

**L'enseignement du fait religieux à l'école publique:
influence des paradigmes de la sécularisation et de la
recomposition du religieux**

Sébastien Urbanski

► **To cite this version:**

Sébastien Urbanski. L'enseignement du fait religieux à l'école publique: influence des paradigmes de la sécularisation et de la recomposition du religieux. Revue des Sciences sociales, Presses Universitaires de Strasbourg, 2013. halshs-01491437

HAL Id: halshs-01491437

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01491437>

Submitted on 16 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX A L'ECOLE PUBLIQUE : INFLUENCE DES PARADIGMES DE LA SECULARISATION ET DE LA RECOMPOSITION DU RELIGIEUX

Sébastien Urbanski

Résumé : Les promoteurs de l'« enseignement du fait religieux » à l'école publique utilisent souvent des distinctions conceptuelles issues des sciences sociales. La distinction entre « les religions » et « le religieux » est particulièrement mobilisée. Ces deux termes sont ambigus en raison de la coexistence de deux paradigmes, celui de la sécularisation des religions et celui de la recomposition du religieux. Cela explique une certaine indétermination des objectifs de l'enseignement du fait religieux, qui dérive parfois vers un enseignement religieux.

I. INTRODUCTION : PARADIGMES, STEREOTYPES ET AMBIGUÏTE DANS LES SCIENCES

Cet article propose d'étudier un aspect de la mise en place, à l'école publique française, de l'« enseignement du fait religieux » qui fait suite aux rapports ministériels Joutard (1989) et Debray (2002). La thèse avancée est que le statut paradigmatique des sciences sociales des religions, qui donnent cadre à de nombreuses directives ministérielles et pédagogiques, est à l'origine d'une ambiguïté dans l'utilisation des termes « les religions » et « le religieux », et par suite d'une indétermination relative des enjeux du nouvel enseignement.

Ian Hacking montre comment l'avancement de la science peut être générateur d'ambiguïté. Par exemple, les scientifiques contemporains utilisent le mot « acide » dans un sens différent de celui que visait Lavoisier. Aujourd'hui, on distingue les acides de type « Lewis », qui contiennent des protons, des acides de type « Bronsted-Lowry », qui n'en contiennent pas (Hacking 1983, p. 85). Lavoisier ne faisait pas cette distinction. Par conséquent, il ne parlait pas d'acides au sens de Lewis, ni au sens de Bronsted-Lowry : il parlait d'autre chose. Toutefois, explique Hacking, il existe des éléments communs aux différentes définitions, de sorte que Lavoisier et les scientifiques contemporains réfèrent globalement à la même entité : aujourd'hui comme hier, les acides sont définis comme ayant un goût aigre une fois mélangés à de l'eau, comme changeant la couleur d'indicateurs tels le papier tournesol, etc. Ce noyau de sens stable est un « stéréotype » (Hacking 1983, p. 80).

Le modèle de Hacking s'applique également hors des sciences dites dures. En philosophie par exemple, Descartes utilise le mot âme au sens religieux, mais également au sens d'« un esprit, un entendement ou une raison » (Descartes cité par Bouvier 1995, p. 153). L'innovation conceptuelle de Descartes porte sur le second sens : c'est bien l'immortalité de l'esprit et non l'immortalité de l'âme qu'il cherche à démontrer. Toutefois, le philosophe tient à conserver le mot « âme », qui « permet de manifester une continuité dans la croyance (...) [et] préserve, du même coup, l'unité de la communauté religieuse » (Bouvier 1995, p. 155). Le texte cartésien en devient ambigu, mais il peut dès lors viser un auditoire large. Ceci est possible dans la mesure où « âme » et « esprit » partagent un noyau stéréotypique commun, et réfèrent donc à un certain nombre d'objets identiques. Le savoir reste alors cumulatif malgré les changements de paradigmes (Bouvier 1995, p. 141).

2. SECULARISATION ET RECOMPOSITION: DEUX PARADIGMES COEXISTANTS

Ce cadre théorique semble pouvoir éclairer certains aspects de la mise en place de l'« enseignement du fait religieux ». A l'école publique française, le choix a été fait d'enseigner non l'histoire des religions, ni les religions, mais le fait religieux :

Proposer d'« enseigner des religions » signifierait (...) aborder les phénomènes religieux en les découpant par tradition religieuse alors même qu'il s'agit d'étudier des expressions et pratiques religieuses singulières dans des contextes historiques et géographiques variés (...). Dans l'enseignement secondaire en tout cas, il est sûr que l'adjectif « religieux », plus large et plus souple, était préférable au substantif (Willaime 2007, p. 39).

