

ASDIWAL
REVUE GENEVOISE D'ANTHROPOLOGIE
ET D'HISTOIRE DES RELIGIONS



SOMMAIRE

Entretiens

JAN N. BREMMER	7
FRITZ GRAF & SARAH ILES JOHNSTON	21

Études

LUCA ARCARI The otherworldly journey of the <i>Book of Watchers</i> (<i>I Enoch</i> 6-36) as the source of a «competitive» authority	41
CARLO GINZBURG Une conversation sur les miracles (Hume au collège de La Flèche, entre 1735 et 1737) . . .	55
CHRISTOPHE LEMARDELÉ Samson et les biblistes : entre exégèse, théologie et folklore	71
SYLVIE PEPPERSTRAETE Ometeotl et l'émergence de la polarité masculin-féminin dans la cosmogonie aztèque . . .	87
DORINE ROUILLER L'Apothéose de l'ethnographe : <i>Tristes tropiques</i> ou le voyage vers soi	99
PAOLA VON WYSS-GIACOSA Investigating religion visually. On the role and significance of engravings in Athanasius Kircher's discourse on Idolatry	119

Dossier iconographique

DANIEL BARBU, avec une introduction de JEAN-DANIEL MACCHI Le sacrifice de Pâque des Samaritains	151
--	-----

Notules d'histoire des religions. Seconde série (§ 5 à 9)

YOURI VOLOKHINE	171
---------------------------	-----

Recherche

DANIEL BARBU

Naissance de l'idolâtrie. Judaïsme et image dans la littérature antique 189

PHILIPPE MATTHEY

Pharaon, magicien et filou. Nectanébo II entre l'histoire et la légende 197

FLORENCE PASCHE

De quelques représentations de figures féminines en transaction avec des dieux.

Exercice d'exploration thématique différentielle en histoire comparée des religions 205

CAMILLE GONZALES

Les questions religieuses et l'enseignement public genevois 213

Compte rendus 225

CLAUDE CALAME, BRUCE LINCOLN éd(s)., *Comparer en histoire des religions antiques*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2012 (Francesca Prescendi Morresi); VÉRONIQUE DASEN, MARIE-CLAIRE GÉRARD-ZAI éd(s)., *Art de manger, art de vivre. Nourriture et société de l'Antiquité à nos jours*, Gollion, Infolio, 2012 (Laure Vouillamoz Delmonté); JEAN-MARIE DURAND, THOMAS RÖMER, JÜRIG HUTZLI éd(s)., *Les vivants et leurs morts, Actes du colloque organisé par le Collège de France, Paris, les 14-15 avril 2010*, Fribourg – Göttingen, Academic Press – Vandenhoeck & Ruprecht, 2012 (Anne-Caroline Rendu Loisel); STELLA GEORGOUDI, RENÉE KOCH PIETTRE, FRANCIS SCHMIDT éd(s)., *La raison des signes. Présages, rites, destin dans les sociétés de la Méditerranée ancienne*, Leiden – Boston, Brill, 2011 (Anne-Angèle Fuchs); CARLO GINZBURG, *Le fil et les traces. Vrai, faux, fictif*, Lagrasse, Verdier, 2010 (Dan Dana); BRUCE LINCOLN, *Gods and Demons, Priests and Scholars: Critical Explorations in the History of Religions*, Chicago – London, The University of Chicago Press, 2012 (Nicolas Meylan).

LES QUESTIONS RELIGIEUSES ET L'ENSEIGNEMENT PUBLIC GENEVOIS

CAMILLE GONZALES

Les enseignants de l'école publique genevoise rencontrent-ils, dans le cadre de leur enseignement, des situations où il est question de religions et si oui, lesquelles? Comment y réagissent-ils et comment vivent-ils et perçoivent-ils ces situations? Ces interrogations ont guidé l'enquête de terrain que j'ai réalisée de janvier à novembre 2011 auprès de vingt-deux enseignants exerçant dans les trois Écoles de culture générale (ECG) du canton de Genève¹.

Puisqu'il s'agissait de documenter des situations dont je ne présupposais à priori ni l'existence, ni la nature, et de comprendre comment celles-ci étaient vécues, j'ai choisi de mener une enquête de type qualitatif, concrètement mise en place par des entretiens semi-directifs avec les interlocuteurs. Les enseignants prioritairement ciblés ont été ceux de Sciences humaines au sens large², en supposant qu'ils étaient les mieux placés pour rencontrer des situations touchant aux questions religieuses du fait du contenu de leurs enseignements et de l'espace dédié à la discussion dans leurs cours. Ce choix n'a toutefois pas constitué un critère sélectif absolu et les opportunités de rencontrer des enseignants d'autres disciplines ont été saisies lorsqu'elles se sont présentées. Le groupe ainsi constitué était composé de onze femmes et de onze hommes, entre 30 et 50 ans, enseignant en majorité dans le domaine initialement sélectionné mais comptant aussi un professeur de sport et deux de sciences (dispensant la Chimie, les Mathématiques, la Biologie et les Sciences expérimentales). Les Écoles de culture générale ont été choisies pour la grande diversité culturelle des élèves qui y étudient et parce que ces trois écoles rassemblent des jeunes gens habitant dans tout le canton.

