictions puisqu'elles concernent les valeurs, le sens de la vie et de la mort en rapport avec le rôle et le sens de l'école. Dans une société libre, où les croyances sont plurielles, de même que leurs autorités de référence, le débat fondé sur le principe de libre examen, tout à la fois informé, engagé et serein, est sans doute l'ultime ressource pour conserver l'unité de la société et de l'école dans la diversité. Le problème est cependant d'abord de donner une place à ce débat et un minimum de structure afin qu'il puisse progresser.

Arrivant au terme de son cheminement, le Groupe exploratoire soumet au Département de l'instruction publique les recommandations suivantes:

1. Dans la situation actuelle, le cadre légal et réglementaire est suffisant. Il serait inopportun et en tout cas prématuré de modifier des textes dont ni les principes ni la lettre ne sont contestés. C'est davantage l'esprit dans lequel ils sont lus qui mérite un examen attentif. Dans les écoles et dans les classes les interprétations sont d'ores et déjà plurielles; mais c'est sur un mode presque clandestin que chacun est appelé à «bricoler» ses solutions. Il serait prématuré aussi de penser curriculum, plan d'études, voire même calendrier. L'heure n'est pas encore aux décisions mais au débat de fond. C'est dans ce sens que le Groupe de travail souhaite que le présent document soit largement diffusé et discuté au sein du Département et dans les milieux concernés et qu'il soit, si possible et souhaité, l'objet d'un certain nombre de forums ouverts.
2. A la lumière de ses travaux et réflexions, et compte tenu des profondes transformations de la société et en particulier aussi du champ religieux, le Groupe exploratoire recommande au Département de l'instruction publique d'entrer en matière sur le principe d'une prise en compte plus explicite du fait religieux dans le cadre de l'enseignement. La laïcité de l'école publique est ancrée dans la Constitution et elle n'est pas contestée. Mais un réexamen des modalités de sa mise en œuvre est aujourd'hui possible et souhaitable. La neutralité du service public en matière de foi et d'opinion n'est pas remise en question, ce qui veut dire que, dans le cadre de l'école publique, toute forme de catéchèse ou de propagande religieuse est exclue. Mais forte de ces principes et compte tenu de la place qu'elle occupe dorénavant dans la société et dans la formation de tous les jeunes, l'école publique laïque peut aujourd'hui adopter à l'égard du fait religieux une attitude de neutralité plus active, privilégiant l'information fondée dans la réalité plutôt qu'une tabouisation défensive qui relègue le religieux dans l'ambiguïté du non-dit. Le principe de neu-



tralité ne doit pas empêcher l'école publique laïque de donner aux jeunes une information solide sur les questions et les phénomènes religieux, sur l'histoire des religions et en particulier sur les origines judéo-chrétiennes de la civilisation occidentale, en rapport d'ailleurs avec l'histoire de la laïcité et celle de la science.

3. Toute prise en compte des faits religieux doit être en effet placée dans une perspective globale qui lui donne un sens général à long terme. Son but n'est pas d'abord défensif; il ne s'agit pas simplement de pallier l'«inculture religieuse» qui résulterait d'une «défaillance des familles» récemment perçue, ni seulement de prévenir l'intolérance dans une société multiculturelle ou de prémunir les jeunes contre les dérives sectaires. Pour légitimes qu'ils soient, ces objectifs inscrits dans un registre défensif, ne peuvent être que partiels et seconds. Le dessein plus vaste vise une citoyenneté ouverte sur le monde et fondée sur une connaissance vivante mais sans nostalgie de la civilisation occidentale et en particulier européenne, de ses origines, de ses dimensions fondatrices, de son originalité dans l'histoire de l'humanité et dans le monde contemporain. En tant qu'institution, l'école fait elle-même partie de cet héritage; son rôle et son organisation changent d'ailleurs en même temps que la société dans laquelle elle s'insère. La prise en compte des faits religieux est à situer dans la perspective d'ensemble des grands thèmes du débat scolaire actuel, à savoir notamment la formation de la personne, y compris la personne en quête de sens, la formation à l'éthique du libre examen et du libre débat, l'approfondissement de la culture scientifique, et celui des valeurs de la solidarité, du respect d'autrui, de la démocratie et des droits de l'homme dans une société pluraliste.
4. Cette vision étant posée, le travail du Groupe exploratoire montre aussi qu'en matière de valeurs et de croyances, la mission de l'école et des enseignants est extrêmement délicate, et de nombreuses questions restent à clarifier. En ce qui concerne la religion à l'école, les réticences, préventions et méfiances sont actuellement considérables. Elles s'accompagnent d'une grande polysémie et d'une assez grande méconnaissance de la réalité du champ religieux dans la société contemporaine. Il ne peut être question dans ces conditions de penser à donner immédiatement une traduction concrète à la recommandation de faire une place aux phénomènes religieux dans l'école laïque genevoise. Les esprits sont trop divisés. Un travail préalable de clarification et d'élucidation est nécessaire, y compris pour préciser la vision globale qui vient d'être énoncée.
5. Afin que l'indispensable travail d'information, de communication et de discussion progresse dans la perspective générale souhaitée, également en matière de religions, il doit être coordonné et suivi. Le Groupe exploratoire recommande donc au Département de l'instruction publique de se donner un dispositif permanent chargé, dans un esprit d'ouverture et de prospective fondé sur l'article 4 de la LIP, de nourrir, d'informer et de clarifier la réflexion critique et la discussion sur la mission fondamentale de l'école genevoise dans une société en mutation. Un tel



dispositif devrait comprendre notamment une commission permanente traitant de la «Culture religieuse et école laïque» et dont le mandat serait de

- faire progresser la question de l'enseignement sur les phénomènes religieux et les religions à l'école laïque dans le sens d'une contribution active à la connaissance approfondie de l'histoire de la civilisation occidentale et européenne dans ses différences et ses similitudes par rapport à d'autres civilisations;
- s'informer et informer de manière suivie sur les conceptions et les pratiques qui ont cours dans ce domaine dans les différents ordres d'enseignement genevois et chez leurs enseignants, ainsi que sur les connaissances, attentes et attitudes des élèves et des parents;
- encourager et soutenir les initiatives et les démarches exploratoires, faire l'inventaire des expériences et capitaliser les acquis et les compétences;
- s'informer et informer en permanence sur l'état de ces questions, les débats et les solutions adoptées dans d'autres cantons et pays, prenant en compte l'évolution générale du champ religieux;
- proposer toute initiative susceptible de faire avancer la discussion et la clarification des questions en rapport avec le traitement de la culture religieuse dans le cadre de l'école laïque (en particulier par le biais de forums de débat public, cycles de conférence, journées d'étude, etc.);
- conseiller le Département sur ces questions de culture religieuse à l'école laïque ainsi que sur les cas limites y ayant trait, et construire progressivement une mémoire des règles et des normes dans ce domaine;
- rendre périodiquement compte de ses travaux par les canaux adéquats.

Pour être efficace, cette commission permanente devrait compter un nombre relativement restreint de membres stables (entre 7 à 10), représentant tout à la fois l'Etat et la société civile. En revanche, elle peut chercher le concours d'experts et proposer la constitution temporaire de groupes de travail spécialisés.









## ANNEXE 1

## Mandat donné au Groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école

### Considérant

- le large consensus sur l'intérêt d'une prise en compte à l'école laïque du fait religieux dans le domaine de la connaissance et de l'enrichissement culturel, dans l'apprentissage de la tolérance mutuelle et du respect des autres, dans une meilleure compréhension du monde actuel, tout en laissant l'enseignement religieux (catéchèse) aux Eglises et au domaine privé;
- la nécessité d'une connaissance des racines judéo-chrétiennes comme préalable à la connaissance du pluralisme religieux qui fait partie de la dimension interculturelle de l'école genevoise,

le Département de l'instruction publique institue **un groupe de travail exploratoire chargé dans une première étape:**

- de repérer dans les programmes actuels et sans envisager un enseignement spécifique ce qui pourrait faire l'objet d'un éclairage de culture religieuse;
- de repérer d'éventuelles lacunes;
- de faire l'inventaire des instruments de travail existants ou à créer à l'usage des maîtres qui le souhaiteraient; de faire l'inventaire des besoins et des offres de formation continue à l'usage des maîtres qui le souhaiteraient;
- de faire l'examen des problèmes que peut poser à la communauté scolaire la gestion concrète de la pluralité des opinions religieuses ou agnostiques.

Le groupe de travail est placé sous la responsabilité de la secrétaire générale qui en désigne le ou la président(e).

Le groupe exploratoire est restreint. Il comprend 3 personnes faisant actuellement partie du groupe mandaté par les Eglises et 3 personnes mandatées par l'autorité scolaire. Il procède à l'audition de personnes éclairées et compétentes en la matière.

Il soumet un rapport préliminaire dans un délai d'une année.

MLF/29.11.94



## ANNEXE 2


Culture religieuse dans l'école:  
récentes offres de formation continue

Année	Thème	Intervenants	N. particip.
1989/90	L'Etat et le sacré	Eric Fuchs, théologien, Univ. Genève et Jean-Blaise Fellay, journaliste et théologien	62
1990/91	Le dialogue interreligieux	Adrian Geense, prof. théologie systématique, Univ. Genève, Shafique Keshavjee, théologien, Lausanne, Jean Halperin, Centre culturel juif et Hafid Ouairi, Fondation culturelle islamique	45
1991/92	Crise de la morale et besoin éthique	Eric Fuchs, théologien, Univ. Genève	20
1992/93	L'écriture des Evangiles	Joseph Hug, théologien catholique et Bernard Rordorf, Fac. théologie protestante, Genève	90
1993/94	La passion du Christ dans l'art, la musique et la littérature	Jérôme Cottin, théologien et historien de l'art, John Jackson, prof. de littérature comparée, Pierre Michot, historien de la musique et Bernard Rordorf, théologien	112
1994/95	Faits religieux et sciences humaines	Guy Coq, IUFM Versailles, Bernard Descouleurs, Univ. St.-Etienne et Gérard Henriod, Collège Claparède	25
1994/95	Lecture psychanalytique de textes bibliques	Joël Clerget, psychanalyste, Lyon, Marc Faessler, théologien et pasteur, Genève et Ninon Guignard, psychologue, Genève	80
1995/96	Vie quotidienne et spiritualité en Islam et dans le Christianisme	C.-A. Keller, prof. hon. de sciences des religions, Univ. Lausanne	
1995/96	A la découverte des fêtes religieuses d'ici ou d'ailleurs	Jean-Claude Basset, directeur du Centre prot. d'études, Jean Renneteau, archimandrite paroisse orthodoxe, Gérard Rolland, prêtre catholique, Michel Grandjean, Fac. de théologie, Genève, Jérôme Ducor, conservateur Musée d'ethnographie, David Banon, Univ. Genève et Lausanne, Tariq Ramadan, Collège de Saussure	110
1996/97	Interprétation plurielle de textes sacrés: approches philosophique, culturelle et religieuse	Jean-Claude Basset, directeur du Centre prot. d'études, Lytta Basset, pasteure, Pierre Buhler, prof. théol. Univ. Neuchâtel, Jean Eracle, bouddhiste, Jean-Bernard Livio, théologien et archéologue, Jean Starobinski, Univ. Genève	120
1996/97	Souffrance et bien-être: les enseignements des grandes religions	C.-A. Keller, prof. hon. de sciences des religions, Univ. Lausanne	



## ANNEXE 3

## Lettre aux organismes contactés

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE	Genève, le 6 mai 1996
 DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE	
<b>SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION</b>	
<i>Direction</i> Rue du 31-Décembre 8 1211 Genève 7 Tél. +22 787 65 50 - Fax +22 736 29 45	
n/réf.: WH/lm n° direct: v/réf.:	
<b>Concerne: La culture religieuse et l'école laïque</b>	
Madame, Monsieur,	
<p>Au cours des dernières années, s'est développé, dans divers milieux des pays européens et de certains cantons suisses dont Genève, le sentiment que les nouvelles générations d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes perdent les références à la culture religieuse. Dans ces milieux, la méconnaissance de l'ancrage religieux de la culture européenne est considérée comme une lacune de l'éducation. Le système éducatif et de formation est donc aussi interpellé, ce qui a conduit le Département de l'instruction publique à constituer un groupe de travail exploratoire.</p>	
<p>Placé sous l'autorité de la Secrétaire générale du DIP, la mission de ce groupe est évidemment encadrée par le principe de laïcité de l'école publique qui est inscrit dans la Constitution de la République et Canton de Genève. Pour le reste, vous trouverez son mandat en annexe ainsi que sa composition.</p>	
<p>Dans un premier temps, sur la base de la littérature disponible, le groupe de travail a d'abord cherché à se familiariser avec la problématique, en particulier en étudiant la manière dont elle est posée dans d'autres pays ou cantons. Il a élaboré quelques hypothèses et pistes de réflexion qui, après analyse, ne se résument d'ailleurs pas à la seule question de l'«inculture religieuse» ou de l'«analphabétisme religieux». Afin de mieux connaître le terrain genevois, le groupe souhaite dans un deuxième temps ouvrir le dialogue avec un certain nombre d'interlocuteurs locaux inté-</p>	



ressés et/ou concernés par ces questions. C'est le but du questionnaire qu'il vous adresse en annexe et auquel nous vous remercions d'avance de répondre.