Ce qui est « religieux » n'est donc pas identifié comme appartenant uniquement à telle institution, telle Église, ou telle communauté croyante aisément discernable. C'est la thèse de la sécularisation qui a tendance à identifier tout ce qui est religieux à telle institution, le déclin des institutions religieuses étant dès lors corrélé au déclin de la religion. Mais cette thèse fait place depuis une trentaine d'années à celle de la recomposition du religieux : ce dernier échapperait aux religions instituées et serait réinvesti sous la forme, par exemple, de ces rassemblements estampillés religieux mais ouverts en droit et en fait à « des participants à l'identité religieuse incertaine, flottante ou même inexistante » (Hervieu-Léger 1999, p. 114). Ce religieux recomposé se manifesterait également par l'augmentation contemporaine des croyances « en Dieu » malgré la baisse de l'identification religieuse (Lambert 2003). En somme, du point de vue de la thèse de la recomposition, le religieux est « condensé » dans les religions mais ne s'y réduit pas (Hervieu-Léger 1999, p. 19).

En raison du lien entre l'avènement de la modernité et la thèse de la sécularisation, de nombreux sociologues des religions parlent du « paradigme », et non simplement de la thèse, de la sécularisation (cf. notamment Piette 1997). La thèse de la recomposition du religieux est quant à elle fortement dépendante de l'idée selon laquelle la modernité aurait causé de nombreuses désillusions (d'où, éventuellement, un passage à une forme ou une autre de seconde modernité¹) ; elle pourrait donc aussi être un élément d'un paradigme spécifique. A condition de préciser que, bien que fortement incompatibles, les deux thèses ont plutôt tendance à coexister et à se rapporter l'une à l'autre, la seconde ayant notamment souvent recours à la première dans la mesure où, pour se recomposer, le religieux doit d'abord se trouver hors de contrôle des institutions religieuses. Comme l'explique Albert Piette, le paradigme de la recomposition nuance celui de la sécularisation, mais n'en sort jamais vraiment (Piette 1999, p. 25)².

Par exemple, dans un séminaire patronné par le Ministère de l'éducation, Jean-Paul Willaime – ex-directeur de l'IESR³ – recourt à la thèse de la sécularisation pour défendre, à l'échelle européenne, une laïcité d'ouverture :

Il ne s'agit plus tellement, pour la société, de s'émanciper du pouvoir des Églises : c'est fait, la sécularisation a réussi et les Églises n'ont effectivement plus grand pouvoir dans et sur la société. Cette « fin des religions » dans leur pouvoir sur la société et les individus qui caractérise les pays d'Europe peut (...) être la condition de possibilité de nouvelles formes de reconnaissance du rôle public des religions (Willaime 2004, p. 95).

Mais cette thèse de la sécularisation ne serait plus valable pour analyser « le religieux » : « Si la sécularisation (...) s'est traduite par une baisse (...) sensible de diverses pratiques religieuses (...), reste que la modernité contemporaine, ce n'est pas moins de religieux, mais du religieux autrement » (Willaime 2007, p. 56).

La « conversion du regard » à laquelle invitent de nombreux sociologues confirme qu'il s'agit bien d'une affaire de paradigmes⁴. Selon Willaime, nous serions entrés dans un nouvel âge où « rien n'est sacré » (Willaime 2004, p. 47, nous soulignons) et où les « démythologisateurs ont été démythologisés » à un tel point que « l'homme de science », « l'enseignant » et l'homme religieux sont « mis sur le même plan » (Willaime 2010). De même, le sociologue Patrick Michel parle de « révolution copernicienne » et d'un nouveau monde « investi et géré par le mouvement », dans lequel toute « référence à un absolu » est disqualifiée, dans lequel le « paysage du croire » se « redessine complètement (...) sous le double signe de l'individu et du relatif » (Michel 2003, p. 163).

Contrairement à la thèse de la sécularisation, il est encore difficile de savoir précisément si la thèse de la recomposition est propre à un paradigme spécifique. On pourrait peut-être parler d'un paradigme en germe, dont il n'est pas sûr qu'il se développera⁵. Pour l'instant, il semble y avoir plutôt une oscillation entre les deux paradigmes. Jean Baubérot suggère même que l'usage du terme sécularisation manifeste souvent une certaine duplicité :

Si on porte un regard tant soit peu distancié sur la tribu des sociologues de la religion, il est fascinant d'observer à quel point, depuis un demi-siècle, elle estime l'usage du terme « sécularisation » peu opératoire, équivoque, trop multidimensionnel, etc., tout en continuant souvent, sans sourciller, à l'utiliser comme une référence centrale (Baubérot 2009, p. 184).

