

Culture religieuse et école laïque

Conférence-débat

Samedi 5 avril 2003
9h30 – 12h15

* * *

M. Walo HUTMACHER

Arrière-fonds historiques et conditions cadre

Rappelons que Genève a été entre le 16^{ème} et le 18^{ème} siècle l'un des bastions européens du protestantisme, qui a beaucoup marqué son identité et son évolution sociale, économique et politique. Au Congrès de Vienne (1815), elle est devenue un canton suisse, suivant en cela le désir des Genevois, mais un canton bi-confessionnel, pour des raisons géopolitiques. Son territoire était au demeurant assez restreint, car les édiles protestants genevois ne souhaitaient pas se trouver à la tête d'un canton majoritairement catholique. Les conséquences de cette bi-confessionnalité se feront sentir tout au long du 19^{ème} siècle et la première moitié du 20^{ème}.

Lorsqu'ils prirent le pouvoir en 1846, les Radicaux optèrent sans hésiter pour la laïcité de l'Etat et de son école ; l'un et l'autre ne pouvant être ni catholique ni protestant, ils ne pouvaient être que neutres. Mais les Radicaux défendaient clairement le principe d'une école publique. Après avoir inscrit la liberté des cultes et celle de l'enseignement dans la Constitution, ils y ont aussi ajouté cet article : "*afin de permettre à tout élève d'être admis dans les établissements d'instruction publiques du canton*", "*l'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction*".

L'option pour la laïcité s'imposait moins sous une poussée anticléricale, comme ce sera le cas 35 ans plus tard en France, que comme une sage mesure de pacification sociale et scolaire, s'agissant d'un territoire qui comptait déjà à peu près autant de protestants que de catholiques. Plus encore qu'ailleurs, l'esprit de la laïcité genevoise est d'abstention ou de neutralité. Durant la 2^{ème} partie du 19^{ème} siècle, et tandis que le principe de la laïcité de l'Etat et de son école entrait progressivement dans les mentalités, des questions concernant la religion – ou plutôt les Eglises – revinrent cependant souvent dans l'arène politique. Finalement, en 1907, à une courte majorité, le peuple genevois décida la séparation de l'Etat et des Eglises.

L'actuelle loi sur l'instruction publique dit à son article 6 que "*L'enseignement public garantit le respect des convictions politiques et confessionnelles des élèves et des parents.*" La référence aux convictions politiques ne date cependant que des années 1970. On peut se demander dans quelle mesure une interprétation restrictive de cet article n'a pas conduit progressivement à une certaine frilosité de l'école sur toutes les questions qui concernent les croyances, les opinions, l'incertain, l'indéterminé, là où il faut prendre position plutôt que de se référer à des autorités scientifiques établies.

Création d'un GT exploratoire

Durant plus de 150 ans, la religion n'était donc plus un thème au département de l'instruction publique. En décembre 1994 pourtant, le département a accepté d'entrer en matière sur la question de la "culture judéo-chrétienne à l'école", en créant un groupe de travail sur ce sujet, un groupe prudemment appelé exploratoire d'ailleurs. Trois représentants des Eglises de la tradition genevoise en faisaient partie ainsi que 5 enseignants à titre plus ou moins personnel.

M. Hutmacher remercie les membres du groupe de travail pour le grand esprit de coopération et de débat laïque qui a régné dans ce groupe. Il donnera ici un éclairage de sociologue plus que de théologien. Les membres du groupe, pour la plupart présents aujourd'hui, interviendront si nécessaire pour corriger leur président.

Trois raisons principales semblent avoir motivé la création du groupe, qui est après tout assez historique :

1. Le souci annoncé depuis quelques années par certains milieux ecclésiaux et aussi d'enseignants d'histoire à propos de ce qu'ils appellent l'inculture religieuse ou l'analphabétisme religieux chez les jeunes.
2. L'évolution de la société genevoise et de la population de ses écoles vers une multiculturalité et multi-religiosité accrues. En tant qu'elle est liée à l'immigration, et étant donné l'âge des immigrants, elle est plus sensible à l'école que dans la population d'ensemble. Dans l'école primaire genevoise, l'Islam est numériquement devenu la deuxième religion. Au total, environ 1 élève sur 10 (deux par classe en moyenne) est inscrit à l'école comme croyant non chrétien. La pluralité religieuse des classes augmente et la question du respect des convictions religieuses prend une nouvelle signification.
3. Enfin, un certain nombre d'événements tournant autour de mouvances plus ou moins sectaires, fortement médiatisés, en particulier les deux massacres de l'Ordre du Temple solaire, ont certainement joué un rôle déclencheur, au DIP comme au département de justice et police qui a aussi introduit une réflexion sur la problématique des mouvances sectaires.