Etant donné la variété des interlocuteurs, cet échange peut éventuellement constituer les préliminaires d'un débat plus large qui sera de toute façon nécessaire ultérieurement. Voici les modalités que nous vous proposons:

1. Nous vous sommes reconnaissants de nous faire parvenir votre **réponse écrite d'ici le 15 août 1996** au plus tard. Si vous le souhaitez, cette contribution sera considérée comme interne et confidentielle par le groupe de travail.

2. Par la suite, nous souhaitons pouvoir nous entretenir avec un, deux ou trois représentants autorisés de votre organisme afin de clarifier et préciser notre compréhension de vos réponses. Ces entretiens complémentaires ne devraient pas excéder deux heures. Nous prévoyons de les grouper sur deux jours les 17 et 18 septembre 1996.

3. Sur la base de l'entretien complémentaire, vous pourrez apprécier d'une part si votre document initial nécessite quelque mise au point ou complément, et d'autre part si le groupe de travail peut l'utiliser sur le plan externe. Les modalités de ces usages externes éventuels dépendent évidemment du nombre et de la nature des contributions qui nous parviendront. Le groupe de travail fera des propositions mais il va de soi que les modalités seront concertées avec tous les auteurs.

Pour d'éventuelles clarifications concernant la démarche du groupe de travail, prenez contact avec un de ses membres qui se tiennent à votre disposition.

Je vous suis gré par ailleurs de me faire savoir à l'adresse ci-dessus, d'ici à fin juin, si nous pouvons compter sur votre participation à notre démarche selon les modalités décrites et de nous faire connaître la personne de contact avec laquelle nous pourrions convenir de la date, de l'heure et du lieu de l'entretien complémentaire.

Nous vous remercions d'avance vivement de l'attention que vous accorderez à notre demande et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos meilleures salutations.

Walo Hutmacher  
Président du groupe de travail

Annexes mentionnées.



## Groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne

### Questionnaire

Dans cette première phase exploratoire, les questions qui se posent concernent avant tout les principes généraux en relation avec la mission et les finalités générales de l'école publique. A partir d'une étude de la littérature, des éléments du débat genevois déjà disponibles et de ses propres discussions, cinq axes de réflexion paraissent centraux au Groupe de travail par rapport à la problématique qui est la sienne, cinq axes interdépendants entre eux d'ailleurs.

Il est évident qu'au cours de la consultation, d'autres aspects touchant à la question de la culture religieuse pourront être abordés.

#### 1. Religions, cultures et identités

Indépendamment de la diversité des convictions, le fait religieux est souvent considéré comme une composante importante de la culture. Certains milieux regrettent la perte de références religieuses, plus particulièrement chrétiennes. Ils estiment que l'«inculture religieuse» rend difficile, voire impossible la compréhension du passé de la société occidentale, sous ses formes historique, iconographique, architecturale, musicale ou littéraire.

Selon ces mêmes milieux ou d'autres, cette «inculture religieuse» empêche de comprendre la signification de certains événements d'actualité et le monde dans lequel nous vivons.

- Dans quelle mesure partagez-vous ces analyses?
- Quels types de références religieuses vous paraissent-ils nécessaires
  - à la compréhension du passé sous les diverses formes évoquées?
  - à la compréhension du monde actuel?
- Quel(s) rôle(s) attribuez-vous à l'école publique dans le domaine du religieux?  
Et quelles limites?

#### 2. Société multiculturelle

La vie en société met aujourd'hui en contact – directement ou par médias interposés – des personnes et des communautés issues de cultures très diverses. Selon une opinion assez répandue, une meilleure connaissance des fondements culturels des diverses communautés, notamment aussi de leurs fondements religieux, est essentielle à la compréhension réciproque et à la tolérance mutuelle.

- Partagez-vous cette opinion ?



- Percevez-vous des limites à la tolérance? Lesquelles, le cas échéant?
- Quel rôle attribuez-vous à l'école dans ce domaine ?
- Quelles limites voyez-vous à son action ?

### **3. La quête de sens**

Les bouleversements économiques, sociaux, politiques et culturels qui marquent notre société conduisent à une remise en question permanente des savoirs et des valeurs. Certains observateurs soulignent le désarroi des jeunes face aux questions existentielles qu'ils se posent (origine du monde, sens de la vie, de la mort, etc.) dans une société qui les soumet à de multiples sollicitations sans offrir des repères valides.

- Partagez-vous ce diagnostic?
- Quelle place revient-elle à la dimension religieuse dans ce contexte?
- Quelle est et quelle peut être à votre avis la réponse de l'école à la quête de sens chez les jeunes?
- Dans quelle mesure et comment, selon vous, l'école peut et/ou doit-elle participer à la construction de valeurs et de croyances par les jeunes?

### **4. La laïcité de l'école publique**

La laïcité de l'école est inscrite dans la Constitution genevoise. Toutefois, certains milieux estiment que l'école publique a une conception trop étroite de la laïcité et, en évacuant le fait religieux, ne contribue ni au développement de la faculté de discernement, ni à la capacité de se forger une opinion et de faire des choix, ni à la découverte des repères fondateurs de notre civilisation.

- Quel est votre avis sur ce sujet?
- Verriez-vous des raisons pour redéfinir la laïcité de l'école publique?
  - Si oui: Lesquelles? Et dans quel sens la redéfiniriez-vous?
  - Si non: Quelles sont vos raisons?

(– Auriez-vous un avis similaire au sujet de la neutralité politique de l'école?)

### **5. Partage des rôles**

La famille, l'école et les institutions religieuses se partagent en gros les tâches éducatives et formatrices.

S'agissant du fait religieux et d'éducation, nous proposons de distinguer clairement entre



**culture religieuse et conviction religieuse.** Dans le premier cas, il s'agit de la transmission d'un ensemble de *connaissances* et de démarches intellectuelles qui permettent aux jeunes d'identifier le fait religieux dans sa spécificité par rapport à d'autres dimensions du savoir humain, d'en repérer l'existence et l'impact dans les sociétés humaines en général, dans notre société et dans son histoire en particulier. Dans le second cas, il s'agit de la transmission des  *croyances* et des  *préceptes* spécifiques d'un univers religieux particulier avec l'intention de convaincre, de susciter l'adhésion à ces croyances .

- Comment définiriez-vous les rôles respectifs des trois piliers de l'éducation, notamment en matière religieuse?
- La distinction entre culture religieuse et conviction religieuse vous paraît-elle pertinente? Et dans quel sens?
- Vous paraît-elle praticable, en particulier à l'école publique?

#### **6. Que faut-il entreprendre?**

Si l'école publique avait un rôle à jouer en matière de culture religieuse, qu'est-ce qui devrait être entrepris selon vous – et par qui – pour avancer vers une solution satisfaisante?

#### **7. Autres questions**

Indiquez s.v.p. les autres questions et thèmes liés à la problématique, qui vous paraissent importants et qui n'ont pas été abordés ci-dessus.

Genève, 2 mai 1996



## ANNEXE 4

## Les réponses au questionnaire

Le questionnaire a été adressé à dix-huit organisations, groupements ou communautés au printemps 1996, selon les catégories suivantes:

	Questionnaires	Réponses
Eglises et communautés religieuses	6	5
Groupements laïcs militants	1	2
Organisations professionnelles d'enseignants	4	2
Associations de directeurs et d'inspecteurs d'écoles	3	1
Associations de parents d'élèves	4	2
En tout	18	12

Les réponses se sont échelonnées entre juin et novembre 1996. Elles sont inégalement réparties comme on peut le voir. Un second groupement laïc a répondu spontanément. Ces réponses forment le corpus sur lequel le Groupe a travaillé. A l'exception d'une<sup>68</sup>, elles sont reproduites intégralement dans la suite, groupées par thème et dans une mise en page standardisée.

1. Religions, cultures et identités	page 129
2. Société multiculturelle	page 136
3. La quête de sens	page 141
4. La laïcité de l'école	page 147
5. Le partage des rôles	page 152
6. Qu'entreprendre?	page 158

Tour à tour, on trouvera la question, suivie des réponses reçues des organismes suivants:

- Eglise catholique romaine. Conseil exécutif, président
- Eglise catholique chrétienne de Genève. Synode, présidente
- Eglise nationale protestante (ENPG), présidente
- Eglise orthodoxe
- Fondation islamique de Genève
- Libre Pensée de Genève
- Comité pour la séparation de l'Eglise et de l'Etat
- SPG: Société pédagogique genevoise

---

<sup>68</sup> A l'issue de l'entretien, le groupe qui avait répondu au nom de l'Association des inspecteurs d'école primaire a jugé sa réponse écrite insuffisamment mûrie et représentative.





- HISCO: Groupe d'histoire du Cycle d'orientation (CO), sollicité par la Fédération des associations de maîtres du CO (FAMCO)
- GAPP: Groupement des associations de parents d'élèves de l'enseignement primaire
- FAPECO: Fédération des associations de parents d'élèves du CO.

A la lecture de ces textes, on tiendra compte du fait qu'au moment où ce rapport paraît, les réponses reflètent des positions prises deux ans en arrière. Sans que nous n'ayons de raison de penser que les positions auraient fondamentalement changé entre-temps, il se peut que l'un ou l'autre interlocuteur ne se sente plus tout à fait fidèlement exprimé par ces textes.

## 1. Religions, cultures et identité

*Indépendamment de la diversité des convictions, le fait religieux est souvent considéré comme une composante importante de la culture. Certains milieux regrettent la perte de références religieuses, plus particulièrement chrétiennes. Ils estiment que «l'inculture religieuse» rend difficile, voire impossible, la compréhension du passé de la société occidentale, sous ses formes historique, iconographique, architecturale, musicale ou littéraire.*

*Selon ces mêmes milieux ou d'autres, cette «inculture religieuse» empêche de comprendre la signification de certains événements d'actualité et le monde dans lequel nous vivons.*

- *Dans quelle mesure partagez-vous ces analyses?*
- *Quels types de références religieuses vous paraissent-ils nécessaires*
  - *à la compréhension du passé sous les diverses formes évoquées?*
  - *à la compréhension du monde actuel?*
- *Quel(s) rôle(s) attribuez-vous à l'école publique dans le domaine du religieux?*  
*Et quelles limites?*



### **Eglise catholique romaine**

Nous partageons l'analyse faite. Notons qu'il existe un dossier sur le contenu d'une telle intervention, celui-ci définit ces références religieuses qui se perdent ou qui n'existent plus («Dossier de culture chrétienne»).

Nous considérons que la transmission d'un savoir est une des missions de l'école, mais que celle-ci ne remplit pas toujours aujourd'hui ce rôle, se limitant parfois à une simple transmission de notions.

L'école peut offrir l'énorme avantage de pouvoir situer chaque élément du savoir dans un contexte interdisciplinaire, ce qui touche aussi le savoir «religieux»; surtout, croyons-nous, dans un contexte comme celui de Genève, qui a une histoire fortement caractérisée par cet aspect.