Pour récapituler, on peut dire que le mot « religion » renvoie à un stéréotype commun au paradigme de la sécularisation et au paradigme de la recomposition, bien que dans le premier, la « religion » soit un phénomène plus encadré par des institutions religieuses que dans le second. Du point de vue de la sécularisation, la religion tend à se confondre avec les religions ; du point de vue de la recomposition, la religion tend à se confondre avec le religieux. En fait, comme le soutient Dubuisson, le mot « religion » et ses dérivés pourraient même parfois ne référer à rien du tout, en tout cas à rien de plus qu'à la science des religions elle-même et à ses « modèles (...) d'analyse (...) qui empruntèrent au mythe, à la métaphysique ou à la théologie leurs formes caractéristiques et idéales » (Dubuisson 1998, p. 227). La thèse de Dubuisson est radicale, mais elle montre bien les différents niveaux linguistiques auxquels est susceptible d'appartenir le mot « religion » et ses dérivés. On peut à cet égard rapprocher du travail de Hacking sur le nom commun « calorique » utilisé jadis par les physiciens mais qui s'est révélé ne référer ontologiquement à rien du tout (Hacking 1983, p. 87). Il reste que le stéréotype « religion » existe et il est possible de communiquer et de s'entendre à son propos.

3. OSCILLATION ENTRE LES DEUX PARADIGMES DANS LES DIRECTIVES MINISTERIELLES ET PEDAGOGIQUES

L'oscillation entre le paradigme de la sécularisation et celui de la recomposition est perceptible dans les directives visant à délimiter l'objet du nouvel enseignement. Par exemple, un « enseignement biblique et interreligieux » est qualifié par Willaime de « non-confessionnel » (Willaime 2007, p. 37). C'est que, de son point de vue, les religions sont déjà sécularisées (cf. *supra*) – c'est la laïcité qui ne le serait pas, du moins en France. *A contrario*, du point de vue de la thèse classique de la sécularisation, un enseignement biblique et interreligieux serait qualifié de pluri-confessionnel (le religieux étant encadré par plusieurs confessions) plutôt que de non-confessionnel. D'autant plus que, puisque la focale est mise sur la Bible, les confessions en jeu ne sont pas difficiles à identifier.

Les différents sens du mot religion et de ses dérivés sont également perceptibles dans les directives pédagogiques. Les promoteurs du nouvel enseignement utilisent tantôt l'expression « les religions », tantôt l'expression « le religieux ». La première semble référer plutôt à des confessions institutionnalisées, la seconde à des phénomènes plus diffus. Par l'utilisation des termes « religieux » et « fait religieux » les rapports ministériels optent pour l'enseignement de ces phénomènes larges et diffus, qui semblent avoir parfois une emprise jusque sur ceux qui ne s'identifient à aucune religion :

Un examen détaillé des diverses religions dans l'histoire et le monde actuel serait fastidieux et inutile. Il conviendrait de montrer l'importance du *fait religieux* dans l'histoire, sa permanence dans le monde contemporain (...), en soulignant (...) l'insertion du *religieux* dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien, à travers des exemples concrets qui différencient la vie courante des hommes : le calendrier, les fêtes, les prénoms, l'architecture et les signes (...), les grandes étapes de la vie, la famille, etc... (Joutard 1989, p. 92, nous soulignons) ; Il y a, pour nous occidentaux (...), un *fait judéo-chrétien* partagé entre croyants et non croyants qu'on ne peut vouloir effacer de notre champ pratique (...) (Debray 2002, p. 11, nous soulignons).

L'inspecteur général Jean-Pierre Rioux est plus abrupt. Dans sa définition des propriétés du fait religieux, il écrit : « Il y a du *religieux* qui circule dans le monde. Point » (Rioux 2003, p. 51, nous soulignons). Le fait religieux circulerait jusque dans nos agendas : « [Le fait religieux] c'est quelque-chose que l'on constate et qui s'impose à tous. C'est comme un fait en sciences exactes (...), pourquoi acceptons-nous encore des agendas avec un nom de saint chaque jour ? » (Rioux 2003, p. 51). L'ambiguïté est cependant de taille : contrairement à ce que suggère Rioux, les noms de saints dans les agendas n'ont, pour l'écrasante majorité des Français, absolument rien de religieux.

Pour les mêmes raisons, il n'est pas sûr que la réflexion suivante de Debray réfère à quoi que ce soit de religieux : « Pouvons-nous nous boucher les oreilles et fermer les yeux devant le monde tel qu'il est ? Pouvons-nous refuser d'écrire sur notre agenda, sous prétexte que nous n'avons aucune raison objective de prendre pour l'an zéro la date probablement erronée de la naissance de Jésus ? » (Debray 2003, p. 15).