Au cours de la recherche, deux constats se sont très vite imposés: 1) les demandes pour motifs religieux faites à l'institution scolaire (demandes de dispenses ou de congés), souvent médiatisées,

¹ Enquête menée dans le cadre d'un travail de mémoire de Master en Histoire des religions intitulé *Les interactions entre religions et école publique à Genève. Expérience et réponses des enseignants des trois Écoles de culture générale*. Les Écoles de culture générale (ECG) dispensent un enseignement de Culture générale après le cursus obligatoire à des adolescents entre 15 et 19 ans et proposent une préprofessionnalisation par des cours ciblés dans le domaine des arts, de la communication et de l'information, de la santé et du travail social.

² Je précise «au sens large» car il existe dans les Écoles de culture générale un cours spécifique d'introduction aux Sciences humaines.

parfois portées devant les tribunaux³, ne sont qu'une partie d'un ensemble plus vaste de situations touchant aux questions religieuses à l'école; 2) ces dernières posent peu problème aux enseignants dans la gestion de leur classe. Il est par ailleurs apparu que les acteurs scolaires (élèves et enseignants) entretenaient, non seulement entre eux mais aussi individuellement, des relations complexes au sujet des questions religieuses. Ce constat m'a amenée à considérer la présence du religieux à l'école comme un phénomène au centre d'interactions entre acteurs scolaires et non comme une intrusion dans l'espace public comme on le lit et l'entend parfois⁴. Il orientait aussi la recherche: pour comprendre les situations que je cherchais à documenter, il fallait démêler l'écheveau de ces relations. Trois fils tirés de l'analyse des entretiens y ont contribué:

- envisager les situations documentées à la lumière des questions qu'elles posent à la mission d'enseignement des professeurs (la transmission des savoirs);
- interroger la dimension identitaire et les représentations sous-jacentes à ces situations et aux perceptions que les enseignants en ont;
- replacer ces situations, et la perception que les enseignants en ont, dans le contexte plus large des orientations politiques qui façonnent l'école publique genevoise.

Ces trois axes constituent la trame du développement de cet article qui abordera donc en première partie les enjeux pédagogiques liés aux questions religieuses à l'école, puis la dimension identitaire et les représentations qui y sont afférentes, pour terminer par une interrogation sur les impacts de ces questions au-delà des individualités. Pour aider le lecteur à comprendre l'analyse, il sera exposé en préambule un résumé des situations rencontrées par les enseignants et décrites par eux comme étant en lien avec les questions religieuses.

3 Il existe une jurisprudence assez fournie et ancienne sur ces questions. Elle concerne les demandes de congés pour les fêtes religieuses, les demandes de dispenses de cours pour motifs religieux (cours du samedi matin pour des élèves juifs et adventistes, cours de natation pour des élèves musulmans) ou de dispenses d'enseignement biblique pour absence d'adhésion religieuse, les demandes de dérogations pour des examens tombant le samedi, le port de signes religieux par les enseignants.

4 «Tous les "fous de Dieu" veulent des dispenses», *Tribune de Genève*, 15-16 mai 2010 («Jacques Daniélou, président de la Société pédagogique vaudoise (...) s'il se veut nuancé, évoque néanmoins "une intrusion des questions religieuses dans l'école"»); SYLVAIN CRÉPON «La lutte pour la reconnaissance des signes religieux à l'école», *Politique européenne* (n° 24) 1 (2008), pp. 83-101, ici p. 93: «La France véhicule un modèle de laïcité souvent qualifié de radical, en ce sens qu'il refuse de reconnaître l'intrusion du religieux au sein des écoles publiques»; «La laïcité: une valeur essentielle de la société québécoise», Mémoire présenté à la commission des Institutions, projet de loi n°94, 6 mai 2010: «Notre société et notre droit doivent demeurer intègres face aux tentatives d'intrusion du religieux dans la sphère publique», p. 22.

Préambule

Les enseignants interrogés témoignent avoir rencontré, au cours de leur carrière, différentes situations en lien avec des questions religieuses⁵. Elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories : les situations engendrées par des élèves qui mobilisent une référence religieuse dans la réception d'un enseignement ou, plus largement, le cadre d'un cours ; les manifestations des appartenances religieuses dans le contexte général de l'école ; et enfin les débats, questions et travaux portant sur les religions.

Les situations engendrées par des élèves qui mobilisent une référence religieuse dans la réception d'un enseignement ou, plus largement, le cadre d'un cours

Ce sont, par exemple, les élèves décrits comme créationnistes et qui interviennent en cours de Biologie, de Chimie ou de Philosophie, pour contester la théorie darwinienne de l'évolution, celle du Big Bang ou simplement remarquer qu'il y a d'autres théories⁶. Parmi d'autres exemples relevés dans les entretiens on peut évoquer ceux d'une élève chrétienne ayant dénoncé en cours de Français le caractère blasphématoire de la poésie de Baudelaire, d'élèves musulmans ayant, dans un cours d'Histoire, contesté l'idée qu'une datation du Coran était possible ou encore d'un élève évangélique faisant sans cesse référence en classe à ses convictions religieuses et refusant de faire du théâtre parce que les techniques de relaxation du professeur lui paraissaient venir du «zen». La référence religieuse est dans certains cas ressentie par les enseignants comme une manœuvre dilatoire ou à but provocateur :

Interlocuteur: (...) j'ai eu de temps en temps des remarques «Mais ça c'est pas bien, c'est contraire à la religion» mais c'était juste une remarque en passant en fait. (...) Vous savez parfois on ne sait pas très bien si c'est juste une manœuvre dilatoire pour, comment dire, parler d'autre chose un moment pendant le cours. Je n'avais pas le sentiment que ça répondait à un besoin ou une angoisse très profonde vu le ton sur lequel c'était dit. J'avais l'impression que c'était plutôt une manière de se manifester ou de manifester son origine sans que ce soit, sans que ça aille vraiment plus loin que ça.