Aujourd'hui nous vivons une certaine censure sur tout ce qui concerne le religieux, et cela revient à signifier un rejet d'une partie importante de nos racines, ce qui nous empêche une compréhension globale de nombreux phénomènes qui caractérisent notre société et notre monde, compréhension qui ne se limite pas à la considération des faits politico-militaires, économiques et sociologiques, mais qui prend en compte les mentalités, les valeurs, qui structurent la vie d'un peuple.

Les limites de cette approche tiennent essentiellement au caractère d'information et d'objectivité auquel l'école doit se tenir, et qui l'empêche de tomber dans les travers de la transmission d'idéologies.

L'école d'autre part doit être ouverte à la transmission de ce savoir, et ne peut pas renoncer, sous prétexte de neutralité, à former les élèves dans ce domaine (cf. art. 4 de la loi sur l'instruction publique). Un parallélisme parlant peut être établi avec la formation civique, qui ne peut pas être négligée en objectant la peur de tomber dans un discours partisan.

### **Eglise catholique chrétienne**

Nous partageons tout à fait l'analyse proposée par le groupe de travail. Comment en effet percevoir l'histoire de notre société occidentale en excluant la part importante qu'y a jouée le christianisme depuis son implantation au II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> siècles? Tout à fait d'accord pour souligner avec le groupe de travail que l'inculture religieuse rend difficile voire impossible la compréhension du passé sur le plan culturel (historique, iconographique, architectural, musical ou littéraire).

Mais plus encore, cette inculture religieuse accrédite l'idée que le christianisme est une réalité marginale et finalement étrangère de l'histoire de notre société. Ce qui ne veut pas dire que le fond religieux de l'humain ait pour autant disparu. On le voit bien



dans la valorisation de l'expérience spirituelle dont les médias font régulièrement état et dans l'émergence des sectes.

L'inculture religieuse dépasse ici largement le plan culturel et rejoint la question de l'identité. Sans cette intégration du religieux dans la culture, le religieux est rejeté dans la sphère de l'irrationnel. Ce qui est en totale opposition avec l'histoire chrétienne depuis ses origines.

Le rôle de l'école devrait permettre de transmettre cette réalité historique du rôle du christianisme dans l'élaboration de notre société occidentale, particulièrement suisse et genevoise. L'école ici ne peut se réfugier derrière une neutralité dont la conséquence serait de mettre toutes les religions sur le même plan, c'est-à-dire d'accueillir indifféremment religions et sectes. Il nous semble qu'il faut faire une distinction entre: 1) les Eglises nationales (qui sont nées ici) et qui font partie de notre patrimoine, 2) les Eglises et autres grandes traditions religieuses qui sont présentes dans notre environnement de par les mouvements de population et sur lesquelles il y aurait lieu d'apporter une information approfondie et 3) dans un autre ordre, les autres dénominations religieuses, dans lesquelles il est convenu de placer les sectes. Montrer qu'aujourd'hui encore les Eglises apportent un regard spécifique dont notre société a besoin et dont elle est demandeuse, par exemple quand il s'agit d'élaborer des critères éthiques. Il est ici important de signaler que, même dans des cultures laïques comme en France, les Eglises ont été associées à la mise en place des commissions d'éthique, mais également à la réflexion concernant les sectes, sans oublier les actions caritatives. Le rôle de l'école devrait être de transmettre cette réalité d'aujourd'hui, montrant par là que le rôle des Eglises est inscrit à l'intérieur du vécu de notre société contemporaine.

En ce qui concerne les limites qu'il conviendrait de fixer à l'école, elles découlent du fait que l'école apporte un enseignement qui, même s'il aborde le domaine religieux, n'est pas pour autant un enseignement confessionnel. Tous les aspects de la vie des Eglises doivent être *a priori* laissés ouverts à l'enseignement, même la doctrine chrétienne. A condition évidemment que ces éléments de culture chrétienne s'intègrent dans des données de culture générale. Tout en laissant chacun, élève ou enseignant, libre de les recevoir selon ses propres convictions religieuses.

### Eglise nationale protestante

L'analyse proposée par le groupe de travail exploratoire est entièrement partagée. La culture et la compréhension de soi sont intimement liées à l'histoire, et donc pour l'Occident au christianisme. L'inculture religieuse est une forme de rupture avec nos racines. Sans bases culturelles judéo-chrétiennes, il nous manque une grille de lecture pour comprendre notre histoire, nos arts visuels, notre littérature, etc. Au-delà de la question des connaissances, l'enjeu est lié à la question de l'identité personnelle et sociale.



Les références nécessaires doivent être données à partir d'un travail d'information sérieux sur la Bible et l'histoire biblique, sur l'histoire du christianisme et leurs influences sur les différents domaines de notre civilisation: musique, peinture, architecture, sciences, etc. Tous ces domaines permettent la compréhension du passé. Quant à la période moderne, on ne peut ignorer le rôle de référence de la foi chrétienne, que ce soit en dialogue ou en rupture avec elle.

Dans une société sécularisée, où la plupart des jeunes ne reçoivent plus aucune connaissance religieuse, l'école publique a un rôle essentiel d'information: elle doit transmettre les connaissances fondatrices de notre identité occidentale. Elle a aussi un rôle comparatif: le judéo-christianisme devrait être présenté en regard des autres grandes religions (islam et bouddhisme principalement).

Les limites sont celles qu'imposent la laïcité de l'école et la déontologie de tout enseignant: le respect de la liberté d'opinion. Dans une école démocratique, un contrôle – au sens positif du terme – s'exerce naturellement entre enseignants, de la part des élèves aussi. La diversité des convictions personnelles des maîtres – même à travers un enseignement objectif – contribue également à former un équilibre.

### **Eglise orthodoxe**

Indépendamment de diverses évaluations idéologiques ou sociales auxquelles nous pouvons procéder, toutes les religions ont en leur centre une interprétation précise du rapport de l'homme avec Dieu et avec le monde. Cette interprétation influence, voire même détermine, dans une mesure plus ou moins large, la spécificité culturelle des peuples du monde. Par conséquent, à notre époque où la notion de temps et d'espace est relativisée il importe de fournir une information correcte sur l'enseignement et l'influence culturelle ne fût-ce que pour les grandes religions, afin d'améliorer non seulement l'instruction au sens large du terme, mais aussi la communication entre les hommes de notre planète. Cette bonne information sur le message des grandes religions présuppose qu'elle se libère d'un mode de pensée chrétien partial et des préjugés historiques du passé afin que leur enseignement ne soit ni mutilé ni déformé. L'école est le lieu propice, si ce n'est le lieu par excellence, pour présenter la question sur Dieu, commune à tous, ainsi que la diversité des réponses offertes par l'homme, réponses qui façonnent l'identité culturelle des peuples. Pour présenter correctement et avec sérénité la carte religieuse et spirituelle du monde aux élèves, il importe de se limiter à l'essentiel dans un esprit de sensibilité pédagogique et de concision.

### **Fondation islamique**

J'estime que la croyance et les enseignements religieux sont des éléments importants dans la culture de l'individu et de la société. Je considère aussi que le mépris de l'élément religieux entraîne un déséquilibre dans l'évolution culturelle de l'enfant qui, de



ce fait, est amené à réprover ou désapprouver des actes accomplis par ses devanciers (ancêtres), actes qui jouaient un rôle positif dans le cadre de la culture nationale et les notions éthiques de ces mêmes ancêtres. Les manuels d'instruction religieuse dans les écoles publiques, surtout les écoles primaires et les collèges, doivent impérativement être obtenus des instances religieuses respectives. Dans le cas où il y aurait des groupes d'étudiants de différentes confessions, chaque groupe doit être orienté vers les instances religieuses dont il dépend.

### Libre Pensée

1a. Nous partageons pleinement vos analyses. Néanmoins nous y apportons deux précisions fondamentales. La civilisation occidentale, certes, a été forgée par les mythes judéo-chrétiens servis par des clergés à poigne de fer. Mais l'idéologie chrétienne s'est nourrie des cultures précédentes, celtes, gréco-latines ou autres; cela est un premier point. Egalement, il est impossible de séparer l'étude de l'idée et des structures chrétiennes de celle des idéologies contraires, des révoltes, révolutions, réformes que le moule clérical a suscitées. Ces mouvements d'idées capitaux pour le progrès humain doivent être aussi jalousement respectés et enseignés. Cela constitue le second point.

1b. Pour le passé ou l'actualité, le maître de l'école laïque a le devoir de se limiter et de se référer aux seules données de la science historique et de la sociologie ou de la géographie humaine.

### Comité séparation Eglise-Etat

L'introduction de cours d'histoire des religions, dans une école reconnue laïque par la Constitution genevoise, peut paraître louable dans un souci de pallier une certaine inculture religieuse qui rend difficile la perception de notre passé.

Mais il ne faudrait pas que, par le biais de ces cours, certains milieux cherchent à récupérer leur influence perdue.

On n'a, par exemple, jamais vu les milieux religieux affirmer que l'agnosticisme éclairé – celui des anciens Grecs et de l'Encyclopédie – fait partie, lui aussi, de la perception de notre passé...

Nous n'insisterons pas sur les conflits religieux actuels (Ulster, intégrisme musulman, puritanisme nord-américain, activisme catholique romain, etc.) tant l'actualité nous met en prise directe avec eux et nous prouve que le cléricalisme punitif et les méthodes dignes de l'inquisition de certains constituent de nouveaux périls.



Les fondements de la culture occidentale sont aussi la méthode critique d'un Spinoza, le scepticisme d'un Voltaire, la Déclaration des droits de l'homme.

Si l'on devait enseigner l'histoire des religions dans nos écoles, alors il faudrait aussi y enseigner l'histoire de la laïcité, cette longue lutte – qui n'est toujours pas finie – entre cléricalisme, fanatisme, conservatisme d'une part et raison et humanisme laïques d'autre part. Lutte pleine de sang, de bûchers, de viols des consciences et qui, en Occident au moins, a abouti à une relative émancipation de l'esprit.

Nous serons toujours pour admettre la liberté de la recherche spirituelle, l'apprentissage de la tolérance. Pour le respect des croyants. A condition que ces derniers pratiquent, eux, le respect des incroyants.

### SPG

Le comité SPG se déclare globalement d'accord avec l'analyse faite par les auteurs du questionnaire.

- Le comité insiste sur la distinction à faire entre «références religieuses» (même si les «convictions» n'existent pas ou plus) et «culture religieuse».
- L'apport de l'école primaire doit se faire davantage sur le plan du vécu que sur le plan de l'apport culturel ou d'enseignement.
- L'école doit saisir les mises en évidence d'origine religieuse (Noël, etc.) sans en faire de l'éducation religieuse.
- Point de saturation et d'équilibre de l'école genevoise. Il faut renvoyer le problème de la culture religieuse dans le périscolaire.

### HISCO

Il n'est pas sûr que la question soit ici bien posée. En réalité, l'éventuel recul de la culture et de références communes au sein de la société, relèverait, s'il devait être effectivement établi, d'un champ beaucoup plus vaste que cela. S'inscrivant dans une tendance dominante à privilégier l'immédiat et le superficiel, en négligeant notamment la complexité et la dimension historique des problèmes de société, il concernerait aussi bien les fondements de la démocratie que l'histoire culturelle au sens large du terme, en remontant notamment aux civilisations gréco-romaines. Il serait donc réducteur de ne se concentrer que sur la dimension religieuse de cette problématique. Par ailleurs, il faudrait encore évaluer dans quelle mesure est aussi apparue une nouvelle forme de culture chez les jeunes, plus contemporaine et médiatique, qu'il fau-



draît d'abord mieux connaître et prendre en compte avant de porter des jugements définitifs.

**Quels types de références religieuses vous paraissent-ils nécessaires (à la compréhension du passé et à celle du monde actuel)?**

Une information générale sur les croyances, les dogmes, les personnages, les mythes, les coutumes à propos des principales religions actuelles (qui ne doivent pas se restreindre aux religions judéo-chrétiennes). En outre, dans le cadre du cours d'histoire, d'autres informations ou éléments de connaissance interviennent nécessairement sur les principales religions monothéistes (par exemple à propos du Moyen Age), ainsi que sur les religions polythéistes plus anciennes. Enfin, l'école doit enseigner la notion de laïcité dans le cadre des sociétés démocratiques et montrer en quoi et pour quelles raisons la question religieuse doit être une affaire relevant de la sphère privée, en garantissant dans ce cadre les dimensions de tolérance et de liberté de conscience auxquelles chacun a droit.