Ainsi, selon de nombreux promoteurs du nouvel enseignement, le *religieux* est « inséré » dans la civilisation du quotidien, dans la vie courante des hommes, le calendrier (Joutard) ; tel fait *religieux* – le fait judéo-chrétien – est « partagé » par tous, que l'on soit croyant ou pas (Debray) ; le *religieux* « circule » dans le monde (Rioux). Selon Willaime, les faits religieux sont « immergés dans les sociétés » (Willaime 2007, p. 67). Selon Dominique Borne⁶, il faut, afin d'identifier un fait religieux, repérer ses « signes », « analyser avec toutes les armes de la critique raisonnée des documents et des œuvres et (...) y repérer les signes du *religieux* », ce qui constituerait une « entrée dans le fait religieux » (Borne 2005, p. 3, nous soulignons). Mais en même temps, le religieux semble être l'apanage des religions : « l'on peut être français et se réclamer de *religions* différentes ou au contraire rejeter le *religieux* » (Borne 2007, p. 118, nous soulignons). Il serait donc impossible, du moins difficile, d'être religieux sans se réclamer d'une religion. Ainsi, d'un côté, les faits religieux, du moins certains d'entre eux, seraient partagés par tous ; mais d'un autre côté, point de religieux en dehors des religions⁷ ?

4. PARASYNONYMIE ENTRE « LES RELIGIONS » ET « LE RELIGIEUX » : UNE REDUCTION DU RELIGIEUX AUX SEULES RELIGIONS

En fait, dans les directives pédagogiques, les mots « religions » et « religieux » sont fréquemment interchangeables. Par exemple, Willaime écrit : « En choisissant (...) de parler de "faits *religieux*" et non de "religions", il s'agissait de souligner que les *religions* sont plus que des opinions. Il y eut en France la tendance à réduire le *religieux* au statut d'une opinion privée et individuelle » (Willaime 2007, p. 68, nous soulignons). De même :

En Europe, on peut dire que c'est une laïcité de reconnaissance du *religieux* qui prévaut, c'est-à-dire une laïcité qui (...) reconnaît les apports sociaux, éducatifs et civiques des *religions*, la majorité des pays d'Europe ayant mis en place divers systèmes de reconnaissance des cultes (...) [G]lobalement, la différence la plus sensible avec la France est sans aucun doute l'absence dans de nombreux pays de prévention particulière face au *religieux* en tant que tel (Willaime 2007, p. 80, nous soulignons).

L'ambiguïté de la « religion », corrélative à la perte de pertinence du paradigme de la sécularisation, semble donc nécessiter une distinction entre les religions et le religieux ; mais cette distinction est ensuite abandonnée car les termes religions et religieux tendent, chez les principaux promoteurs du nouvel enseignement, à devenir parasynonymiques⁸. Peut-être la « stabilisation symbolique du croire⁹ » est-elle à ce point urgente qu'il faille réduire le religieux aux seules religions ? En tout cas, une certaine réduction du religieux aux religions est bien perceptible dans la première phrase du passage cité précédemment : Willaime y parle d'abord de reconnaissance du *religieux*, puis écrit que cela équivaut à reconnaître les apports des *religions*, et enfin prend l'exemple de pays d'Europe qui reconnaissent des *cultes*¹⁰.

Parallèlement, des phénomènes à première vue non-religieux sont englobés dans la religion ou le religieux. La sociologue Régine Azria écrit dans un guide pédagogique :

Au fur et à mesure que la religion n'a plus le monopole des valeurs (...), ce sont ses dimensions **culturelles** et **patrimoniales** qui tendent à s'affirmer et qui prennent le relais. Chacun sait par exemple, qu'aujourd'hui les Français se rendent plus souvent à l'église pour participer à un concert que pour participer à un service religieux (...). Les édifices religieux sont plus souvent visités ou évoqués en raison de leur valeur esthétique ou historique, autrement dit patrimoniale et culturelle, qu'en tant que lieux de culte, habités par le sacré (Azria 2005, p. 64).

Ainsi, même quand les raisons d'un comportement sont d'ordre esthétique (ou culturel, etc.) et non cultuel, on aurait encore affaire à « la religion » (à la dimension culturelle et patrimoniale de celle-ci) – probablement parce que les édifices en question relèvent de telle ou telle religion. De façon semblable, Wojtek Kalinowski, dans un rapport au Commissariat au Plan, parle de « formes de présence "non religieuses" (sociales, économiques, culturelles voire communautaires) du religieux » (Kalinowski 2002, p. 43).