Tout en considérant le principe de la laïcité de l'école comme intangible, le groupe de travail a commencé son exploration, pour faire d'abord un certain nombre de constats.

Genève n'est pas une île. La question de la place de la religion à l'école est à l'ordre du jour dans tous les pays européens et dans la majorité des cantons suisses, quelle que soit d'ailleurs leur tradition confessionnelle, et à peu près pour les mêmes raisons.

Il règne cependant dans ce domaine une grande incertitude conceptuelle et une grande pluralité des références. De quoi parlons-nous ? Que faut-il entendre par "religion" ? Le groupe lui-même, a dû d'abord se forger un minimum de vocabulaire commun. Au sujet

du rôle de l'école, il a fallu aussi clarifier cette distinction fondamentale entre un enseignement de *culture* "judéo-chrétienne" ou "religieuse" d'une part, et un enseignement de *croyance* religieuse. L'un est un enseignement *sur*, l'autre un enseignement *de* religion. Ce dernier appartient aux familles et aux Eglises exclusivement, l'école laïque ne peut s'engager au mieux que dans un enseignement sur la religion ou les religions.

Pour définir le religieux il y a plusieurs manières de s'y prendre. Le groupe s'est essayé, assez modestement, à une démarche déductive à partir de quelques concepts théoriques issus des sciences sociales plutôt et de la théologie. Mais il a aussi tenté une approche plus inductive en partant de la question : qu'est-ce que la religion pour les gens ?

L'école publique s'adresse à tous. Même s'il n'est question que de *culture* religieuse à l'école, il importe de ne pas se tromper d'époque, mais d'être au contraire attentif aux longueurs d'onde sur lesquelles les parents et les élèves et les enseignants peuvent être branchés s'agissant de connaissances et de convictions religieuses à respecter. Or, les sensibilités religieuses ont beaucoup changé par rapport au début du 20^{ème} siècle et notamment depuis les années 1970.

Par exemple, entre 1977 et 1995, la part des élèves qui sont annoncés à l'école primaire genevoise comme "sans religion" est passée de l'ordre de 5% à l'ordre de 20%. Il s'exprime là au minimum un refus ou un renoncement à s'identifier avec les étiquettes confessionnelles et/ou les institutions religieuses traditionnelles. Ce mouvement de désaffection est d'ailleurs plus rapide dans les milieux protestants et dans les classes moyennes supérieures que chez les catholiques et dans les classes laborieuses. Les immigrés italiens, espagnols et plus tard portugais notamment, se définissent plus longtemps par leur appartenance catholique, sans doute aussi comme facteur identitaire. On peut penser qu'il n'en est pas autrement aujourd'hui pour les nouveaux immigrés.

Mais on ne tirera pas hâtivement la conclusion que les familles et les élèves qui se déclarent ainsi "sans religion" seraient a-religieux, voire athés. Si les données d'enquêtes internationales, comme le World Value Survey, confirment bien la désaffection institutionnelle dans toutes les sociétés industrialisées européennes, elles attestent aussi la permanence de la question du sens, et de celles de la transcendance et de la mort. La participation aux cultes diminue dans toutes les démocraties industrialisées dites développées, et même assez rapidement, ainsi que la part des personnes pour qui Dieu est très important¹. Mais en même temps, la part des personnes qui disent souvent réfléchir au sens de la vie², a augmenté au cours des années nonante dans 17 des 20 démocraties industrialisées et elle est restée stable dans les 3 autres. La Suisse appartient à ce second groupe, avec une fraction comparativement élevée de 44% de personnes qui se posent souvent la question du sens³.