5 Ces situations ne sont pas décrites comme fréquentes, leur regroupement ici ne doit pas donner l'impression que les enseignants sont submergés par ces questions. Néanmoins, chaque interlocuteur a eu des anecdotes à raconter sur le sujet.

6 Il arrive que ce thème soit abordé en Philosophie, notamment pour définir la discipline, en la distinguant notamment de la Science et de la Théologie.

Les manifestations des appartenances religieuses dans le contexte général de l'école

Elles sont tout d'abord dues aux signes religieux, dont les plus visibles sont les voiles islamiques. Les élèves qui le portent sont décrites comme nettement minoritaires, les formes de voile portées comme diverses et plus ou moins strictes. Certains enseignants d'Éducation physique demandent qu'il soit enlevé en cours de gymnastique pour des raisons de sécurité, d'autres considèrent qu'il ne gêne pas s'il est attaché de façon à ne pas être un danger pour l'élève. Les demandes de congés ou de dispenses rendent également manifestes les appartenances religieuses en milieu scolaire. Leur nombre varie d'un établissement à l'autre mais reste faible : les plus fréquentes concernent l'*Aïd al-fitr*, fête marquant la fin du Ramadan. Il faut encore mentionner les demandes de régimes alimentaires particuliers lors des voyages scolaires et la visibilité de certaines pratiques religieuses au sein de l'école. La directrice d'un établissement visité m'a par exemple signalé que, suite à la découverte d'un élève musulman faisant sa prière dans un couloir, une salle de classe avait été mise à sa disposition pour accomplir cet acte et qu'il a été fait de même pour les GBEU (Groupes Bibliques des Écoles et Universités)⁷.

Les débats, questions et travaux portant sur les religions

Les enseignants rencontrés disent être régulièrement interrogés par les élèves sur les questions religieuses, soit parce qu'elles sont d'actualité (la plupart des interlocuteurs ont été amenés à parler en classe, par exemple, de l'initiative du 29 novembre 2009 contre la construction des minarets), soit parce qu'elles sont en lien avec un cours ou que le sujet intéresse les adolescents, voire les tracasse. Pourquoi les juifs sont-ils persécutés depuis des siècles ? Qui sont les Illuminati ? Quels sont les liens entre l'islam et le terrorisme ? Pourquoi certaines femmes musulmanes portent-elles un voile et est-ce que cela leur est imposé ? Pourquoi la circoncision ? Quelle est la différence entre catholiques et protestants, pourquoi y a-t-il deux courants ? Comment peut-on tuer au nom d'une croyance ? Qu'est-ce qu'il y avait avant le Big Bang ? Est-il normal de croire ? Il est fréquent que les élèves demandent à l'enseignant s'il est « croyant » ou « en quoi il croit », présumant souvent à priori qu'il ne peut l'être s'il enseigne une matière scientifique ou réflexive comme la Philosophie. L'un des interlocuteurs mentionne aussi « beaucoup de questions sur les sectes ». Ces sujets font parfois l'objet de débats, de temps en temps polémiques, spontanés ou proposés par les enseignants. Pour ces derniers, le débat est un moyen d'exploiter certains thèmes d'actualité. Les élèves proposent aussi parfois des sujets portant sur les religions pour leurs travaux scolaires réguliers ou leur certificat.

⁷ « Les GBEU (Groupes Bibliques des Écoles et Universités) sont un mouvement chrétien interconfessionnel avec pour mission d'encourager les étudiants à intégrer à leurs études et réflexions une dimension spirituelle basée sur la Bible », [<http://www.gbeu.ch/>], consulté le 17/07/12.

École, religions et mission d'enseignement des professeurs : les enjeux pédagogiques

Sur ces situations et plus largement sur la question des religions à l'école, le discours des enseignants interrogés oscille entre deux pôles contradictoires : intérêt et difficulté pour la mission d'enseignement qui leur est confiée. S'ils soulignent en majorité, et de façon spontanée, l'apport d'un cours historique ou sociologique sur les religions, les propos recueillis mettent aussi en lumière un certain nombre de pierres d'achoppements liées à la fois aux manifestations des appartenances religieuses en milieu scolaire et aux écueils de cet enseignement.