Cette dernière expression, en particulier, pourrait paraître un oxymoron : comment des formes de présence « non-religieuses » pourraient-elles être « religieuses » ? Le religieux est-il encore du religieux après avoir pris des formes de présence non-religieuses ? Cependant, loin de nous l'idée de réduire le problème à une figure de style¹¹ : la définition de la religion et du religieux est un problème scientifique délicat, qui mobilise de nombreux chercheurs (Caillé 2003). Kalinowski est d'ailleurs bien conscient de la difficulté. A propos des formes d'engagement public des « acteurs religieux », il écrit : « On peut certes rétorquer que (...) il ne s'agit plus du "religieux à proprement parler". Effectivement, dans la modernité religieuse il devient de plus en plus difficile de dire ce qui relève encore du religieux et ce qui n'en relève plus » (Kalinowski 2002, p. 47).

Il reste que ce problème de la frontière entre ce qui est religieux et ce qui ne l'est pas est abordé de très diverses façons parmi les promoteurs du nouvel

enseignement. On pourrait comparer à ce titre Willaime et Nouailhat¹². Le premier, dans un guide pédagogique, suggère l'ampleur et la difficulté de la tâche : « il ne faut pas enfermer les religions dans le religieux tout en prenant sérieusement en compte le fait qu'il s'agit de religieux » (Willaime 1998, p. 11). Le second n'hésite pas à s'orienter vers une résolution catégorique du problème : « Je dirais que le phénomène religieux, c'est le phénomène humain » (Nouailhat 2004, p. 550). L'historien Pierre Lévêque est également catégorique : dans un article intitulé « Enseigner la religion ? », il parle de « la présence universelle en filigrane du fait religieux » (Lévêque 2001, p. 215). De même, Jean-François Lavigne, maître de conférences en philosophie à l'Université de Montpellier, écrit dans un ouvrage co-publié par le Ministère de l'éducation :

La culture en son essence est l'interprétation collective du drame métaphysique de la finitude humaine (...). Toute culture vivante (...) est le déploiement d'une pensée religieuse qui l'anime (...). La représentation et la conception du divin *ne sont pas* un aspect parmi d'autres de la culture humaine, comme voudrait le faire croire la conception anthropologique et objectiviste de la culture morte (Lavigne 1997, pp. 33-34, nous soulignons).

Ce qui revient à dire que toute culture est forcément religieuse (en son essence, bien sûr).

Donc, si l'on suit Nouailhat, Lévêque ou Lavigne, le religieux déborderait les religions à un tel point que tout le monde – même les agnostiques ou les athées – en serait d'une façon ou d'une autre le sujet. D'un autre côté, la parasynonymie religions/religieux, bien perceptible chez Willaime ou Borne, tend à suggérer que le religieux est du domaine des religions. En somme, l'enseignement du fait religieux pourrait bien être – dans certaines de ses modalités de mise en œuvre – un projet à deux versants : d'un côté, il s'agit de montrer que le religieux fait partie de l'expérience de ceux qui ne s'identifient à aucune religion (il y aurait des formes non-religieuses du religieux ; le phénomène religieux serait le phénomène humain ; toute culture serait religieuse en son essence, etc.) ; de l'autre, il s'agit de montrer que le religieux est du domaine des religions (les termes « religieux » et « religions » sont parasynonymiques). Cette duplicité est due en partie à la configuration paradigmatique dans laquelle se trouvent aujourd'hui les sciences sociales des religions : d'un côté, il y a une prise de distance avec le paradigme de la sécularisation (car le religieux ne se réduit pas aux religions instituées) ; de l'autre, un nouveau paradigme qui dissocierait clairement le religieux des religions ne semble pas encore aisément praticable¹³.

Mais, si ceux qui se disent sans religion sont encore soumis au religieux (ou à quelque chose de « religieux »), et si ce religieux est rabattu aux seules religions, est-il possible de se dire sans religion ? Un élément de réponse peut être trouvé dans certaines propositions pédagogiques concrètes.

5. EXEMPLES DE PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES CONCRETES

Anne Raymonde de Beudrap, maître de conférences en IUFM, pose la question suivante : « peut-on étudier les faits religieux comme des données du culturel sans leur faire perdre quelque chose de leur identité? » (de Beudrap 2010, p. 96). Sa réponse est plutôt négative :

Certes, une religion n'existe qu'incarnée dans une culture mais quelle connaissance en donne-t-on avec des informations dispersées au hasard des textes, informations en outre colorées par la personnalité de l'auteur ? On va rencontrer la religion selon Voltaire, selon Victor Hugo, selon Bernardin de Saint-Pierre, selon Albert Cohen. Il s'agit bien du fait religieux, c'est-à-dire de la manifestation concrète du religieux dans un contexte donné et sous une forme donnée, mais parfois d'un fait religieux tellement inculturé qu'il est à la limite d'y perdre son identité religieuse (de Beudrap 2010, p. 96).