Les humains ont toujours cherché des réponses à des questions telles que : d'où venons-nous ? Ou allons-nous ? Qui gouverne la nature et les hommes ? Les religions et leurs institutions naissent dans ce questionnement probablement consubstantiel de la condition humaine. Si aujourd'hui les Eglises établies ne trouvent pas la bonne longueur d'onde (Ingelhart), de nouvelles théologies remplissent les niches laissées vides.

¹ Inglehart, R. & Baker, W.E. : "Modernization, Cultural Change, And The Persistence Of Traditional Values", in : *American Sociological Review*, 2000, Vol. 65 (February). pp. 19–51).

² , "How often, if at all, do you think about the meaning and purpose of life?" Four alternatives were offered: "often," "sometimes," "rarely," and "never."

³ Die Situation ist in den ex-kommunistischen Ländern verschieden, ausser in Polen nimmt da der Kirchenbesuch überall zu, sowie die Wichtigkeit Gottes.

Dans une enquête plus fine, le sociologue lausannois Roland Campiche a interrogé au début des années 90 un échantillon de résidents de la Suisse sur les réponses auxquelles ils adhèrent dans ce domaine. Ses résultats sont éclairants. D'un côté, il se trouve seulement 7% de concitoyens qui, en matière de transcendance et de vie après la mort, adhèrent exclusivement à la doctrine chrétienne, de l'autre côté on trouve aussi seulement 4% de véritables athés, n'admettant ni transcendance ni vie après la mort. Neuf résidents sur dix se positionnent donc entre ces deux figures du fidèle chrétien et de l'athée, empruntant leur vision de la transcendance et leurs options sur l'au-delà de la mort au christianisme mais aussi à d'autres univers religieux, et la combinant très souvent avec une exigence de solidarité et d'égalité entre les humains, historiquement d'esprit chrétien mais aussi humaniste.

La plupart des contemporains bricolent leurs croyances, selon l'expression de Campiche, en recourant aux multiples matériaux disponibles sur un marché des croyances peu structuré, peu contrôlé et de plus en plus ouvert sur le monde. Les mouvances sectaires évoquées tout à l'heure trouvent ici leur terreau.

Utilisez un moteur de recherche sur le Web et interrogez sur le mot "belief", vous aurez 5 millions de références. Sur "religion" 1 million, sur "education" 3 millions, sur "connaissance" 1,7 millions, mais sur "knowledge" 31 millions !

Dans la pluralité des bricolages individuels, quelques tendances fortes ressortent des études disponibles, entre autres :

- L'individualisation et la privatisation : le refus de l'hérédité sociale ou familiale des croyances et des adhésions religieuses, mais aussi de l'embrigadement institutionnel,
- Le refus du lien traditionnel entre croyances et institutions religieuses d'une part et normes morales pratiques de l'autre,
- Le refus de la tradition culpabilisante du christianisme (exit le péché, l'enfer et le diable).

La tendance s'oriente plutôt vers une religion de confort. Ce qui importe semble moins la fréquentation de manifestations et de lieux sacrés qu'une forme de quête personnelle. La prière n'est pas rare chez les jeunes, mais elle consiste moins en une demande de quelque chose de précis à un Dieu personnalisé, qu'en un dialogue intérieur avec un autre imaginaire constitué en interlocuteur compréhensif et bienveillant. La prière participe ainsi plus ou moins consciemment de l'entretien de soi et de l'hygiène psychique.

La religiosité de la majorité des gens ne ressemble donc pas à ce qu'elle a pu être, il y a 50 ans encore et la diversité des options et des orientations religieuses contemporaines dépasse de loin la nomenclature des adhésions nominales à des confessions religieuses établies.

Nous n'avons pas de raisons de penser que le tableau genevois serait radicalement différent de ce que montrent les travaux internationaux et suisses. Et nous pouvons admettre que la même diversité se retrouve parmi les parents et les élèves, et d'ailleurs aussi parmi les enseignants.