Sur les vingt-deux personnes interrogées, dix-huit mentionnent spontanément la nécessité d'un enseignement d'Histoire ou de Sociologie des religions et quatorze ont pris l'initiative de créer des cours ou des séquences courtes en lien avec la matière qu'ils enseignent. Différentes raisons justifient cette nécessité à leurs yeux : le manque de connaissances des élèves dans le domaine (il est notamment question, dans les entretiens, d'élèves qui s'étonnent que Jésus soit né avant Muhammad, qui associent Pâques à la fête des lapins, pour qui Noël évoque les cadeaux mais qui ne se souviennent pas toujours de ce que l'on fête à ce moment-là, qui imaginent l'Égypte ancienne musulmane, ou qui s'exclament devant un tableau de la Cène : « Oh ils sont tout le temps en train de bouffer ! »), les problèmes de racisme et de compréhension de l'autre (les enseignants mentionnent essentiellement des problèmes d'antisémitisme et des réactions ethnocentrées), l'intérêt et les questions des élèves sur le sujet (qu'ils cherchent à comprendre ce qui leur échappe dans la complexité de l'actualité, à saisir ce qu'ils ne comprennent pas avec leurs camarades ou qu'ils s'intéressent à « l'éthique », aux religions en elles-mêmes ou aux mythes).

Mais un enseignement historique ou sociologique sur les religions a beau sembler nécessaire à la majorité des interlocuteurs, il pose néanmoins un certain nombre de questions et de difficultés. Quel contenu pour cet enseignement ? Sous quelle forme doit-il être donné ? Comment le rendre accessible à des élèves ? Deux des trois enseignants dispensant un cours optionnel annuel dans ce domaine se disent confrontés à la difficulté de définir ce qui est primordial, ce qui est intéressant pour les élèves et la manière de transmettre la matière sans que ce soit rébarbatif ou trop lourd en termes de notions. Par ailleurs, certains enseignants ne s'estiment pas assez compétents pour parler d'un domaine qui leur apparaît large et complexe ou peu sûrs d'eux, notamment pour faire face à d'éventuelles réactions polémiques⁸. Celles-ci sont assez rarement signalées dans les témoignages recueillis mais deux semblables situations m'ont été présentées. La première concerne un débat sur

8 « C'est difficile à cadrer, dit une enseignante, parce qu'on n'a pas toujours les références culturelles (...) » ; un autre : « Parce que je suis assez à l'aise avec les religions chrétiennes euh... dans leur histoire, etc., dans les valeurs et puis je le suis beaucoup moins avec l'islam et le judaïsme, encore moins avec l'hindouisme, le bouddhisme, etc., donc je ne connais pas assez pour rentrer vraiment dans un débat ou une polémique, je veux pas me faire embarquer là-dedans ».

l'initiative anti-minaret ayant mal tourné: deux jeunes filles, chrétiennes d'après l'enseignante, et d'avis opposés sur l'initiative, ont failli en venir aux mains sur le sujet. L'une a traité l'autre de raciste. Il a fallu faire appel au doyen et elles ont été sanctionnées. La deuxième s'est produite dans le cadre d'une réflexion sur la laïcité et de l'étude d'un article sur l'interdiction du voile intégral en France :

Il y a un élève plutôt discret qui tout d'un coup est devenu assez vif. Avec une autre élève de culture musulmane, ils s'en sont pris à une troisième, qui est Européenne et pas musulmane⁹, et qui ne disait rien de très méchant vis-à-vis de l'islam mais ils ont eu le sentiment qu'elle pourrait peut-être dire quelque chose et du coup ça a fait monter les tensions. (...) Le garçon a dit tout de suite: «Ah mais moi ma mère se voile, ma sœur aussi». (...) Bon, il y avait une certaine unanimité dans la classe contre l'interdiction du voile intégral, même de la part de la fille à laquelle ils s'en sont pris. Mais elle a fait quelques réflexions – parce que c'est une élève qui est bien informée, même très bien informée, alors ça suscite peut-être un certain agacement de la part d'autres élèves – en disant une chose qui est juste, c'est que cette forme de voile n'était pas du tout intrinsèquement liée à l'islam et que c'était plutôt une tradition régionale, etc. Et bon ça les a fait un peu bondir: «Comment tu peux parler de ça? De toute façon est-ce que tu connais l'islam? Tu as déjà vécu là-bas?»

Nul besoin cependant qu'il y ait conflit pour que l'enseignant se sente mal à l'aise dans le cadre d'un enseignement sur les religions ou dans le cas d'une mobilisation du référent religieux en classe. Que répondre en effet à un élève qui s'imagine qu'avant Jésus, il y avait «*la luz*» ou qui conteste la théorie de Darwin et essaie de convaincre la classe du bien fondé de ses propos? Que faire avec un élève qui se ferme à la discussion et à l'apprentissage lorsque l'enseignement donné contredit ses croyances¹⁰? Affirmer que ce dernier est juste parce qu'il est scientifique, n'est-ce pas opposer une vérité à une autre dans l'esprit de l'élève? La plupart des enseignants rencontrés prennent le parti d'expliquer que les croyances religieuses et la Philosophie, la littérature ou les sciences (suivant le contexte du cours), se situent sur deux plans différents. Mais si cette distinction stoppe rapidement le débat, elle ne résout pas le problème de la transmission du savoir qui est pourtant l'objectif visé. Il est en effet peu probable qu'un élève créationniste s'intéresse davantage à la théorie darwinienne de l'évolution après cette mise au point. Aussi, la mobilisation d'une référence religieuse dans la réception d'un enseignement apparaît moins comme un problème de gestion de classe, bien qu'en de rares cas il puisse l'être, qu'un épineux problème posé à la mission d'enseignement, mission qui,

9 Cette précision suggère que dans l'esprit de l'enseignant l'on ne peut être Européen et musulman. L'islam est perçu ici, et dans d'autres entretiens, comme une religion étrangère, celle du migrant. Cet exemple souligne par ailleurs que l'appartenance religieuse se conçoit dans un ancrage territorial – ce qui rejoint les observations faites dans la partie «Identités et représentations».