**Quels rôles et quelles limites attribuez-vous à l'école dans le domaine du religieux?**

L'école doit proposer des points de repères sur les religions et leur diversité dans le cadre général des apprentissages qu'elle suscite, elle ne doit en aucun cas dispenser un enseignement religieux. La clé de la tolérance et de la cohabitation des religions réside justement dans l'absence de tout prosélytisme religieux dans le cadre de l'école laïque. C'est là un principe fondamental qui ne doit pas nous empêcher de «parler» des religions, mais qui doit nous faire réfléchir à «comment en parler» dans une école démocratique en respectant la pluralité des élèves, de leurs confessions respectives, y compris leur éventuel athéisme.

**GAPP**

Parler des Eglises dans un contexte historique, oui. Mais la porte est ouverte à des gens qui voudront évangéliser. Quel garde-fou pour des jeunes n'ayant pas encore toutes les informations, afin de se faire leur propre jugement ?

**FAPECO**

La FAPECO partage les analyses faites et n'est pas opposée à l'étude des textes et de l'histoire des grandes religions, mais désire expressément que cette étude ne conduise à aucun prosélytisme. C'est pourquoi la FAPECO souhaite que l'éventuelle introduction d'une culture religieuse à l'école soit l'occasion pour le DIP d'une réaffirmation du caractère de neutralité absolue de l'école en matière religieuse.



## 2. Société multiculturelle

*La vie en société met aujourd'hui en contact – directement ou par médias interposés – des personnes et des communautés issues de cultures très diverses. Selon une opinion assez répandue, une meilleure connaissance des fondements culturels des diverses communautés, notamment aussi de leurs fondements religieux, est essentielle à la compréhension réciproque et à la tolérance mutuelle.*

- Partagez-vous cette opinion ?
- Percevez-vous des limites à la tolérance? Lesquelles, le cas échéant?
- Quel rôle attribuez-vous à l'école dans ce domaine ?
- Quelles limites voyez-vous à son action ?

### Eglise catholique romaine

Notre société est déjà multiculturelle et le phénomène va encore s'amplifier. Cela nous oblige à sortir de notre vision judéo-chrétienne pour nous ouvrir à d'autres traditions. Le monde musulman a su profiter de l'autocensure que les chrétiens se sont imposée, pour susciter un débat religieux au sein de l'institution scolaire. Il s'agit à présent selon nous de recadrer ce débat de façon à ce que chaque composante puisse y trouver sa place dans le respect de tous. Il faut que chacun puisse exprimer ses valeurs et convictions, et ceci dans le respect de l'Etat (et de ses lois), qui se fait garant de la paix civile et sociale. La société multiculturelle ne se comprend donc pas à travers l'indifférenciation, mais grâce à une assimilation réciproque, et elle est possible dans un contexte de différenciation entre Etat et Eglise.

### Eglise catholique chrétienne

Nous partageons l'avis du groupe de travail. L'on doit remarquer en premier lieu que c'est justement grâce à la venue de familles d'autres milieux culturels que le nôtre que nous avons redécouvert l'importance sociale du fait religieux. Loin de considérer cette réalité comme une perte de notre propre identité, nous devons au contraire profiter de cet état de fait pour valoriser au maximum échanges et rencontres. C'est ce que font sur le terrain les Eglises qui se sentent investies d'une mission d'ouverture et d'accueil. Par exemple le RECG qui rassemble à Genève une vingtaine d'Eglises et communautés chrétiennes, l'AGORA qui est une aumônerie œcuménique auprès des requérants d'asile, la plate-forme interreligieuse qui est un lieu de dialogue ouvert entre chrétiens, musulmans, juifs, bouddhistes, hindouistes, etc. Les Eglises n'ont pas à réclamer un monopole concernant ces questions. Mais elles peuvent cependant faire bénéficier l'école de leur savoir-faire et de leur engagement.





Le Conseil œcuménique des Eglises (COE), institution non gouvernementale ayant son siège à Genève, a établi le dialogue entre chrétiens et avec des religions non chrétiennes de par le monde. Sur ce point Genève pourrait être un lieu exceptionnel pour mesurer les échos de ces multiples échanges et sortir du cliché si souvent entendu que les religions sont encore aujourd'hui à l'origine des guerres.

Parler de société multiculturelle implique de former à la tolérance et à l'estime d'autrui, y compris de la religion d'autrui. C'est le chemin inverse du fanatisme et de l'intégrisme. L'école pourrait être un lieu où cette expérience de tolérance soit réfléchie et confortée, ce qui nous semble pour une large part déjà être le cas. Là encore, tolérance ne veut pas dire prendre parti, mais oblige cependant à la défense des valeurs qui sont les nôtres, notamment dans le domaine des droits de l'homme, des droits des femmes, des droits des enfants.

### Eglise nationale protestante

L'opinion présentée est largement partagée: seule la connaissance de sa propre culture et de celle des autres (incluant leurs fondements religieux) permet la compréhension mutuelle et la tolérance. L'instruction publique obligatoire ne peut continuer, sous prétexte de laïcité, à ignorer le fait religieux. Car l'ignorance ne conduit pas à la neutralité mais aux jugements caricaturaux (par ex.: les religions sont à l'origine des guerres; les sciences excluent toute religion, etc.); elle est génératrice d'intolérance, voire de violence.

Les limites de la tolérance sont celles propres à une société démocratique. La démocratie implique un consensus sur un minimum de valeurs, notamment sur les droits de la personne. Or, ceux reconnus dans notre société sont issus du judéo-christianisme.

Il n'est pas admissible que des discriminations raciales, sexuelles ou autres, que divers types d'aliénation (excision, exploitation du travail des enfants, etc.) soient acceptés au nom de la tolérance.

L'école doit être un lieu d'apprentissage de la tolérance dans la connaissance réciproque: l'article 4 du règlement de l'instruction publique le définit très clairement. Elle a pour rôle d'inciter au dialogue comme voie de communication dans la différence, de permettre d'expérimenter l'échange sur les systèmes de valeur par exemple; cela n'est pas toujours garanti dans les communautés religieuses ni dans les familles.

Les limites de l'action de l'école sont celles du consensus démocratique. Par ailleurs, l'école ne peut trancher sur des contenus de foi, ni encourager telle ou telle pratique religieuse.



### Eglise orthodoxe

Une information correcte et objective sur les religions et les cultures est plus nécessaire que jamais dans nos sociétés contemporaines pluralistes, car le savoir libère des préjugés religieux ou autres et favorise le rapprochement, la connaissance et la compréhension réciproques qui, à leur tour, neutralisent les discriminations religieuses dans toute société pluraliste. La tolérance religieuse ne doit pas se limiter à une simple tolérance, mais s'étendre à une démarche prudente d'intégration des croyants des autres religions dans le corps social. L'école se prête à la promotion judicieuse de l'esprit de tolérance, en prenant garde, bien sûr, à ne pas provoquer de réactions au sein de la société, auquel cas des courants opposés pourraient émerger.

### Fondation islamique

Oui, je suis de l'avis de ceux qui préconisent la nécessité d'apprendre à nos enfants des rudiments des grandes religions du monde, pourvu que cela soit fait par les instances religieuses respectives et non pas par les adeptes des autres religions. La tolérance doit être pratiquée envers les religions et non pas les sectes.

### Libre Pensée

2a. Certes, une bonne connaissance du fondement religieux des cultures, sans être de loin suffisante, est nécessaire pour la cohésion d'une telle société multiculturelle. C'est un point de départ pour une compréhension réciproque et tolérante. Mais quel est son impact au regard de la pression des faits économiques et des problèmes sociaux qu'ils engendrent?

2b. Le devoir de tolérance cesse devant une volonté non plus d'informer, d'exposer, de proposer des convictions religieuses ou autre, mais, bel et bien, de conditionner par dressage psychologique ouvert ou clandestin, d'imposer une idéologie, par pressions subtiles et cachées, tout aussi bien que par force, contraintes de toutes sortes, avec ou sans violence. Le jugement de chacun doit être préservé. En matière d'expression, nul ne doit pouvoir se mettre à l'abri du droit de réponse.

2c. L'école doit préserver les élèves d'une tendance naturelle au jugement hâtif, les doter **d'une faculté** d'observation patiente et bienveillante, tout en stimulant également l'esprit critique, et les maintenir sur leurs gardes par un réflexe de mise en question systématique.

Elle doit par ailleurs veiller à réprimer toute tentative de violer la neutralité confessionnelle scolaire, ostentatoire ou occulte, en particulier, lorsque l'équilibre et le calme collectifs s'en trouvent menacés (racolage, port d'insigne ou signe distinctif).



2d. L'action de l'école cesse dès le domaine privé. L'école, néanmoins, doit être en mesure d'offrir ses conseils aux parents qui les sollicitent.

### Comité séparation Eglise-Etat

-----

### SPG

La tolérance est praticable quand on connaît. Ce qu'on ne connaît pas suscite la crainte et l'intolérance. Cette connaissance peut-elle s'acquérir par des méthodes scolaires?

### HISCO

#### **Une meilleure connaissance des fondements culturels des diverses communautés favoriserait-elle la compréhension réciproque et la tolérance mutuelle?**

L'école a certainement un grand rôle à jouer dans ce domaine, en développant autant que faire se peut la capacité de décentration des élèves et leur intérêt pour d'autres civilisations. Mais, encore une fois, cette connaissance ne peut pas s'axer seulement sur la dimension religieuse, c'est même là un mode d'approche qui a toutes les chances de se révéler rébarbatif et peu efficace s'il est trop insistant et exclusif. Au contraire, à partir de témoignages ou de documents divers, une meilleure compréhension mutuelle de l'Autre peut par exemple découler d'une connaissance des conditions de vie concrètes, de l'expérience vécue des populations, de leur expression culturelle, de leurs mœurs, de leurs habitudes alimentaires, etc. – sans exclure pour autant tous les aspects religieux, ni la manière dont les hommes ont répondu aux questions existentielles qu'ils se posaient.

#### **Percevez-vous des limites à la tolérance?**

Certes, il peut y avoir des situations très particulières où une tolérance absolue serait problématique (par exemple à l'égard de certaines coutumes impliquant des mutilations sexuelles). Mais d'une manière générale, dans le cadre de l'enseignement public, cette tolérance devrait en principe être préservée, spécialement à l'égard des élèves qui ne sont jamais responsables des exigences ou des choix de leurs parents.

#### **Quel rôle attribuez-vous à l'école dans ce domaine?**

Il est important, spécialement lorsque des problèmes se posent au sein d'une classe ou d'un quartier. Un message pédagogique de tolérance, de respect et d'intérêt pour l'Autre doit être autant que possible adressé aux élèves, et c'est là qu'il est sans doute



utile d'aborder la question religieuse pour éviter justement qu'elle ne devienne un vecteur de l'intolérance.

**Quelles limites voyez-vous à son action?**

Les mêmes que celles qui sont observables en ce qui concerne les différents objectifs pédagogiques qui impliquent le soutien et l'intervention des parents ou répondants des élèves (l'école ne peut pas tout faire, elle n'est que l'un des piliers de l'éducation...). En outre, en vertu de l'article 4 de la LIP, l'enseignement de la tolérance doit rester ouvert, susciter autant que possible et avant tout une réflexion et une prise de conscience des élèves par eux-mêmes, et ne pas se transformer en une sorte de discours moralisateur.

**GAPP**

Dans la Genève multiculturelle, quelle religion serait abordée? Nous avons les protestants et catholiques, mais aussi les islamistes, les juifs, les bouddhistes, les orthodoxes, les sectes et peut-être la franc-maçonnerie!

**FAPECO**

La FAPECO partage l'opinion émise et souhaite que l'école développe dans ce cadre des débats d'information avec les élèves en âge d'en débattre (p. ex. dès 14 ans).