S'agissant plus particulièrement de l'école, les propres enquêtes de M. W. HUTMACHER en Suisse entrent en résonance avec les observations plus générales. En termes d'attentes, l'instruction religieuse figure en dernière position d'une quinzaine de branches scolaires de la scolarité obligatoire. Seul un Suisse sur trois la considère indispensable ou très importante contre deux sur trois pour la gymnastique et l'instruction civique et 9 sur 10 pour la langue maternelle, les maths ou l'informatique. Toutefois, les attentes ont

un peu augmenté entre 1993 et 2001 et, un peu paradoxalement peut-être, avant tout chez les répondants religieusement peu ou pas pratiquants. Il se peut qu'il y ait là déjà un écho du débat renouvelé sur ces questions et de la réforme de l'enseignement religieux dans de nombreux cantons, dans une optique davantage multi-religieuse et éthique.

Invités à s'exprimer sur un mode critique, un tiers seulement des Suisses considère que l'école ne contribue pas assez à fortifier les croyances religieuses des jeunes, mais deux tiers estiment qu'elle ne les incite pas assez à respecter les autres et ne les aide pas à donner un sens à leur vie.

Ce bref aperçu de "la société" ou de l'opinion publique permet d'entrevoir les grands courants qui traversent le champ social et le champ scolaire, mais il dit peu de choses à propos des rapports de force politiques. Car dans le champ politique, ce sont bien plutôt des structures intermédiaires qui s'expriment et s'affrontent, et qui d'ailleurs forment ainsi à leur tour l'opinion publique.

Le groupe exploratoire a voulu en savoir davantage sur ce niveau et il a donc interrogé des groupements et associations concernées par la question à Genève :

- les institutions et communautés religieuses les plus importantes du point de vue de la tradition ou du nombre,
- les associations d'enseignants, de cadres scolaires et de parents,
- les groupements de libre penseurs.

Leurs réponses figurent dans le rapport. Elles sont inégalement fournies. Manifestement les Eglises de la tradition genevoise, qui avaient déjà travaillé sur la question, étaient mieux préparées pour répondre que les autres communautés religieuses et que les associations d'enseignants, de cadres et de parents.

Mais l'incertitude conceptuelle et la polysémie sautent aussi aux yeux dans le corpus des réponses. Lorsque les Eglises établies parlent de religion, elles soulignent, outre leur message proprement religieux, leur rôle historique dans le procès de la civilisation européenne, leur engagement contemporain dans le débat sur la crise des valeurs, parfois leur présence humanitaire et caritative dans la société.

Les voix des organisations d'enseignants et des parents sont moins anti-cléricales que celles des cercles libres penseurs, mais les deux en appellent à la laïcité au nom de la paix sociale et scolaire. On se méfie de ce côté des Eglises et des institutions religieuses et on témoigne d'une grande réticence à simplement rouvrir le débat sur la religion à l'école. Les références sont peut-être un peu datées, mais l'évocation de la religion provoque ici souvent des associations avec la superstition, l'obscurantisme, l'inquisition, le prosélytisme, la manipulation mentale, l'horreur des guerres de religion, etc.

Il faut dire que les intérêts divergent entre les organisations des deux bords. D'une forme de "réhabilitation" du religieux à l'école, même si elle n'est que "culturelle", les organisations religieuses peuvent espérer une certaine reconnaissance sociale, une stimulation interne et un effet de rassemblement. Au contraire, les associations d'enseignants et de parents, fonctionnant selon le système de milice, doivent craindre de fortes dissensions internes et une dispersion des forces, à un moment où la réforme permanente de l'école sur fond de crise budgétaire leur pose de nombreux autres problèmes plus urgents à leurs yeux.

Il est significatif en revanche qu'aucun des groupements ne se réfère aux données des sciences de la religion et à leurs descriptions et analyses de l'évolution de la religiosité.

Bref, le religieux est aujourd'hui tout à la fois omniprésent, ne serait ce que par le calendrier chrétien, et tabou dans le débat public sans doute sous l'effet même du mouvement d'individualisation et de privatisation. Mais lorsqu'on l'aborde, on constate qu'avec des catégories qui datent souvent, le thème conserve un haut degré de conflictualité, en partie précisément parce que les concepts et le discours ne sont plus à jour avec la situation présente. C'est un domaine sensible : (ex. : création d'un Evêché, OTS, création du GT exploratoire même, etc.).