10 Il s'agit là d'exemples tirés des entretiens menés dans le cadre de mon mémoire.

pourtant, semble pouvoir bénéficier des apports de l'Histoire des religions. Cette ambivalence est une première tension associée aux questions religieuses à l'école.

Identités et représentations

Ce qui ressort ensuite très fortement de l'enquête de terrain, c'est la dimension identitaire¹¹ des manifestations des appartenances religieuses ou des références religieuses en milieu scolaire, et des perceptions que les enseignants ont parfois de ces situations. Cette dimension se manifeste par la forte présence de la dialectique nous/eux dans les discours des élèves, rapportés par les enseignants, et dans les discours des enseignants eux-mêmes. « Il ne fait pas comme nous », « ils viennent chez nous, ils abusent », « nous les chrétiens on fait ceci », « nous les Européens », « nous l'islam, nous les musulmans », « chez nous ce n'est pas comme ceci, c'est comme cela » sont autant d'expressions d'élèves relatées par les enseignants. Dans les paroles de ces derniers, l'on entend aussi parfois : « dans notre société », « notre culture », « nos valeurs » en opposition à celle(s) des « autres ». Un enseignant dit aussi avoir entendu certains collègues affirmer que l'Europe était « quand même une terre chrétienne ». Deux exemples peuvent être mis en vis-à-vis pour illustrer cette tendance, l'extrait précité sur le voile intégral¹² et celui-ci, indiquant la position d'une enseignante sur les demandes de congé :

Alors c'est évident que nos vacances scolaires sont basées sur des fêtes chrétiennes mais on est un pays à la base chrétien, donc je trouve ça logique. Par contre le fait que par exemple les étudiants musulmans aient congé le jour du... à la fin du jeûne [silence], je ne suis pas contre mais ne je sais pas si je suis pour, je ne peux pas vous dire pourquoi. En revanche, je me suis demandé s'ils (la direction) avaient accordé ces congés pour une question pratique ou une question idéologique. (...) Après je ne sais pas, d'un côté je ne vois pas pourquoi ils n'auraient

11 Sur la notion d'identité, je me réfère essentiellement à ROGERS BRUBAKER, « Au-delà de l'« identité » », *Actes de la recherche en sciences sociales* 139 (sept. 2001), pp. 66-85 et RENÉ GALISSOT, « Sous l'identité, le procès d'identification », *L'Homme et la société* 83/1 (1987), pp. 12-27.

12 Ou encore ce témoignage : « (...) politiquement on sent chez les élèves aussi des positions très marquées d'un territoire qui protège son histoire qui protège sa spécificité chrétienne peut-être. (...) là on entend des élèves qui disent : « Oui mais pourquoi est-ce qu'ils veulent faire leurs choses, ici c'est autrement, ça s'est fait autrement avant, donc ça n'appartient pas à ce contexte historique, ce n'est pas de notre territoire, pourquoi ils veulent des cimetières à part ? » Et là c'est très très délicat. (...) Ils sont en même temps en train de se défendre et de dire : « On est envahi par d'autres cultures et d'autres nourritures » – qu'ils aiment bien – et puis, ils prennent de temps en temps les cultures asiatiques, les mangas, etc. Puis quand on leur offre une vision asiatique – en Économie, la bourse, on fait le chandelier japonais qui est une autre vision – ils disent : « Oui mais pourquoi on doit faire ça ? » Quand ils ont une autre version du problème, ils ont l'impression qu'ils ne sont pas écartelés mais un peu dépossédés de leur identité. Ils n'ont pas à étudier ça ».

pas plus droit à leurs fêtes religieuses que nous? Parce que sur ce principe-là ici on est un canton protestant donc à la limite les fêtes catholiques... (...) D'un côté pourquoi pas? Pourquoi notre religion serait plus importante que la leur? Je sais euh... il y a pas de raison.¹³

Ce qui frappe dans ces discours, c'est que la composante religieuse tient une place importante dans l'«imaginaire communautaire»¹⁴ des élèves et enseignants qui y font référence. Elle est une composante du sentiment d'appartenance au groupe auquel ils s'identifient. Paradoxalement, les témoignages mettent aussi en avant une apparente désaffection religieuse de la majorité des acteurs scolaires. En effet, parmi les élèves comme parmi les enseignants, peu se disent ouvertement religieux. Les uns et les autres préfèrent souvent se dire agnostiques. D'après les enseignants interrogés, peu d'élèves reçoivent une éducation et une instruction religieuses et peu s'affichent croyants, ce qui est d'ailleurs selon leurs témoignages assez mal vu des camarades. Et pourtant. Les interlocuteurs se déclarent en recherche de sens, de spiritualité, ou croyants tout en se distanciant de l'institution catholique ou protestante. Les élèves questionnent les enseignants sur leur appartenance religieuse et les enseignants décèlent parfois chez eux un attachement religieux.