### 3. La quête de sens

*Les bouleversements économiques, sociaux, politiques et culturels qui marquent notre société conduisent à une remise en question permanente des savoirs et des valeurs. Certains observateurs soulignent le désarroi des jeunes face aux questions existentielles qu'ils se posent (origine du monde, sens de la vie, de la mort, etc.) dans une société qui les soumet à de multiples sollicitations sans offrir des repères valides.*

- *Partagez-vous ce diagnostic?*
- *Quelle place revient-elle à la dimension religieuse dans ce contexte?*
- *Quelle est et quelle peut être à votre avis la réponse de l'école à la quête de sens chez les jeunes?*
- *Dans quelle mesure et comment, selon vous, l'école peut et/ou doit-elle participer à la construction de valeurs et de croyances par les jeunes?*

#### Eglise catholique romaine

La société européenne traditionnelle reposait sur un cadre de référence assez clair jusqu'à un passé récent. Ce cadre, caractérisé aussi par une forte empreinte de la tradition chrétienne, semble maintenant brisé, sans que rien ne le remplace. Il n'y a donc plus de consensus sous-jacent aux valeurs de notre société.

Poser le problème de la quête du sens renvoie à une vision plus ample et à un questionnement anthropologique: qui est l'être humain? Vers quoi est-ce qu'il tend? A notre avis l'école a le devoir de susciter cette réflexion. L'homme est de par sa nature un être social, et ne peut donc se concevoir en dehors d'un tissu de liens formant la société. Cette société est porteuse d'un héritage culturel qui implique des valeurs morales et sociales. L'individu, membre de cette société, ne peut y subsister s'il n'a pas accès à cette culture. Faire l'impasse sur le sens, c'est laisser la place à l'individualisme et à l'utilitarisme. Cette dimension sociale de l'homme est aussi inscrite dans les grandes traditions religieuses. La religion catholique s'est à plusieurs reprises penchée sur les problèmes sociaux dans un ensemble de prises de positions et documents qui ont été par la suite identifiés comme étant «La doctrine sociale de l'Eglise catholique». Ces documents considèrent l'homme dans sa dimension religieuse, sociale, politique et économique; ces quatre volets sont indissociables, ce qui implique bien une dimension pour l'homme.



### **Eglise catholique chrétienne**

Accord concernant la question de la quête de sens.

La quête de sens ne peut pas tout justifier. Il est frappant de constater combien cette question du sens est au cœur de la démarche sectaire et de bon nombre d'intégrismes. La promotion du sens de la vie poussée à l'extrême consiste trop souvent à couper tous les ponts avec la rationalité et les données de la conscience moderne. Au nom du sens de la vie c'est souvent la promotion de l'expérience individuelle et personnelle opposée à l'expérience humaine. Or, si l'on trouve à l'intérieur du christianisme cette question du sens de la vie, l'originalité de la réponse chrétienne a toujours été de relier cette question au service des autres, ce que l'on a appelé la diaconie. Or, on retrouve la même préoccupation dans des grandes religions comme l'islam.

Là encore, il y aurait risque à développer cette question du sens en dehors de sa pertinence sociale. C'est une question à situer à l'intérieur d'une réflexion philosophique plus large dans laquelle le témoignage concret de l'engagement des chrétiens aurait tout lieu de trouver sa place, en valorisant par exemple les réalisations concrètes où des hommes et des femmes d'aujourd'hui témoignent au sein de notre société de l'espérance et de la foi qui les font vivre.

### **Eglise nationale protestante**

Le diagnostic sur le désarroi existentiel des jeunes dans notre société, qui n'offre plus de repères clairs, est largement soutenu. Il correspond aux analyses de nombreux sociologues ou philosophes (par ex. *L'homme-Dieu ou le sens de la vie* de Luc Ferry). Face à ce désarroi se présente une sorte de supermarché du sens, alimenté par une grande diversité de mouvements, ce qui ne fait qu'accroître le désarroi.

Si la question du sens de la vie en Occident ressortit toujours plus de la sphère privée, les grandes religions ont toutes prétendu et prétendent encore proposer un sens à l'existence individuelle et collective. Les élèves ont le droit d'être informés des solutions qu'elles proposent. C'est dans ce sens très large de recherche du sens de la vie que doit être comprise la dimension religieuse.

C'est trop demander à l'école que d'être responsable de fournir un sens: elle doit par contre, comme cela vient d'être dit, être la plate-forme des sens possibles, aucun sujet n'étant tabou et tout le monde y ayant accès. L'école doit aussi, dans sa vie même, se référer aux valeurs sociales reconnues dans les limites de la loi.

En conséquence, l'école doit favoriser la sensibilisation des élèves aux valeurs nécessaires à la vie d'une société (l'article 4 du règlement de l'instruction publique, en particulier les alinéas c) et d), est très clair à ce sujet). Or, la participation à la vie sociale et culturelle implique la connaissance du fait religieux qui constitue une des compo-



santes essentielles de notre culture et qui motive, aujourd'hui encore, une bonne partie de la population.

Quant aux croyances, il faudrait préciser ce qu'on entend par là. Certes, l'école ne peut être le véhicule de convictions religieuses, mais on peut souhaiter que des valeurs telles que celles de la dignité et de la valeur de tout être humain, de la solidarité universelle des humains, de l'avenir possible de la planète etc. y soient non seulement reconnues mais fassent l'objet d'une réflexion constructive et d'engagements concrets. Dans ce sens, l'école sera prophylactique et anticipatrice de la société de demain.

### Eglise orthodoxe

Je partage la constatation selon laquelle les bouleversements économiques, sociaux, politiques et culturels de notre époque remettent en cause les valeurs de notre civilisation. Je considère cependant que si les jeunes ont une attitude positive à l'égard des valeurs, il n'en est pas de même en ce qui concerne la façon dont ces valeurs s'appliquent dans notre société moderne. C'est une question de crédibilité de ceux qui défendent les valeurs religieuses et non pas un problème du message spirituel de ces valeurs qui se pose pour les jeunes. L'analyse du problème dans le contexte de l'école doit se faire de façon objective et faire la part des responsabilités, pour la crise actuelle des valeurs, entre les représentants de la religion et les adversaires idéologiques de la foi religieuse responsables de l'actuel désarroi spirituel de l'homme. D'ailleurs, aux temps modernes l'école a précisément été utilisée pour créer cette confusion. C'est donc l'école qui doit rétablir les valeurs *universelles, confirmées et incontestables*, du patrimoine culturel vivant des peuples.

### Fondation islamique

Je suis certain que les perturbations économiques, sociales, politiques et culturelles de notre époque sont dues à l'ignorance feinte des gens de la foi en Dieu et de la croyance au Jugement dernier, de la négligence témoignée envers les enseignements divins, la mise à l'écart des valeurs religieuses authentiques qui visent à réglementer le comportement des individus et des masses. Dans les pays dits laïcisés, l'on s'attend à ce que l'école facilite aux instances de chaque religion de donner à ses adeptes les moyens de connaître leur religion; en revanche, l'école ne doit pas inciter les enfants à enfreindre le code éthique commun à toutes les religions.



### Libre Pensée

3a. La quête de la Valeur, des valeurs, dans le contexte actuel est difficile voire, penseront certains, impossible pour les jeunes. Le désarroi de la jeunesse est certain, comme celui de leurs parents, spectateurs impuissants. Quelle est la place de l'Individu au sein de la collectivité? Nul n'ose plus répondre ni s'opposer à la «morale» écrasante et totalitaire de la société médiatique de consommation.

3b. Une infime place revient à la dimension confessionnelle. Si ce n'était le cas, les églises seraient pleines. Ceux qui trouvent refuge dans une structure religieuse sont rares.

3c. L'éducation affective et morale n'est pas identique à l'éducation religieuse. De nos jours, de plus en plus nombreuses sont les familles, au départ profondément pieuses, qui se retrouvent, en l'espace d'une ou deux générations, à vivoter dans la marge des déracinés et la zone sociale des assistés.

3d. L'école peut sans doute avoir un rôle plus important que celui des institutions religieuses pour peu que les maîtres réfléchissent sur la mission que leur a confiée la volonté populaire. Cette volonté est le reflet d'un choix moral, simple mais clair, puissant, et que l'on se doit de conserver à l'esprit:

- la connaissance, l'instruction, offerte à tous, conditionnent le progrès humain. Ce progrès humain vaut la peine de vivre;
- l'acquisition des connaissances, l'instruction publique, nécessitent une émulation et un effort collectif aussi bien qu'individuel;
- le Savoir pour la joie de connaître, le Savoir aussi pour l'efficacité; l'efficacité pour l'entraide;
- l'entraide pour l'efficacité et le Savoir;
- les progrès de l'individu justifient ceux de la collectivité, et réciproquement, quelles que soient couleur de peau, croyance de chacun en ce qui peut advenir après la mort;
- les maîtres peuvent et doivent le rappeler, tant de merveilles à construire attendent les jeunes. Le devoir des enseignants est de ranimer, d'entretenir cet éblouissant espoir, cette radieuse perspective, chez leurs élèves, et peut-être aussi en eux-mêmes.

Sans cette volonté d'espoir, ce choix de l'espoir, tout enseignement, aussi religieux soit-il, est voué à l'échec.





Certes, pour certains, l'ascèse religieuse est une aide puissante en vue de la construction d'un monde meilleur; mais qui, du prêtre ou du maître, est le mieux armé pour ouvrir les jeunes esprits aux merveilles de la marche en avant de l'Homme? A celui qui, selon les préceptes de son maître de classe, exerce courage, volonté, patience, attention, l'école offre les trésors de l'intuition, de l'intelligence, de la sensibilité et du cœur. A celui-là beaucoup de choses deviennent possibles, en particulier la découverte de la joie d'entreprendre pour soi et pour les autres.

Quels repères plus solides pourrait-on offrir aux jeunes contemporains?

### Comité séparation Eglise-Etat

En matière éthique, en revanche, nous nous opposerons toujours au monopole des religions et surtout des religions monothéistes. La morale, les mœurs, des problématiques comme celle de l'éducation sexuelle, de l'avortement, de l'euthanasie doivent être posées et résolues dans une optique humaniste. Avec la participation d'hommes et de femmes se déclarant ouvertement agnostiques ou athées. (Par exemple des marxistes ou des psychanalystes rejetant la notion de croyance.)

Nous nous élevons contre la mainmise des sectes ou de groupes confessionnels sur les esprits et particulièrement sur ceux de la jeunesse. Et c'est ce que nous craignons le plus avec l'introduction de cours d'histoire des religions dans l'enseignement public.

Nous luttons contre le fanatisme, le racisme, la notion de races supérieures «élues par Dieu», les appels à la guerre sainte, les croisades.

Ces positions résument nos postulats de base. Elles définissent notre combat pour un véritable humanisme.

### SPG

-----

### HISCO

**Observe-t-on un désarroi des jeunes qui sont soumis à de multiples sollicitations sans avoir des repères valides?**

Nous traversons sans doute une crise des valeurs et de la citoyenneté, qui fait notamment que nous devons davantage nous justifier et négocier les règles du jeu dans notre enseignement. Cet état de fait n'est d'ailleurs pas seulement négatif, il implique en même temps que les jeunes sont plus critiques, et parfois plus actifs. Mais il est



vrai que la société actuelle génère d'innombrables souffrances individuelles et que sa dimension dominante, marchande et individualiste, est loin d'être satisfaisante sur le plan humain.

### **Quelle place attribuer ici à la dimension religieuse?**

Il est vrai qu'apparemment, le désarroi décrit ci-dessus mène aujourd'hui à un certain renforcement des discours religieux dont il est difficile de savoir, du point de vue de la longue durée, si c'est un simple sursaut dans un lent processus de laïcisation ou l'amorce d'un véritable retour du religieux. Ajoutons toutefois que la fréquentation des Eglises traditionnelles est en baisse régulière depuis de nombreuses années: c'est là un fait de société qui peut réjouir ou attrister, mais par rapport auquel l'école publique n'a aucun rôle à jouer. Quoi qu'il en soit, la dimension religieuse doit rester du domaine privé, et elle ne peut surtout s'arroger aucun monopole en matière de quête de sens et d'humanisme.