Un accord est cependant possible peut-être sur des lignes défensives et sur fond de crise des valeurs humanistes. Il faut noter sous ce rapport que même les Eglises ne demandent pas un retour à l'instruction religieuse ou au catéchisme. L'accord pourrait se faire contre l'analphabétisme religieux, contre l'intolérance devant la multi-religiosité, contre l'emprise des mouvances sectaires.

Il y a aussi un facteur unificateur intéressant : tout le monde croit dans les vertus de la diffusion du savoir par l'école.

Que faire ?

De nombreuses questions restent ouvertes que le groupe exploratoire n'a pu qu'effleurer. Il considère d'ailleurs son travail au mieux comme un premier déblayage d'un terrain difficile et un premier état des lieux.

Le groupe a recommandé au DIP d'entrer en matière sur la question de principe, tout en distinguant clairement entre un enseignement orienté vers la culture et un autre orienté vers le renforcement des convictions religieuses. L'école laïque ne peut faire que le premier, mais elle devrait assumer dans ce domaine aussi sa fonction première qui est d'informer et de former les jeunes au débat.

Il est difficile de ne pas reconnaître dans l'héritage judéo-chrétien une composante essentielle de notre civilisation, comprise ici comme catégorie élargie de la culture. La connaissance de cet héritage comme fait de mentalité et de société (Régis Debray), ainsi que sa relecture critique, forment une composante indispensable d'une culture générale favorisant un ancrage identitaire.

La relecture critique de notre propre tradition peut reposer sur une analyse historique et éthique interne, mais elle profitera aussi de la comparaison avec d'autres conceptions du monde et d'autres traditions religieuses. Un enseignement orienté vers la culture, notamment dans une école laïque et dans un contexte multi-religieux, ne peut pas se réduire aux confessions judéo-chrétiennes : il ne s'agit donc pas d'histoire de *la* religion mais au moins d'histoire *des* religions.

Mais il faut ouvrir davantage la perspective pour mieux cadrer la démarche. Comme l'ont fait remarquer des représentants de la libre pensée, l'histoire des civilisations ne se réduit pas au religieux. S'agissant de la civilisation européenne en particulier, la composante hellénique et d'ailleurs arabe, ne peuvent être ignorées.

Plus que cela, l'évolution originale de notre civilisation vers ce qu'on appelle la modernité, notamment l'histoire de l'individualisation, du refus de l'argument d'autorité, l'histoire du principe de libre examen et libre débat, qui sont au fondement de la science

moderne et de la démocratie, doit impérativement être prise en compte, de même que l'histoire de la séparation du politique et du religieux et celle de la laïcité elle-même.

C'est sous ces auspices d'ailleurs que l'on peut aussi exiger une redéfinition et un approfondissement de cette laïcité. Il est possible semble-t-il dans le contexte actuel de passer d'une tradition abstentionniste et défensive contre la religion à une laïcité ouverte sur le monde réel, qui accepte aussi de traiter la religion et la religiosité à l'école comme des faits historiques, culturels et sociaux. Après tout, c'est la laïcité aussi qui a institué la science des religions et qui a créé entre autres à Genève une des plus anciennes chaires d'histoire des religions d'Europe.

Impossible pour le groupe d'aller au-delà de cette orientation générale. Elle suppose une considérable ouverture de la perspective qui prend aussi en compte la très rapide transformation du paysage géopolitique. Plus que jamais, les jeunes d'aujourd'hui devront demain savoir se positionner entre la construction d'une Europe qui cherche à définir les principes de son unité – sa civilisation - et d'autres civilisations de grande tradition aux prises avec la modernité.

L'ouverture proposée suppose en quelque sorte de briser le carcan local qui nous enferme dans une opposition entre religion et laïcité qui a vieilli. Une meilleure connaissance et une relecture critique de l'histoire de la civilisation européenne, doit permettre aux jeunes de la reconnaître comme berceau de traditions religieuses et de la laïcité, et comme point d'ancrage identitaire ouvert à d'autres.

Nul besoin pour ce faire de changer les textes juridiques. La Constitution comme la loi sont compatibles avec cette réorientation générale dans l'esprit et dans la lettre.