Cette contradiction entre mobilisation du référent religieux dans l'imaginaire communautaire d'une part et apparente désaffection religieuse d'autre part, s'explique me semble-t-il tant par les dimensions identitaires qui entourent le religieux que par les représentations que les acteurs scolaires s'en font: quelque chose de privé et d'intime, opposé à toute démarche rationnelle. Dans ces circonstances, le religieux apparaît au cœur de deux processus identitaires distincts: un procès de compréhension de soi et du monde¹⁵, ressenti comme personnel voire caché, qui façonne une vision du monde et permet de se situer face à des questions existentielles; un procès d'identification à un groupe¹⁶, volontiers affiché et valorisé. Les relations qu'entretiennent les acteurs scolaires avec le religieux oscillent donc entre croire et appartenir au gré de «l'invention de soi» (pour reprendre le titre d'un livre récent de Jean-Claude Kaufmann¹⁷) et ce dernier apparaît comme une ressource individuelle et collective diversement mobilisée dans les processus identitaires.

¹³ C'est moi qui souligne.

¹⁴ L'expression est empruntée à RENÉ GALLISSOT, *art. cit.*, mais son grand ambassadeur est BENEDICT ANDERSON, *Imagined communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London – New York, Verso, 1983.

¹⁵ Ce que Brubaker nomme «l'autocompréhension», c'est-à-dire «la conception que l'on a de qui l'on est, de sa localisation dans l'espace social et de la manière (en fonction des deux premières) dont on est préparé à l'action», ce qui se rattache «à la représentation – à la fois cognitive et affective – que les gens ont d'eux-mêmes et du monde social dans lequel ils évoluent», ROGERS BRUBAKER, *art. cit.*, p. 77.

¹⁶ Ce que Brubaker appelle la «groupalité» («le sentiment d'appartenir à un groupe particulier, limité, solidaire») et que René Gallissot appelle «l'identification par référence» ou «l'identification par projection collective», c'est-à-dire par référence à la communauté.

¹⁷ JEAN-CLAUDE KAUFMANN, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004.

Au-delà des individualités

La laïcité a été affirmée par bon nombre d'enseignants comme un principe essentiel de l'école publique genevoise¹⁸, en accord d'ailleurs avec la nouvelle constitution du canton¹⁹. Or le principe n'a pas l'évidence qu'on lui accorde souvent. Les entretiens révèlent autant de définitions de la laïcité que d'enseignants questionnés sur le sujet. Certains insistent sur la liberté religieuse qu'elle permet, d'autres sur la séparation nette entre État et religions (plutôt formulé « Église(s) et État » ce qui trahit l'ancrage culturel de la laïcité et son côté christianocentré), d'autres encore sur l'égalité entre religions, sur la cohabitation harmonieuse des religions, ou des religieux et des athées, sur la séparation entre sphère publique et sphère privée ou sur la neutralité de l'État et de l'école... Concernant la laïcité genevoise en particulier, plusieurs avouent ne pas connaître les lois, ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'elle n'est nulle part définie précisément : ni dans la Constitution de 1847, ni dans la nouvelle Constitution, ni dans les règlements scolaires. L'article 3 de la Constitution votée à l'automne 2012 précise bien qu'être laïque signifie observer « une neutralité religieuse » mais cela laisse dans les faits une marge de manœuvre considérable à l'État. La jurisprudence suisse et européenne montre d'ailleurs que la neutralité est souvent affaire de point de vue²⁰. Pour les enseignants interrogés, la laïcité semble de plus un fait acquis et non questionné (ce qui explique peut-être leur embarras pour la définir). Ce qui se fait dans les écoles en son nom a plus à voir avec une norme à laquelle ils sont habitués qu'avec une définition claire. Comme le remarque Mondher Kilani au sujet de la pratique à Genève en matière d'ensevelissement rituel : « La laïcité apparaît concrètement plutôt comme une pratique négociée en fonction des circonstances et des confessions en présence que comme un principe absolu et intangible »²¹. Dans ce contexte, les religions (manifestées, débattues, interrogées ou regardées comme un objet d'étude) ont du mal à trouver leur place à l'école. Car le principe de laïcité reste flou non seulement aux yeux des enseignants mais aussi dans les textes de loi.

18 La séparation de l'Église et de l'État à Genève est un héritage de la constitution de 1847, consacrée par le vote de 1907 qui supprime le budget des cultes et instaure le principe de laïcité *de facto* sans le nommer.

19 Constitution de la République et canton de Genève, votée le 14 octobre 2012, Art. 3 : « Laïcité : 1 L'État est laïque. Il observe une neutralité religieuse. 2 Il ne salarie ni ne subventionne aucune activité culturelle. 3 Les autorités entretiennent des relations avec les communautés religieuses ».

20 Voir par exemple les rebondissements de l'affaire *Lautsi contre Italie* jugée par La CEDH en 2009 et 2011 (requête n°30814/06, [<http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-104042>], consulté le 13/12/12) concernant les crucifix dans les écoles italiennes. Pour rappel, la Cour européenne a d'abord donné raison à la recourante (qui souhaitait que les crucifix soient retirés des classes de l'école de ses enfants) au nom de la nécessaire neutralité de l'État. En deuxième instance, la Cour a donné raison à l'Italie au nom de la marge d'appréciation laissée à chaque État en matière de régulation des rapports aux religions présentes sur son territoire, tout en réaffirmant le devoir de neutralité affirmé en première instance.