### **Quelle est et quelle peut être la réponse de l'école à la quête de sens chez les jeunes?**

L'école peut contribuer à former des citoyens actifs et lucides, montrer la complexité des problèmes du monde et la possibilité qu'il y a d'agir pour y faire face. Mais elle doit le faire en se situant dans le cadre de l'esprit des Lumières et du libre arbitre. Elle ne peut et ne doit donc en aucun cas proposer un enseignement ou des réflexions d'inspiration religieuse qui pourraient mener à des formes de prosélytisme.

### **Comment doit-elle et peut-elle participer à la construction de valeurs et de croyances par les jeunes?**

Elle peut et doit, de par le contenu et la forme diversifiée de son enseignement, encourager la construction de valeurs humanistes et citoyennes au sens de l'article 4 de la LIP. Mais elle ne doit en aucun cas et sous aucun prétexte favoriser la construction de croyances (ce qui serait d'ailleurs en parfaite contradiction avec le postulat précédent).

## **GAPP**

-----

## **FAPECO**

La FAPECO partage le diagnostic exprimé et attend que l'école contribue au développement de valeurs telles que la solidarité, l'écoute de l'Autre, le respect et la compréhension d'autrui, etc. mais refuse de voir dans la (les) religion(s) l'unique voie pour satisfaire à la quête de sens chez les jeunes; l'introduction à l'école de réels cours d'éducation au civisme permet aussi d'atteindre cet objectif.



#### 4. La laïcité de l'école publique

*La laïcité de l'école est inscrite dans la Constitution genevoise. Toutefois, certains milieux estiment que l'école publique a une conception trop étroite de la laïcité et, en évacuant le fait religieux, ne contribue ni au développement de la faculté de discernement, ni à la capacité de se forger une opinion et de faire des choix, ni à la découverte des repères fondateurs de notre civilisation.*

– *Quel est votre avis sur ce sujet?*

– *Verriez-vous des raisons pour redéfinir la laïcité de l'école publique?*

*Si oui: Lesquelles? Et dans quel sens la redéfiniriez-vous?*

*Si non: Quelles sont vos raisons?*

*(–Auriez-vous un avis similaire au sujet de la neutralité politique de l'école?)*

##### Eglise catholique romaine

A proprement parler on ne peut pas dire qu'il y a à Genève une séparation radicale de l'Eglise et de l'Etat. En 1907, l'Etat a pris une décision concernant la suppression du budget de culte. Mais le mot même de laïcité peut prêter à confusion, puisqu'il a été employé surtout en France dans un contexte d'hostilité ouverte envers l'institution ecclésiastique, détentrice du pouvoir d'éducation. En ce qui nous concerne le mot «neutralité» – respect et non ingérence – nous semble plus adéquat à notre contexte.

Ainsi compris en terme de «neutralité», le problème se pose dans le domaine de la politique autant que dans celui du religieux (cf. fin de la réponse à la question).

##### Eglise catholique chrétienne

La société genevoise n'est pas à proprement parler une société laïque, et l'école non plus, à la différence de la française qui se veut laïque. Or, même dans ce contexte la question de la laïcité évolue au point de vouloir aujourd'hui intégrer d'une manière ou d'une autre la question religieuse à l'école, soit par le biais de la culture, soit par le biais de l'expérience humaine dans notre société contemporaine. Cette évolution qui se dessine ne se fait pas à la demande des Eglises, mais en fonction d'une nécessité reconnue semble-t-il par une large majorité. Cela ne veut pas dire pour autant que nous voudrions voir remettre en cause le statut de neutralité de l'école.

Mais cette neutralité ne doit pas cependant fermer les yeux sur l'actualité de la vie cantonale. Ce qui se passe au sein des Eglises «nationales» ou «reconnues», c'est-à-dire les Eglises qui sont nées historiquement ici et qui font parties de notre patrimoine commun, n'est pas seulement l'affaire privée de ces Eglises. Même si elles travaillent régulièrement entre elles, elles n'ont pas nécessairement la même vision du



christianisme dans tous les domaines. Par exemple, l'actualité de la vie des Eglises – nomination d'un évêque, affirmations éthiques – est aussi l'affaire de la Cité, donc de l'école. L'école en s'ouvrant à ces questions ne doit pas craindre le débat, tout en restant neutre ou laïque. Sa fonction sociale n'en serait à notre avis que renforcée.

### **Eglise nationale protestante**

A propos de la laïcité, on s'accorde pour reconnaître qu'en Europe, seule la France en a une conception aussi stricte dont Genève s'est inspirée, à savoir que la laïcité devrait exclure toute mention de la religion, voire même s'inscrire contre la religion. Deux remarques sont faites à ce propos: le terme «laïcité» n'a pas d'équivalents en anglais ou en allemand même si cela n'exclut pas que l'idée de la laïcité soit connue dans ces langues; par ailleurs, ce terme n'apparaît pas dans le règlement de l'instruction publique: il y est question de «respect des convictions politiques et confessionnelles des élèves et des parents» (art. 6), de «respect d'autrui».

La laïcité, à notre sens, doit être comprise dans ces termes. A savoir que l'école n'a pas à imposer un point de vue politique ou religieux, mais doit, tout en restant neutre quant aux convictions, donner une information.

A notre avis, on a adopté à Genève une définition trop restrictive de la laïcité en évacuant le fait religieux. Laïque ne veut pas dire anticlérical.

La loi sur l'instruction publique au contraire, en parlant du respect des convictions, non seulement les reconnaît mais n'interdit aucunement qu'elles soient présentées et discutées.

Il ne s'agit donc pas de redéfinir la laïcité (pas mentionnée dans la loi) mais simplement de s'en tenir aux textes de la loi qui sont plus ouverts que la pratique actuelle.

Il en va de même concernant la neutralité politique.

### **Eglise orthodoxe**

La laïcité de l'école publique est un choix idéologique arbitraire prôné par l'athéisme des temps modernes. Elle creuse certainement un fossé entre l'école et la société. Contre toute attente des tenants de l'idéologie, la religion a persisté dans l'histoire. Les bouleversements survenus dans les pays communistes en sont la preuve éclatante. Il serait donc anti-pédagogique d'insister à tout prix sur des schémas de laïcité révolus, de même qu'il serait contraire à la déontologie d'observer une attitude de neutralité vis-à-vis du régime démocratique qui constitue le principe constitutionnel de la culture européenne.



### Fondation islamique

Je considère que la laïcité dans les écoles suisses profite à ceux qui n'aiment pas ceux qui pratiquent leur religion. A mon avis, il est impératif que la laïcité vienne entraver les pratiques irrationnelles des bigots contre toute pratique religieuse; en aucun cas elle ne doit constituer une forme d'intolérance à l'égard des religions et des pratiquants de tous bords.

### Libre Pensée

4a. L'école publique actuelle respecte fort bien le principe de laïcité prévue dans la Constitution.

Dans la vision laïque, le fait religieux, comme tout fait, par définition, ne peut être évacué. L'histoire et la philosophie des religions, entre autres, sont là pour en témoigner: les notions de base en sont normalement évoquées au travers de diverses matières, littérature, histoire politique, économie, etc.

Par contre si l'on parle d'évacuation, ce sont les opportunités variées de mise en application des systèmes de conditionnement psychologique, religieux ou non religieux, qui fort légitimement sont à rejeter.

A la rigueur on pourrait imaginer un approfondissement de l'histoire et de la philosophie des religions, pour ceux qui le désireraient, comme matière facultative à option hors programme et horaires scolaires, dispensé par des fonctionnaires laïques.

4b. La laïcité de l'école publique n'a pas à être redéfinie, pour peu que l'accent soit porté sur la formation affective et morale des maîtres, formation que nous estimons possible indépendamment de toute **confession**.

L'histoire des idées politiques peut être elle aussi enseignée de manière approfondie comme matière facultative à option, là aussi dans un esprit et une objectivité laïques. Les notions de base indispensables apparaissent dans le programme normal d'histoire.

Rappel: Réserve importante: L'enseignement de ces matières facultatives serait obligatoirement dispensé par des enseignants du Département, les ministres des cultes ou militants de partis politiques seraient à exclure.

Mais n'y a-t-il pas déjà surcharge des programmes?



### Comité séparation Eglise-Etat

L'introduction de cours d'histoire des religions, dans une école reconnue laïque par la Constitution genevoise, peut paraître louable dans un souci de pallier une certaine inculture religieuse qui rend difficile la perception de notre passé.

Mais il ne faudrait pas que, par le biais de ces cours, certains milieux cherchent à récupérer leur influence perdue.

On n'a, par exemple, jamais vu les milieux religieux affirmer que l'agnosticisme éclairé – celui des anciens Grecs et de l'Encyclopédie – fait partie, lui aussi, de la perception de notre passé...

Nous n'insisterons pas sur les conflits religieux actuels (Ulster, intégrisme musulman, puritanisme nord-américain, activisme catholique romain, etc.) tant l'actualité nous met en prise directe avec eux et nous prouve que le cléricalisme punitif et les méthodes dignes de l'inquisition de certains constituent de nouveaux périls. [...]

Nous nous élevons contre la mainmise des sectes ou de groupes confessionnels sur les esprits et particulièrement sur ceux de la jeunesse. Et c'est ce que nous craignons le plus avec l'introduction de cours d'histoire des religions dans l'enseignement public.

Nous luttons contre le fanatisme, le racisme, la notion de races supérieures «élues par Dieu», les appels à la guerre sainte, les croisades.

Ces positions résument nos postulats de base. Elles définissent notre combat pour un véritable humanisme.

### SPG

La culture religieuse ne doit pas être institutionnalisée. Le comité refuserait ce mandat, il tient à la stricte séparation Eglises-Etat.

### HISCO

#### **Faut-il la redéfinir?**

Non, la situation actuelle, à partir de l'article 4 de la LIP et dans le cadre d'une stricte et nécessaire séparation des institutions religieuses et de l'Etat, est tout à fait satisfaisante. Les institutions religieuses et leurs représentants n'ont donc pas à intervenir auprès des élèves, sous quelque forme que ce soit, dans le cadre de l'école publique.



### **Et en ce qui concerne la neutralité politique de l'école?**

La neutralité politique de l'école est nécessaire, mais elle est d'une tout autre nature que celle qui concerne l'enseignement religieux. En effet, dans le cadre de l'article 4 de la LIP, l'école se doit de former des citoyens lucides, ce qu'elle ne peut faire qu'en parlant régulièrement de tout ce qui est en relation avec la vie citoyenne, en présentant des points de vue diversifiés et ouverts, en renonçant à toute forme de propagande ou de conditionnement. L'école doit proposer et faire acquérir un certain nombre de compétences citoyennes à tous ses élèves puisqu'ils seront tous appelés, d'une manière ou d'une autre, à vivre en démocratie et à y faire des choix. En matière religieuse, la situation est par contre toute différente puisque tout le monde n'est pas forcément concerné par la notion de religion et que la libre détermination en la matière, personnelle et privée, est un principe démocratique fondamental. C'est pourquoi l'école n'a pas de rôle à jouer en termes de formation religieuse. C'est pourquoi l'enseignement religieux n'a donc strictement rien à y faire.

#### **GAPP**

Actuellement, nous avons un bon consensus et il serait dommage de réveiller les susceptibilités. Cet équilibre permet actuellement d'avoir un respect mutuel. [...]

Nous tenons particulièrement à la séparation, à Genève, de l'Eglise et l'Etat. La religion ainsi que la politique restent une affaire personnelle et de famille

Les Eglises ont leurs propres circuits de formation et ont entre elles une collaboration efficace mais est-elle en perte de vitesse? A-t-elle besoin de l'école pour reprendre contact avec la jeunesse? Nous pensons que c'est aux religions de s'affirmer, sans l'aide de l'école publique laïque.

#### **FAPECO**

Pour la FAPECO, la laïcité de l'école publique (de même que la neutralité politique) doit absolument être préservée, cela n'empêchant pas une attitude d'ouverture de la part de l'école sur les problèmes religieux et politiques du monde d'aujourd'hui.



