



## 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 a 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 dérives 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 sacrées 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