21 MONDHER KILANI, « Il faut déconfessionnaliser la laïcité, le religieux imprègne encore les imaginaires », *Journal des Anthropologues* 100-101 (2005), pp. 37-48, ici p. 44.

Par ailleurs, la prise en compte de la diversité religieuse dans les écoles (comme dans la société) n'est pas seulement affaire de laïcité, elle se heurte à la prétention qu'a l'institution scolaire de transmettre des valeurs présentées comme communes voire universelles.

L'école genevoise se donne pour missions d'instruire, éduquer, qualifier, socialiser et préparer les élèves à la vie dans un monde en perpétuel changement²². Le règlement de l'enseignement primaire précise que ce dernier « met en particulier l'accent sur la maîtrise de la langue orale et écrite et de la culture mathématique et scientifique. (...) [et] sensibilise à la tolérance et au respect d'autrui »²³. Le règlement de l'enseignement secondaire se donne quant à lui pour buts, entre autres, de contribuer à la « formation morale » des élèves, « de cultiver (chez eux) l'esprit de recherche et d'expérimentation, l'imagination et la créativité, la faculté de comprendre autrui et de s'en faire comprendre, le sens critique », et de les préparer à « leurs responsabilités d'hommes et de futurs citoyens »²⁴.

La rationalité (« la culture mathématique et scientifique » et « l'esprit de recherche et d'expérimentation »), valorisée dans le règlement de l'enseignement primaire comme une « culture », le sens critique et la tolérance font donc partie des étais du monde construit à l'école. Or les attachements religieux ébranlent parfois l'édifice en entrant en concurrence avec ces trois axes – que l'on songe aux élèves contestant ou refusant un enseignement au nom de leurs croyances, ou aux réactions ethnocentrées évoquées dans la partie précédente. De ce point de vue, les élèves pour qui la référence religieuse est le mode privilégié d'explication et de compréhension du monde pourraient sembler peu réceptifs à cette mission de l'école. La rationalité est par ailleurs perçue par bon nombre d'acteurs scolaires comme antagoniste au religieux²⁵. En outre, contribuer à la « formation morale » des élèves, d'un point de vue laïque, sous-entend une mise en avant de valeurs communes, non religieuses, que l'on souhaite voir partager par les citoyens de demain. Ces valeurs peuvent-elles rencontrer celles des diverses cultures et religions²⁶ présentes dans les classes²⁷? La « tolérance », par exemple, évoquée

22 Résumé des articles 1 des règlements de l'enseignement primaire et secondaire genevois.

23 Règlement de l'enseignement primaire genevois du 7 juillet 1993, art. 1.

24 Règlement de l'enseignement secondaire genevois du 14 octobre 1998, art. 1.

25 Par exemple: les élèves qui considèrent, à priori, que le professeur n'est pas croyant parce qu'il enseigne une matière réflexive ou scientifique ou ce témoignage d'une enseignante qui se dit « trop rationnelle pour avoir la foi ».

26 Cette distinction me semble pertinente dans la mesure où à Genève, comme ailleurs en Suisse et dans le monde, des individus peuvent appartenir à différentes religions tout en partageant un ensemble de façons de faire et de penser (c'est ce que j'entends par culturel), mais aussi partager une appartenance religieuse sans avoir les mêmes références culturelles. Ainsi, l'on trouvera par exemple dans les classes des adolescents originaires du Congo mais chrétiens pour les uns (qui plus est catholiques, protestants ou kimbanguistes...), musulmans pour les autres et des élèves partageant le fait d'être chrétiens évangéliques mais originaires d'Amérique Latine et d'Afrique.

27 Dans le numéro 1 de l'année 2000 du magazine pédagogique *InterDIALOGOS*, on pouvait lire dans l'éditorial: « Il est un fait que la composition sociale et culturelle du public scolaire s'est largement modifiée ces vingt dernières années comme se sont diversifiés sous l'effet des transformations de la société en général, les modèles de référence,

dans les règlements des deux niveaux d'enseignement au sens d'une ouverture à d'autres façons de faire ou de penser, apparaît comme une valeur commune importante. Or les processus identitaires mis à jour sous les manifestations des appartenances religieuses en milieu scolaire, montrent que la tolérance n'est pas toujours le réflexe premier dans un environnement pluriculturel. Par ailleurs, comment définir ce qui est tolérable et ce qui ne l'est pas ? Certains comportements religieux peuvent paraître difficilement compréhensibles et acceptables tant pour les enseignants que les élèves :

Il m'explique qu'en tant que bon mormon il est obligé de rester chez lui parce que sa maman reçoit beaucoup de monde pour des questions religieuses, et il ne peut pas laisser sa mère sans un chaperon masculin ! Donc il est obligé de rester là quoi. Des trucs comme ça, il y a 50 ans encore c'était possible, mais à l'heure actuelle tu te dis, mais mon Dieu ils vivent dans quel monde ces gens-là ?