Ce problème de l'identité religieuse du fait religieux se pose également pour un texte comme la Bible, à étudier – conformément aux programmes ministériels de 1996 – en tant que « texte fondateur » en classe de français. De Beudrap relate ainsi les propos de deux professeurs qui n'hésitent pas à traiter la Bible comme un objet non religieux, mais culturel :

Le caractère « sacré » de certains textes pose effectivement le problème de la laïcité, à mon sens. J'enseigne (...) le « fait religieux » comme *référence culturelle* ou interculturelle. C'est pourquoi je ne dissocie pas les textes sacrés des textes mythologiques (Professeur cité par de Beudrap 2010, p. 169) ; Je ne dissocie pas les textes bibliques des autres textes au contenu épique, légendaire, poétique que l'Antiquité nous a légués : chacun reflète une vision du monde et une cosmogonie qui sont propres aux *cultures* où ces textes ont vu le jour (Professeur cité par de Beudrap 2010, p. 169, nous soulignons).

D'une manière générale, de Beudrap montre que les enseignants de collège et lycée sont majoritairement assez réticents à traiter la Bible comme un texte d'une nature spéciale. Mais l'auteure est réservée vis-à-vis de cette posture : elle invite, à la suite de l'inspecteur général Katherine Weinland, à ne pas « désacraliser les contenus » (Weinland citée par de Beudrap 2010, p. 167). Dans ce cadre, elle recommande de ne pas banaliser les textes religieux, de ne pas les considérer comme des textes strictement littéraires : « la présentation même d'un texte biblique dans un manuel scolaire le banalise parmi les autres textes et en fait un objet d'étude et non un objet de foi. Mais alors, il s'agit de traiter le texte comme n'importe quel texte. Ce changement de statut est malgré tout problématique » (de Beudrap 2010, p. 170)¹⁴.

Le point important est le suivant. D'un côté, de Beudrap considère que l'étude du fait religieux à travers la littérature tend à lui faire perdre son

identité religieuse (cf. *supra* ses remarques sur Voltaire, Hugo, etc.). Mais elle n'arrive pas du tout à la même conclusion concernant l'étude, en classe, du calendrier occidental contemporain. Tout au contraire, un élément culturel aussi banal que le calendrier permettrait de faire prendre conscience de l'importance de *la religion* dans le quotidien des élèves : « Les élèves ont été invités à s'interroger sur les fêtes religieuses qui y étaient mentionnées [dans le calendrier]. A travers cette première étape (première séance de la séquence sur la Bible), les élèves pouvaient prendre conscience de *l'importance de la religion dans leur quotidien* » (de Beaudrap 2010, p. 146, nous soulignons).

Cette religion censée être présente dans « leur » quotidien ne comprend pas seulement le calendrier, mais aussi les prénoms, dont ceux d'origine grecque. Les prénoms seraient du religieux inscrit dans la vie sociale. De Beaudrap relate ainsi un exemple de pratique censée « mettre en évidence l'inscription du religieux dans la vie sociale » (de Beaudrap 2010, p. 91) : « "Je commence toujours par montrer aux élèves l'importance (...) du calendrier (les saints et jours fériés) (...) et aussi l'origine de leurs prénoms : hébreux, grecs, musulmans..." » (de Beaudrap 2010, p. 91).

En somme, selon de Beaudrap, le fait religieux tend – de façon dommageable – à perdre son identité religieuse quand on l'aborde à travers la littérature, ou quand on « banalise » un texte religieux en l'introduisant dans un manuel scolaire. Par contre, le fait religieux ne semble pas perdre son identité religieuse quand on l'aborde à travers le calendrier ou les prénoms ; au contraire, le fait que les élèves aient un calendrier avec des saints chrétiens montrerait l'importance de la religion dans leur quotidien (c'est précisément ce dont ils sont censés prendre conscience), et les prénoms des élèves, même ceux d'origine grecque, seraient un élément de l'inscription du religieux dans leur « quotidien », dans la « vie sociale »¹⁵.