L'école genevoise aurait ainsi une chance de sortir des stratégies défensives et de se donner un projet de formation digne d'une Genève ouverte sur le monde et où l'esprit européen a de profondes racines. Mais avant de poursuivre dans cette direction, il faut en débattre, clarifier les concepts et les positions, et le moment venu en décider comme d'une option forte qui orientera la suite des travaux.

M. Régis DEBRAY

M. Debray n'a pas non plus de solution clés-en-mains à offrir. Il voudrait simplement contribuer à la réflexion d'aujourd'hui.

Il s'agit tout d'abord de savoir de quoi nous parlons, lorsqu'il s'agit de promouvoir une approche objectivante et non pas confessante de la question religieuse. En France, l'expression commode de « fait religieux » est utilisée. Un fait comporte plusieurs caractéristiques :

Il s'impose à tous, c'est un fait d'expérience, qui se constate : que ça nous plaise ou non, il y a des cathédrales dans nos villes, des œuvres sacrées dans nos musées, du gospel à la radio, des fêtes inscrites aux calendriers et une quinzaine de millions de musulmans en Europe.

Il ne préjuge pas de la façon dont on peut le considérer. Est-ce un facteur explicatif, une fausse conscience ? Cela relève d'un débat philosophique. Il est d'abord un matériau empirique (billet de un dollar, vitraux, poèmes, massacres, œuvres de charité). Prendre acte de tout cela n'est pas prendre parti.

Le fait est englobant. Ce n'est pas une religion particulière considérée comme plus vraie ou plus valable que les autres. Il ne s'agit pas d'introduire une culture dans l'école, même si nos programmes d'histoire rencontrent en priorité les religions abrahamiques. Il y a aussi d'autres religions (Antiquité, Asie, etc.) qui sont toutes parties prenantes sur un strict pied d'égalité du grand arc des phénomènes humains qu'il s'agit d'embrasser sans nombrilisme et sans ethnocentrisme.

En France, nous avons une difficulté : l'histoire : une heure d'école hebdomadaire consacrée aux valeurs de la civilisation chrétienne a été introduite en 1941 dans les programmes de l'école laïque.

Le fait est religieux, pas spirituel. Ces mots sont cousins mais peut-être des faux-frères. L'expérience spirituelle concerne le sujet et sa vie intérieure ; l'expérience religieuse est tournée vers le collectif, elle s'inscrit dans des édifices, des routes, des lieux, des textes, des œuvres. C'est de cela que l'école est comptable.

Un fait est observable, neutre, pluraliste. C'est ainsi que l'on pourrait identifier l'objet d'un enseignement nécessaire, dans un pays tout au moins où la séparation des églises et de l'Etat signifie rendre l'Etat libre de toute emprise ecclésiastique, dans un pays où aucune loi ne peut être supérieure aux lois de la République.

Un tel enseignement ne saurait être un enseignement religieux. Il ne s'agit pas de remettre les clés à des intervenants extérieurs ni d'introniser la théologie en matière obligatoire. Il s'agit simplement de poursuivre le chemin qui consiste à étayer de façon encore plus solide l'étude de l'histoire, de la géographie, des arts, des langues vivantes et de la philosophie. Ce n'est pas non plus un enseignement de culture religieuse si l'on entend par là une sensibilisation à la croyance qui lui conférerait un statut supérieur à celui de savoir. L'inculture religieuse n'est pas la seule : il y a aussi une inculture scientifique, une inculture laïque aussi. C'est bien pourquoi a été combiné en France, dans un même intitulé, pour un module obligatoire de formation des enseignants dans les instituts universitaires de formation, un module appelé : « philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux ». La philosophie de la laïcité est déjà un instrument pédagogique, un instrument de méthode pour l'enseignant qui consiste à séparer ce qui relève du spirituel et de l'intime et ce qui relève de l'expérience collective du religieux.