Difficile de « tolérer » des pratiques perçues comme choquantes²⁸. La valorisation ou la tolérance de la diversité religieuse bute en réalité plus largement sur des valeurs présentées comme universelles et prônées par l'institution scolaire : celles contenues dans les Déclarations relatives aux Droits de l'Homme et de l'Enfant²⁹. La difficulté liée à l'idée d'un universalisme des valeurs est évoquée par l'un des enseignants rencontrés :

rendant plus difficile la définition de valeurs communes (la discussion autour de la notion de droits de l'homme est à ce propos significative)».

28 Il est d'ailleurs intéressant de replacer le terme « tolérance » dans son contexte historique. Comme le rappelle Lynn Hunt : « *In Europe, it first took root in the second half of the sixteenth century as a pragmatic response to religious divisions that could not be suppressed. As Benjamin Kaplan trenchantly remarks, toleration, even though it was considered only a "temporary concession" in the sixteenth century, was nonetheless deemed "an embarrassment" by Protestants and Catholics alike. It was only granted as part of "a long-term strategy for the restoration of unity"* ». Cf. LYNN HUNT, « The enlightenment and the origins of religious toleration », *Burgerhart Lectures (Dutch-Belgian Society for Eighteenth-Century Studies)* 4 (2011), pp. 1-32, ici p. 7, [www.i8e-eeuw.nl/symposia/hunt.pdf], consulté le 21 janvier 2013. On peut se demander si la tolérance n'est pas restée aujourd'hui, dans les sociétés européennes qui la prônent, un moyen de « restaurer l'unité » et de gérer les divisions ou du moins les diverses origines de leurs membres. Elle semble d'ailleurs toujours « embarrassante » comme le suggère ce témoignage.

29 Ainsi commence d'ailleurs la présentation du domaine des Sciences humaines sur le site du Plan d'étude romand (PER) : « En accord avec les valeurs contenues dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* et la *Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant*, et en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, le domaine *Sciences humaines et sociales* organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils, et de compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable », [<http://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>], consulté le 08/08/2012. On peut citer aussi l'article « Les enseignants romands veulent protéger l'école des dérapages religieux », paru en novembre 2004 dans le *Courrier* : « Inquiets des champs de tension induits à l'école par l'évolution de la société et sa multiculturalité », les délégués du SER (syndicat des enseignants romands) ont tenu à rappeler la tolérance dont doivent faire preuve l'école et les enseignants. Néanmoins ils rappellent les valeurs à protéger et à promouvoir. (...) Pour le SER, les valeurs fondatrices de notre société s'appuient sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».

L'autre chose qui pose problème, en tout cas pour les profs de Droit mais pas seulement, c'est l'universalisme tel qu'il est prôné, même avec ces déclarations pour la Libye, l'universalisme d'une position pour les Droits de l'Homme. Et dans des cultures qui ne les reconnaissent pas. (...) On est un petit peu en porte-à-faux. (...) Il y a une position légaliste qui dit : « il y a droit à ça et ça » et puis il y a des positions sur la femme en islam et là c'est dur parce que finalement c'est un peu l'affrontement et on ne peut pas faire autre chose.

Ces tensions qui raidissent les relations école-religions au-delà des individualités doivent être prises en compte pour mieux comprendre les interactions entre acteurs scolaires au sujet des questions religieuses car elles en constituent la toile de fond. Elles ajoutent des enjeux politiques (enjeux liés la gestion de la diversité culturelle et religieuse, à la reconnaissance de cette diversité, à définir ce qui relève de la liberté individuelle et de l'intérêt collectif) à des relations déjà rendues complexes par les dimensions identitaires et les enjeux pédagogiques qui y sont sous-jacents. Ces axes (enjeux politiques, pédagogiques et dimensions identitaires) se croisent et s'entrecroisent dans la mise en place des cours ou séquences d'Histoire des religions et dans leur gestion, mais aussi lorsqu'un élève manifeste son appartenance religieuse ou lors des débats, questions et travaux portant sur les religions.

Cela confirme, en conclusion, que les relations école-religions doivent être comprises dans la complexité des rapports qu'entretiennent les acteurs scolaires au sujet des questions religieuses et dans la complexité des interactions permanentes entre les différentes dimensions que je viens d'évoquer. Malgré cette complexité, malgré la difficile définition de la laïcité, malgré l'apparente contradiction qui réside entre l'universalité des valeurs prônées par l'école et sa volonté de reconnaître – et d'enseigner – la diversité culturelle, les relations écoles-religions ne sont pas en elles-mêmes inextricables. À moins que l'on ne considère que la laïcité exclut les religions, et que les religions s'opposent à la rationalité, le privé au public, l'universel au particulier, la « culture » majoritaire aux « cultures » minoritaires³⁰. Il est probable qu'une issue à ces contradictions soit à trouver dans le décroisement des discours (en montrant notamment que sciences et religions ne s'opposent pas mais concourent à donner un sens aux réalités humaines), et en cessant de raisonner en termes d'universalité au sujet des valeurs que l'école se donne pour mission de transmettre, pour envisager plutôt ce qui est commun. Il est certain en revanche que les questions religieuses documentées dans cette étude questionnent l'école elle-même en profondeur, dans sa mission d'enseignement et son positionnement par rapport aux débats qui traversent la société, sur la gestion de la diversité culturelle et religieuse et de ses manifestations dans l'espace public.

³⁰ Cette dernière tendance est relevée dans les discours de certains enseignants interrogés et exposée au chapitre 2 de la recherche dont découle cet article.