## 5. Partage des rôles

*La famille, l'école et les institutions religieuses se partagent en gros les tâches éducatives et formatrices.*

*S'agissant du fait religieux et d'éducation, nous proposons de distinguer clairement entre **culture religieuse** et **conviction religieuse**. Dans le premier cas, il s'agit de la transmission d'un ensemble de connaissances et de démarches intellectuelles qui permettent aux jeunes d'identifier le fait religieux dans sa spécificité par rapport à d'autres dimensions du savoir humain, d'en repérer l'existence et l'impact dans les sociétés humaines en général, dans notre société et dans son histoire en particulier. Dans le second cas, il s'agit de la transmission des croyances et des préceptes spécifiques d'un univers religieux particulier avec l'intention de convaincre, de susciter l'adhésion à ces croyances.*

- *Comment définiriez-vous les rôles respectifs des trois piliers de l'éducation, notamment en matière religieuse?*
- *La distinction entre culture religieuse et conviction religieuse vous paraît-elle pertinente? Et dans quel sens?*
- *Vous paraît-elle praticable, en particulier à l'école publique?*

### Eglise catholique romaine

Il est évident que la distinction entre culture religieuse et conviction religieuse doit être faite clairement au niveau intellectuel, tout en étant conscient qu'au niveau humain il n'existe pas de produit «chimiquement pur», libre de tout engagement personnel, mais on peut préciser que cela vaut pour n'importe quelle personne, et donc aussi pour n'importe quelle discipline enseignée.

La formation de la personne se fait au travers des trois piliers (famille, école, institutions religieuses). Toutefois aujourd'hui ces instances montrent toutes leurs insuffisances face aux stimuli que les jeunes reçoivent par d'autres canaux (médias, culture rock, etc.). En plus les rapports souvent difficiles qu'elles ont entre elles, les remettent toujours plus en cause par les jeunes.

Cette question mériterait un approfondissement plus important afin de détailler le rôle respectif des trois piliers.





### Eglise catholique chrétienne

Le propre d'une société multiculturelle, c'est précisément l'éclatement, ou tout au moins la remise en cause, des institutions traditionnelles comme la famille, l'école et les Eglises. Ce qui ne veut pas dire qu'aujourd'hui ces institutions ne répondent plus à leur fonction traditionnelle. Mais à côté d'elles sont nées d'autres lieux de formation humaine comme l'entreprise, l'économie, les médias traditionnels et les nouveaux moyens de communication.

Plutôt que de parler de partage des rôles, nous préférons parler d'ouverture de ces différents lieux à l'évolution de la société elle-même où s'inscrit par exemple le type de réflexion menée par le groupe de travail qui sollicite notre avis.

La conscience d'un partage des rôles, c'est-à-dire d'une concertation, nous semble être nécessaire pour la cohésion de la société elle-même. Elle introduit une notion nouvelle de démocratie directe qui implique le dialogue constant et devrait empêcher des simplifications trop schématiques souvent véhiculées par des mouvements extrémistes ou fanatiques, donc intégristes sur le plan religieux. C'est là que se situe le défi du sens de la vie sociale dont nous sommes, avec d'autres, des acteurs. Reste qu'il est plus facile de chercher en commun un consensus entre nos institutions, mais quel consensus peut-on imaginer avec d'autres acteurs de la vie sociale, par exemple avec l'économie? les médias? Quand le pouvoir économique prétend imposer seul une logique de profit dont les conséquences se mesurent en chômage important de jeunes et en licenciements, cela provoque les Eglises à exprimer des interrogations qui ne sont pas du goût de tous. Cela au nom de leur conviction religieuse et de leur perception de la dignité de l'humain.

C'est pourquoi la distinction proposée entre culture religieuse et conviction religieuse nous paraît quelque peu artificielle. A moins d'enfermer la culture religieuse dans l'expression d'un passé sans oser aborder les questions d'aujourd'hui. L'école devrait pouvoir aborder et **la culture religieuse et les convictions des hommes et des femmes de foi** qui s'engagent au nom de leur foi. Il ne s'agit pas ici de prendre parti pour les uns contre les autres, mais bien de faire comprendre que les convictions religieuses sont à la racine d'engagements humains aujourd'hui même, et pas seulement dans les rangs des fanatiques et des illuminés. De la même façon, l'éducation religieuse de la part des Eglises n'exclut pas la dimension culturelle.

### Eglise nationale protestante

La distinction en trois piliers (famille, école, institutions religieuses) ne nous semble pas suffisamment large. Il ne faudrait pas oublier d'autres sources d'information et de formation, telles les médias, les différents mouvements de jeunesse (clubs sportifs, groupes de musique, etc.) ainsi que les rencontres informelles entre jeunes.



La distinction proposée entre culture religieuse et conviction religieuse nous paraît tout à fait pertinente. L'école – on l'a déjà dit – ne peut assumer que le rôle de la transmission d'une culture religieuse. Elle le peut et elle le doit, en donnant aux élèves des outils critiques comme dans d'autres domaines. Quant au rôle des Eglises, il est certes d'affirmer et de transmettre, très ouvertement, des convictions; mais il ne se limite pas à cela, pas plus que celui de la famille: la transmission des convictions intègre aussi une dimension culturelle importante.

On remarquera aussi qu'on ne peut parler de répartition des rôles que dans la mesure où les trois instances sont présentes. Or actuellement, ceux qui fréquentent une église sont une minorité, c'est pourquoi la responsabilité de l'école devient d'autant plus importante. Dans une école démocratique cherchant à «corriger les inégalités» [art. 4d)], il est important que les élèves qui n'ont aucun apport culturel chrétien par leur famille ou par une Eglise puissent y accéder dans la mesure où l'étude de la littérature, de l'histoire, des arts requiert des connaissances de la Bible et du christianisme.

#### Eglise orthodoxe

Je considère la distinction entre *culture religieuse* et *conviction religieuse* très pertinente car, alors que la première relève de l'éducation, la seconde fait partie de la mission de l'Eglise. Cette distinction doit exister à tous les niveaux de l'éducation publique et privée, à moins que la Constitution du pays ne définisse autrement la place de l'instruction religieuse dans le processus éducatif.

#### Fondation islamique

A mon avis, la famille, l'école et les institutions religieuses ont tous un rôle à jouer dans l'éducation de l'enfant. J'estime que le rôle de la famille est d'orienter l'enfant vers la foi dans les enseignements religieux et vers un comportement exemplaire. L'école doit l'orienter vers l'acquisition du savoir et toutes sortes de disciplines agréées par l'administration, tout en lui inculquant la nécessité de pratiquer la tolérance et mieux encore le respect à l'égard des adeptes des autres religions. L'école ne doit pas nuire à l'image de quelque religion qui soit même si les enseignants ne croient pas aux principes énoncés par cette religion. Les institutions religieuses se doivent d'aider la famille et l'école en leur prodiguant les enseignements et les références authentiques. Dans un pays laïque les écoles publiques doivent, à mon avis, rester neutres pour ce qui concerne la pratique religieuse; pour ce faire les enfants doivent avoir accès à des informations véridiques (selon les directives des instances religieuses de chaque groupe d'étudiants) sans les orienter vers l'acceptation des enseignements d'une quelconque religion. J'estime qu'il n'est pas facile pour l'enseignant de rester neutre en matière de religion, mais la neutralité des pouvoirs publics dans ce domaine doit inciter les enseignants à s'efforcer de devenir neutres.



### Libre Pensée

5a. La famille, l'école et les institutions religieuses interviennent effectivement dans l'éducation et la formation mais, malheureusement, le gros de la tâche est imputable à l'environnement médiatique de la fameuse société de consommation. Sa pression étouffante offre comme seuls idéaux: le plaisir immédiat ou à court terme, le profit, le pouvoir au ras de terre, un hédonisme trompeur et oppressif de supermarché.

L'école doit participer à la formation en **offrant** un solide idéal laïque exempt de méthode liturgique confessionnelle ou de promotion de métaphysique religieuse, donc pouvant constituer un lien social acceptable par tous.

5b. Distinction entre sociologie religieuse et ascèse religieuse semblerait expression plus pertinente. Là encore tout dépend de l'état d'esprit dans lequel cette distinction est utilisée. Pour un laïc elle est évidente, mais pour d'autres...

5c. De toute évidence, elle est déjà pratiquée par les défenseurs convaincus de la laïcité depuis fort longtemps.

### Comité séparation Eglise-Etat

On en arriverait ainsi à une situation inouïe: une école laïque permettant aux Eglises de redorer leur blason et de récupérer des «brebis perdues».

Ce serait, tout simplement, la négation du principe de séparation de l'Eglise et de l'Etat.

### SPG

- L'apport de l'école primaire doit se faire davantage sur le plan du vécu que sur le plan de l'apport culturel ou d'enseignement.
- L'école doit saisir les mises en évidence d'origine religieuse (Noël, etc.) sans en faire de l'éducation religieuse.
- Point de saturation et d'équilibre de l'école genevoise. Il faut renvoyer le problème de la culture religieuse dans le périscolaire.



## HISCO

### **Comment définiriez-vous les rôles respectifs des trois piliers de l'éducation, notamment en matière religieuse?**

L'école relève de la sphère publique et forme des citoyens autour de valeurs humanistes communes et ouvertes en vertu de l'article 4 de la LIP. L'enseignement public ne propose pas des visions du monde bien établies mais démontre plutôt leur diversité et leur complexité tout en apprenant comment y réfléchir, et comment les construire progressivement avec lucidité et indépendance. Les religions, qui proposent de leur côté des visions du monde plus fermées parce que déterminées par les croyances qui les fondent, relèvent strictement de la sphère privée, et il est de la seule responsabilité des parents, et progressivement des enfants, de savoir si les institutions religieuses doivent ou non intervenir, en dehors de l'école publique, dans le processus de formation et d'éducation.

### **La distinction entre culture religieuse et conviction religieuse vous paraît-elle pertinente?**

Non, pas vraiment, dans la mesure où nous préférons distinguer d'une part une culture générale et historique portant sur tous les aspects – y compris religieux – de la vie des hommes et, d'autre part, des connaissances religieuses spécifiques qui font partie de la pratique d'une religion et des convictions qui en découlent. On peut d'ailleurs se demander à ce propos dans quelle mesure une telle inquiétude insistante par rapport au «recul» de la culture religieuse ne découle pas elle-même naturellement de convictions religieuses, ceci expliquant peut-être cela. On peut par conséquent avoir quelques doutes quant au fait qu'une telle distinction n'implique pas certains risques en matière de prosélytisme religieux. Et en définitive, le problème le plus essentiel qui est posé au niveau de l'école nous paraît être celui de la formation du citoyen et de sa culture au sens large du terme – y compris, lorsque c'est utile, dans sa dimension religieuse – et non pas celui, trop restreint, de la seule culture religieuse.

### **Cette distinction vous paraît-elle praticable, en particulier à l'école?**

Dans la mesure où cette distinction ne nous paraît guère pertinente, on peut dire que non seulement elle ne nous semble pas praticable, mais que nous serions par ailleurs fortement opposés, pour les raisons évoquées ci-dessus – et au nom du principe de laïcité de l'école publique – à l'introduction d'un enseignement spécifique de culture judéo-chrétienne sous quelque forme que ce soit. Il nous semblerait en effet plus pertinent d'en rester à la situation actuelle afin de ne pas déclencher d'inévitables polémiques qui pourraient, sur un sujet aussi délicat, générer d'inutiles manifestations d'intolérance. Nous tenons aussi à ce que l'école publique puisse continuer à être l'école de tous, indépendamment de toute conviction en matière de religion. En revanche, il est évidemment souhaitable que la dimension religieuse ne soit pas un



tabou et qu'elle puisse être abordée d'un point de vue extérieur, et en termes de culture générale, chaque fois que cela est nécessaire dans le cadre de l'enseignement public. D'ailleurs, cela se pratique déjà régulièrement, notamment dans le cadre des cours d'histoire, et peut sans doute être encore amélioré à l'avenir.

### **GAPP**

Nous tenons particulièrement à la séparation, à Genève, de l'Eglise et l'Etat. La religion ainsi que la politique restent une affaire personnelle et de famille.