Mais, si la religion (ou le religieux) fait partie de l'expérience – le quotidien, la vie sociale – de tous les élèves, et si la religion (ou le religieux) n'est pas réductible à ses manifestations culturelles, alors les élèves peuvent-ils, dans le cadre de cette pratique pédagogique, échapper à la religion (ou au religieux) en tant qu'objet auquel il faudrait adhérer ? La réponse semble devoir être négative. En effet, de Beaudrap tient pour évident que n'importe quel enfant a une religion d'origine : « parce qu'il [l'enseignement du fait religieux] ouvre, par le biais du symbolique, aux interrogations sur le monde et sur la condition humaine, il peut toucher n'importe quel enfant ou adolescent, quelle que soit sa religion d'origine » (de Beaudrap 2010, p. 238).

Tout comme de Beaudrap tient pour évident que n'importe quel enfant a une religion d'origine, Nouailhat et Joncheray, respectivement théologien et prêtre, tiennent pour évident que chaque élève a des représentations religieuses. Dans un recueil de séquences pédagogiques publié par le CRDP de Franche-Comté et recommandé par l'IESR¹⁶, ils écrivent qu'il faut « partir des

représentations religieuses de *chacun* » (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 123, nous soulignons). Le paradigme de la recomposition du religieux est aisément perceptible dans leur propos : « chacun a son caddie de bric à brac religieux » (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 123). Mais, encore une fois, ce religieux est rabattu aux seules religions. En effet, les auteurs proposent d'« aborder les questions religieuses de l'extérieur et de l'intérieur » (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 140). Pour cela, il serait possible d'inviter en classe le représentant d'une religion :

Pour une telle approche « de l'intérieur », l'enseignant peut être tenté d'inviter dans sa classe le représentant d'une religion. Mais L'appel (*sic*) à témoins n'est jamais une solution de facilité. Il suppose un gros travail. En amont, pour le situer, et en aval, pour l'interpréter. Il ne saurait de toutes façons se substituer au rôle de l'enseignant (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 140).

La pratique pédagogique est ici très claire : il faut partir de ce *religieux* diffus auquel chacun adhérerait (« représentations religieuses de chacun », « chacun a son caddie de bric à brac religieux ») pour arriver au discours des représentants des *religions*. Ainsi, les auteurs se placent d'abord du point de vue du paradigme de la recomposition du religieux (selon lequel le religieux déborde les religions), puis passent à l'équivalence religieux/religions caractéristique du paradigme de la sécularisation (selon lequel le religieux est l'affaire des religions). Ce qui a pour conséquence la promotion d'une éducation religieuse : les élèves doivent écouter ce que dit le prêtre, l'imam, le rabbin, etc.

On peut illustrer plus concrètement ce type de pratique pédagogique. Première étape : il s'agit de montrer aux élèves que des éléments religieux « fourmillent dans la vie » :

La vie fourmille d'éléments religieux d'origine et de sens divers. A partir d'expressions ou de mots du langage courant, des enquêtes peuvent conduire les élèves à retrouver les origines grecques du « musée », de « l'érotique », ou de « l'hermétique », les origines romaines du « calendrier » ou des « céréales », les origines juives du « jubilé », chrétiennes du « dimanche » ou musulmanes de « l'almanach » (...). Tous ces éléments religieux circulent librement, plus ou moins désancrés de leurs attaches institutionnelles (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 147).

Comme dans les directives pédagogiques de de Beaudrap, les éléments quotidiens tels les mots du langage courant (« calendrier », « céréales », « érotique », etc.) ne sont pas qualifiés de culturels, mais de religieux. Seconde étape : l'éducation religieuse. Une « fiche élève » propose, lors de la visite de la cathédrale de Besançon, de « découvrir cinq épisodes de la vie de saint Jean » : « Au pied de la croix », « Le martyr à Rome », « La révélation à Patmos », « La vision de la Jérusalem nouvelle », « L'écriture de l'Apocalypse ». Il s'agit donc de la tradition chrétienne, selon laquelle le même « Jean » aurait été auprès de Jésus, à Rome et à Patmos. Le point est que les

auteurs passent constamment de ce qui relève de la tradition à ce qui relève de l'histoire, et vice-versa. Par exemple, dans l'épisode du martyr à Rome, le conditionnel est parfois utilisé mais disparaît aussitôt :

Jean *aurait* été emmené à Rome, capitale de l'Empire romain et condamné à mort. On le voit ici [sur un tableau] dans un chaudron d'huile bouillante, où, selon une tradition, on l'a plongé pour le faire mourir. Mais, grâce à Dieu, Jean sortit saint et sauf du chaudron. *Cela se passait à Rome, devant la Porte latine. On a construit une église à cet endroit* (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 138, nous soulignons).