Le but n'est pas de réhabiliter ou de discréditer le religieux mais plutôt d'éclairer ses incidences sur l'aventure humaine puisqu'il n'y a pas d'exemple de groupe humain sans religion. Il s'agit d'un élément essentiel des civilisations. On ne peut plus opposer l'ordre des faits à l'ordre des croyances puisqu'il y a des faits de croyance qui sont à cheval sur le matériel et le spirituel, sur la politique et l'imaginaire. On est en droit de penser que tous ces mythes peuvent être des symptômes d'ignorance ou d'arriération mais on est aussi en droit de penser que l'ignorance de ces mythes serait un autre symptôme d'ignorance et d'arriération.

Autre caractéristique d'un tel enseignement : il n'y a pas d'initiation au religieux. Le terme initiation implique qu'il y ait des mystères, des dogmes révélés, des illuminations. Il implique qu'il y ait à légitimer des autorités extérieures à la seule autorité qui vaille dans une classe, celle du maître et de sa discipline. C'est pourquoi en France, la constitution d'une discipline spécifique qui serait l'enseignement du religieux, a été exclue car on a la conviction que cet enseignement reviendrait très vite au religieux même. Une distinction doit être faite entre la catéchèse et l'enseignement : ce ne sont pas les mêmes horaires, et pas les mêmes enseignants.

Ce n'est pas non plus un cours de morale. Il ne s'agit pas d'indiquer la voie du vrai, du bien et du beau. Les religions n'en ont pas le monopole. Il ne s'agit pas non plus de

montrer que ces croyances-ci ont raison ou ont tort. De toute façon, il est très difficile de se cantonner dans une attitude sectaire ou dans un préjugé favorable ou hostile avec le religieux, dans la mesure où l'ambivalence est la marque même du phénomène religieux qui porte avec lui aussi bien l'interdit de tuer et la permission de tuer, la croisade et la trêve de Dieu, l'ombre et la lumière. Deux anecdotes intéressantes prises dans l'actualité montrent combien il est difficile, aussi bien pour un croyant que pour un agnostique, de se cantonner dans un jugement de valeur unilatéral :

Au sommet de la Terre à Johannesburg, trois Etats ont bloqué, par leur veto, l'adoption d'une résolution sur le planning familial et opposé aux droits de l'homme universels le droit particulier des traditions religieuses : les Etats-Unis, l'Arabie Saoudite et le Vatican. La même année, il y a eu un droit en plus pour tout le monde : le droit au repos hebdomadaire inscrit comme un droit social dans la Convention européenne des droits fondamentaux : le représentant français à cette convention, qui voulait que ce droit soit formellement reconnu, a eu une objection immédiate du délégué britannique qui prétextait qu'aucune charte universelle ne faisait mention de cela. Le représentant français y a opposé la Bible : le Shabat est dans la Bible. Le représentant britannique étant aussi le représentant du chef suprême de l'Eglise anglicane, il a pris acte de ce point, en sorte que ce droit a été inscrit dans la Convention européenne des droits fondamentaux pour une raison religieuse.

Ces deux anecdotes montrent bien que l'on ne peut pas être sectaire quand on a une approche objectivante des faits de croyance.

Le problème est que le fait est davantage qu'une opinion. Dans la tradition libérale, la croyance a été cataloguée comme opinion (Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen, article 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi »). C'est très optimiste : tous les événements qui se sont passés depuis 1989 tendent à montrer que l'opinion est un terme léger, anodin pour désigner une conviction ou une adhésion religieuse. Avec le religieux, on a à faire à des convictions, c'est-à-dire à des opinions dans lesquelles prend part la sensibilité d'une âme et d'un corps, d'une identité collective. La conviction est une certitude puissante mais subjective. Nous avons donc un phénomène moins malléable. Il est vrai qu'il faut respecter les opinions. Mais s'il ne fallait pas contredire les opinions il n'y aurait pas eu d'éducation : tout le processus éducatif consiste à prendre un certain recul par rapport aux certitudes subjectives. C'est un fait qu'il faut essayer de surmonter lorsque l'on veut rendre la raison populaire.