Les Eglises ont leurs propres circuits de formation et ont entre elles une collaboration efficace mais est-elle en perte de vitesse? A-t-elle besoin de l'école pour reprendre contact avec la jeunesse? Nous pensons que c'est aux religions de s'affirmer, sans l'aide de l'école publique laïque.

### **FAPECO**

La FAPECO n'est pas parvenue à obtenir un consensus sur cette analyse. Elle se doit de reprendre la question en son sein pour mieux définir sa position quant à la distinction proposée entre culture religieuse et croyance religieuse. Seule certitude: la FAPECO est d'avis que la famille doit pouvoir garder sa complète liberté de croyance.



## 6. Que faut-il entreprendre?

*Si l'école publique avait un rôle à jouer en matière de culture religieuse, qu'est-ce qui devrait être entrepris selon vous – et par qui – pour avancer vers une solution satisfaisante?*

### Eglise catholique romaine

Les modalités ne pourront être définies que si les premiers points mis en discussion permettent de dégager des objectifs fondamentaux et si les instances concernées en ont une compréhension commune et univoque.

### Eglise catholique chrétienne

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, de nombreuses possibilités nous semblent imaginables dans lesquelles les Eglises pourraient prendre leur place et proposer leurs services à l'école. A partir de débats, de visites, de tables rondes avec les élèves et les enseignants, les Eglises peuvent s'engager par le biais de théologiens, de responsables de catéchèse, de professeurs universitaires.

Nous ne croyons pas à la nécessité de cours de religion spécifiques, mais plutôt à une ouverture des programmes (histoire, art, musique, éthique, philosophie, etc.) à ces questions.

### Eglise nationale protestante

En ce qui concerne les cours à donner aux élèves, certaines personnes dans notre Eglise estiment qu'il faut créer un nouveau cours obligatoire d'histoire des religions; pour les autres, il s'agit plutôt d'inclure dans le programme de branches telles que la littérature, l'histoire, les arts visuels, la musique, des notions de culture religieuse. La demande est en tout cas de mettre explicitement au programme scolaire le christianisme et les grandes religions du monde.

Parallèlement, il est indispensable de fournir aux enseignants primaires et secondaires une *formation* de qualité. On ne lèvera la méfiance de certains qu'en leur proposant d'entrer dans un processus de questionnement pour eux-mêmes d'abord (cf. la formation des enseignants vaudois) et de connaissances de base.

Il s'agit de recenser ce qui s'est déjà fait et se fait encore.

D'une part, la Faculté de théologie de l'Université de Genève, en relation avec d'autres facultés, est pleinement habilitée à fournir une formation, comme elle l'a



déjà fait à deux reprises avec les séminaires «Culture et christianisme», dans un cadre œcuménique et en relation avec la FAPSE.

D'autre part, on peut envisager d'autres types de formation, par ex. les séminaires organisés par la formation du DIP. Dans ce cadre, les séminaires sur des questions religieuses, mis sur pied depuis une dizaine d'années, remportent un succès significatif de l'intérêt des maîtres.

Nous pensons donc que notre Eglise est en mesure, grâce à ses compétences, de participer à ce processus de formation.

### Eglise orthodoxe

L'école a – et se doit d'assumer – un rôle prépondérant dans le renouveau de la culture religieuse des jeunes, car elle doit refléter, selon des critères purement pédagogiques, les aspirations de la société. Un *Comité* restreint constitué *d'experts* en la matière pourrait élaborer des propositions claires susceptibles d'aboutir à des projets concrets de programmes scolaires à tous les niveaux du processus éducatif. Ces programmes doivent être évalués dans le contexte d'un dialogue ouvert au niveau des instances éducatives et sociales, afin que les services compétents en tiennent compte au moment de la décision finale.

### Fondation islamique

Le Département de l'enseignement dans chaque canton doit contacter les instances religieuses de ce dernier pour exprimer leur point de vue. En ce qui concerne le choix des enseignants, la priorité doit être donnée aux enseignants existants dans l'école, même parmi ceux qui peuvent pratiquer la neutralité envers la pratique religieuse et les adeptes de toutes les religions.

### Libre Pensée

En permanence, renforcer l'attitude laïque des maîtres, intensifier leur formation affective et morale, étoffer leurs connaissances philosophiques et éthiques (morales comparées, etc.) [...]

Est-il souhaitable et possible d'entreprendre une révision de la formation générale des maîtres en priorité ou tout au moins en parallèle avec une réforme éventuelle des programmes scolaires?



### **Comité séparation Eglise-Etat**

-----

### **SPG**

-----

### **HISCO**

Il faut surtout continuer à préserver la neutralité religieuse de l'école et la séparation de l'Eglise et de l'Etat. A partir de ce principe fondamental – empêchant toute forme de prosélytisme et toute intervention directe et unilatérale d'une Eglise quelle qu'elle soit au sein de l'école publique – on peut bien sûr réfléchir à l'apport éventuel d'informations mieux ciblées sur cette question dans le cadre des cours existant actuellement, et en tenant compte du temps limité qui est prévu pour l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines.

### **GAPP**

Nous voulons aussi relever que la composition de l'équipe de travail n'est constituée que d'enseignants et de pasteurs, apparemment ecclésiastiques membres d'une seule des diverses religions présentes à Genève.

### **FAPECO**

La FAPECO n'est pas en mesure pour l'heure de proposer des pistes d'action en matière de culture religieuse à l'école. Seule certitude: la FAPECO ne souhaite pas l'introduction d'enseignants religieux à l'école; si quelque chose doit être entrepris, seuls les maîtres doivent pouvoir le réaliser (par l'entremise des maîtres d'histoire par ex.).





## ANNEXE 5

## Quelques références bibliographiques

- Allieu, Nicole: *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- Basset, Jean-Claude et al.: *Encyclopédie du Protestantisme*, Labor et Fides, Genève, 1995.
- Baubérot, Jean: *La laïcité, quel héritage? De 1789 à nos jours*, Labor et Fides, Genève, 1990.
- Beaubérot, Jean, éd.: *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Syros, Paris, 1994.
- Boespflug, François, Dunand, Françoise & Willaime, Jean-Paul: *Pour une mémoire des religions*, La Découverte, Paris, 1996.
- Campiche, Roland et al.: *Croire en Suisse(s)*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1992.
- Campiche, Roland: *Quand les sectes affolent*, Labor et Fides, Genève, 1995.
- Campiche, Roland et al.: *Cultures jeunes et religions en Europe*, Cerf, Paris, 1997.
- Centre national de documentation pédagogique: *Enseigner l'histoire des religions*; Actes du colloque du 20-21 novembre 1991, Besançon, 1992.
- Davie, Grâce & Hervieu-Léger, Danièle (éd.): *Identités religieuses en Europe*, Paris, La Découverte, 1996.
- Delumeau, Jean: *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident, XIII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, Fayard, Paris, 1983.
- Durkheim, Emile: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Alcan, Paris, 1912.
- Elias, Norbert: *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris, 1983.
- Ferry, Luc: *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Grasset, Paris, 1996.
- Gauchet, Marcel: *Le désenchantement du monde*, Gallimard, Paris, 1984.
- Gest, Alain & Guyard, Jacques: *Les sectes en France*, Commission d'enquête de l'Assemblée Nationale, Rapport N° 2468, Paris, 1996.
- Hutmacher, Walo & Gros, Dominique: *Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école*, enquête Univox, Service de la recherche sociologique, Genève et Gesellschaft für Sozialforschung, Zurich, 1994.
- Hutmacher, Walo: *Les Suisses critiquent l'école publique mais ne veulent pas la privatiser*, enquête Univox, Service de la recherche en éducation, Genève et Gesellschaft für Sozialforschung, Zurich, 1996.
- Kellerhals, Jean et al.: *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1991.
- Leclerc, Gérard: *Histoire de l'autorité*, PUF, Paris, 1996.
- Meier, Ivo et Hanke Wehrle, Karel: *Grundlagenbericht für die Theologie und die Religionswissenschaft, Evaluation der Geisteswissenschaftlichen Forschung in der Schweiz*, Conseil suisse de la science, FOP 35, Berne, 1996.
- Messner, Francis (éd.): *La culture religieuse à l'école*, Paris, Cerf, 1995.
- Milot, Micheline: *Le rôle attribué à l'école en matière de transmission des valeurs religieuses*, Société québécoise pour l'étude de la religion, mars 1994.
- Morin, Edgar: *L'homme et la mort*, Seuil, Paris, 1976.



Prades, José A.: *Persistence et métamorphose du sacré*, PUF, Paris, 1987.

Ricœur, Paul: *La critique et la conviction*, Gallimard, 1996.

Waardenburg, Jacques: *Profiles and international developments in the scholarly study of religion*, Conseil Suisse de la science, FER 155, Berne, 1995.

Weber, Max: *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, Paris, 1964.

Willaime, Jean-Paul: *Univers scolaire et religions*, Paris, Cerf, 1990.

Le Ministère français de l'éducation nationale et de la culture publie une *Histoire des religions* en plusieurs tomes, destinée à l'enseignement dans les collèges et les lycées: *De Lascaux à Rome – La genèse du christianisme – Religions dans le monde actuel – Laïcité en France – Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque – Le protestantisme – Pour enseigner les origines de la chrétienté* – etc.

S'informer auprès du Centre régional de documentation pédagogique, Besançon.



## Dernières publications du SRED

### Dans la collection «Cahiers du SRED»

- N° 1: DUCRET J.-J. (& JAGASIA N.)  
**La ligne du temps**  
*Enquête psychologique.*  
 Mai 1998. 92 pages.  
 ISBN 2-940238-00-6.
- N° 2: LURIN J. & SOUSSIA.  
**La littérature à Genève**  
*Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne.*  
 Septembre 1998. 182 pages.  
 ISBN 2-940238-01-4.
- N° 3: Textes rassemblés par LURIN J.  
 & NIDEGGER C.  
**Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement**  
*Actes du colloque de Penthes, février 1998.*  
 Janvier 1999. 180 pages.  
 ISBN 2-940238-02-2.
- N° 4: Sous la direction de HUTMACHER W.  
**Culture religieuse et école laïque**  
*Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école.*  
 Mars 1999. 164 pages.  
 ISBN 2-940238-03-0.

### A paraître prochainement

- N° 5: DUCRET J.-J.  
**Jean Piaget, 1968-1979**  
*Une décennie de recherches sur les mécanismes de construction cognitive.*  
 Deuxième trimestre 1999. Environ 300 pages.
- N° 6: FAVRE B.  
**Le fonctionnement des écoles primaires genevoises**  
 Deuxième trimestre 1999. Environ 250 pages.

### Dans la collection «Documents de travail»

- FAVRE B., NIDEGGER C., OSIEK F.,  
 SAADA E. & coll.  
**Le changement: un long fleuve tranquille?**  
*Dossier exploratoire concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois.*  
 Février 1999. 114 pages.

### Dans la collection «Documents statistiques»

- MAJOR M. & WASSMER P.-A.  
**Ressources humaines et financières du DIP**  
 Octobre 1998. 66 pages.
- BAERTSCHI C.  
**Les coûts unitaires en éducation**  
 Octobre 1998. 84 pages.
- MAJOR M. & coll.  
**Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève**  
*Edition 1998.*  
 Novembre 1998. 130 pages.
- WASSMER P.-A.  
**Dépenses publiques d'éducation**  
*Evolution en 1997.*  
 Février 1999. 24 pages.

### Hors collection

- PECORINI M.  
**La petite enfance en ville de Genève**  
*Indicateurs et tendances. Edition 1998, N° 2.*  
 Edité en collaboration avec le Département municipal des affaires sociales, des écoles et de l'environnement de la Ville de Genève.  
 Novembre 1998. 48 pages.

© SRED 1999  
2<sup>e</sup> édition: février 2003

Service de la recherche en éducation  
12, quai du Rhône - 1205 Genève  
Tél. (022) 327 57 11 - Fax (022) 327 57 18  
<http://agora.unige.ch/sred>

Responsable de l'édition: Narain Jagasia  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

Graphisme: Sophie Jatou  
Impression: RoCHAT-Baumann SA / Imprimerie Nationale

Imprimé à Genève en mars 1999  
ISBN 2-940238-03-0