Les convictions ne sont pas des arguments. Plus que des opinions, les faits religieux sont des faits de société, des faits sociaux totaux qui débordent le sentiment privé et l'inclination individuelle et s'inscrivent dans les rues, dans les arts, dans les juridictions. Nous sommes là dans le socle lourd des mentalités et pas seulement dans l'histoire des idées. C'est en raison de cette dimension collective et identitaire qu'il faut donner au fait religieux le statut d'un objet d'étude dans l'un enseignement public. L'inscription historique du fait religieux le rend commun à tous : les calendriers, le commerce, le pèlerinage, la façon de manger, de s'habiller, etc. est une chose dont il faut rendre compte si l'on veut rendre les hommes conscients de leur histoire. La tâche est difficile parce que le religieux est factuel et dans factuel il y a « actuel ». Il ne s'agit pas uniquement d'un fait patrimonial. Il y a plus dans le fait religieux qu'une connaissance minimale des héritages, des archives ou des vestiges. Il y a de l'actuel : des forces vives, des communautés vivantes, agissantes et pensantes, avec leurs sensibilités à vif. C'est pourquoi le religieux est un fait qui fâche, ce qui justifie d'ailleurs le débat d'aujourd'hui. Mais il faut bien aborder les faits qui fâchent : la question du port des signes religieux, les jours d'examens, les demandes de dispense, le conflit israélo-palestinien, etc.

Pour désamorcer ces questions, il est nécessaire d'aider à chacun de démêler ce qui ressortit au domaine des connaissances communes et indispensables à tous et ce qui ressortit au domaine des consciences, des familles et des traditions vécues par chacun. Pour cela, nous devons respecter l'autonomie de l'autre, mais nous devons aussi faire comprendre aux élèves qu'il faut rendre à la culture ce qui est à la culture et au culte ce qui est au culte : distinguer entre domaine public et sphère privée, entre les faits d'intérêt général et les faits d'appartenance particuliers. L'enseignant n'a pas qualité pour outrepasser le manifeste, pour outrepasser ce que chacun peut voir, lire ou entendre. Il ne doit pas entrer dans le domaine des convictions intimes. C'est là la question du théologien, du ministre du culte, du confessant. Il doit cependant contester au ministre du culte l'exclusivité du commentaire sur le verset par exemple. Il y a des Imams en France et des revendications de certains courants musulmans qui souhaitent que les Imams puissent contrôler ce qui concerne l'Islam dans les manuels scolaires, affirmant qu'il faut être croyant pour parler de la croyance. A ce compte-là, seuls les enseignants communistes pourraient parler de Karl Marx ou les libéraux d'Adam Smith et il n'y aurait plus d'enseignement public, plus d'enseignement tout court. Il faut opposer une réticence ferme à ce type de prétentions ou de préemption théologique sur les contenus civilisationnels.

La distinction entre cultuel et culturel n'est pas simple, mais c'est la question de fond. Quelle est la frontière ? Il faut se rappeler que la distinction entre culture et religion a été tardive dans l'histoire des hommes. Elle n'est d'ailleurs pas encore réalisée partout. Mais c'est précisément parce que ce n'est pas fait que c'est à faire. C'est parce que la laïcité est minoritaire sur la planète qu'il faut la défendre. Elle est précieuse. Il est important de la revitaliser et de la propager.

Nombre de lieux de culte en France appartiennent à la fois au Ministère de la culture et à l'Eglise. Les lieux de culte ont un propriétaire, l'Etat, et un affectataire, l'Eglise. Comment séparer, dans un même lieux, l'espace « messe » de l'espace « visite ». des accommodements se trouvent. Les moines peuvent devenir guides, des touristes et des pèlerins coexister. En matière de concerts, où se situe la différence entre spirituel et profane ? Nombre de musées sont remplis d'objets de culte, les trésors des églises sont remplis d'objets d'art.

Il faut absolument affronter cette question dans le cadre de l'indépendance critique du libre examen et de l'école face aux dogmes ; dans le cadre de la neutralité ; dans le cadre de la liberté de conscience et de l'égalité de tous. Ne pas prendre le « taureau par les cornes » serait abandonner l'information dans ce domaine à ceux qui pourraient la distribuer hors de tout contrôle scientifique, hors de tout contrôle rationnel et laïque, sur le monde de la réquisition ou de l'inculcation, qui ne sont pas les tâches de l'enseignement rationnel et laïque.