De même, à la page sur la Cène, il est écrit que Dieu a sauvé les juifs lors de la sortie d'Égypte :

Pour faire le lien avec la Pâque juive, on peut lire les pages 16 et 17 de *Pierres Vivantes* (l'ouvrage de référence de la catéchèse de l'Église de France), le passage de l'Exode 12, 1-13, 25-27 et la note sur la fête de la Pâque ; les chrétiens y voient l'annonce du passage de Jésus de la mort à la vie. Chaque année, les juifs rendent grâce à Dieu qui les a sauvés lors de la sortie d'Égypte (Nouailhat et Joncheray 1999, p. 136).

6. CONCLUSION : ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX OU ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ?

Dans une présentation des changements paradigmatiques affectant les sciences sociales des religions, Danièle Hervieu-Léger écrit : « En opérant à partir de cette configuration particulière du religieux qui est celle des "grandes religions", la sociologie des religions survalorise le fruit d'un processus historique éminemment localisé dans le temps et l'espace » (Hervieu-Léger 1999, p. 20). En raison de la dissémination contemporaine des croyances hors des institutions religieuses, la formule « la religion est partout », couramment utilisée à propos des sociétés non-modernes, acquiert une « pertinence inattendue » (Hervieu-Léger 1999, p. 22). Mais l'auteure insiste en même temps sur le fait que la religion n'est pas partout, l'enjeu étant de dépasser l'opposition classique entre cette conception et celle qui définit la religion comme étant concentrée dans une « sphère spécialisée » (Hervieu-Léger 1999, p. 25). Nous espérons avoir montré que la difficulté de dépasser ladite opposition est à l'origine d'une ambiguïté des termes « religions » et « religieux » utilisés dans la mise en place de l'enseignement du fait religieux – qui dérive parfois, en conséquence, vers un enseignement religieux.

Audouy M.-C. et Sanchiz M. (2009), Présentation des sources bibliques, in Collectif, *Ultreia ! Sur les chemins de Compostelle*, Montpellier, CRDP, http://www.crdp-montpellier.fr/produits/ultreia/pdf/Ultreia_fiche_Bible.pdf

- Azria R. (2005), Définir le ou les faits religieux, in Collectif, *Laïcité et faits religieux : une aventure de la modernité ?*, Limoges, IUFM Limousin, pp. 59-64.
- Baubérot J. (2009), Pour une sociologie interculturelle et historique de la laïcité, *Archives de sciences sociales des religions*, 146, pp. 183-200.
- Beaudrap (de) A.-R. (2010), *Enseigner les faits religieux en classe de français – État des lieux, paradoxes et perspectives*, Paris, INRP.
- Boespflug F., Dunand F. et Willaime J.-P. (1996), *Pour une mémoire des religions*, Paris, La Découverte.
- Borne D. (2005), Préface à Simoneï B. (dir.), *D'Osiris à 1905, et au-delà : éléments pour enseigner le fait religieux*, Poitiers, CRDP, pp. 3-4.
- Borne D. (2007), *Enseigner la vérité à l'école ?*, Paris, Colin.
- Bouveresse J. (2007), *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi*, Marseille, Agone.
- Bouveresse J. (2011), *Que peut-on faire de la religion ?*, Marseille, Agone.
- Bouvier A. (1995), *L'argumentation philosophique. Étude de sociologie cognitive*, Paris, PUF.
- Bouvier A. (2006), L'architecture de la sociologie, *Revue du MAUSS*, n° 28, pp. 391-402.
- Caillé A. (dir., 2003), *Qu'est-ce que le religieux ? Religion et politique*, numéro spécial de la Revue du MAUSS, n° 22.
- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation Nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/3739/debray.pdf
- Debray R. (2003), Le "fait religieux" : définitions et problèmes, in Collectif, *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP.
- Dubuisson D. (1998), *L'Occident et la religion*, Bruxelles, Complexe.
- Favret-Saada J. (2003) in Charuty G. et Van Woerkens M., Compte-rendu de la journée sur l'anthropologie et l'enseignement du fait religieux, *Lettre d'information APRAS* (Association pour la recherche en anthropologie sociale), 32.
- Foret F. (2006), Quels présupposés pour la démocratie européenne ? Regards croisés sur le rôle du religieux, *Politique européenne*, 19.
- Fuchs C. (2009), L'ambiguïté : du fait de langue aux stratégies interlocutives, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 50, pp. 3-16.
- Hacking I. (1983), *Representing and Intervening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hervieu-Léger D. (1999), *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, Champs-Flammarion.
- Joutard Ph. (1989), *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Kalinowski W. (2002), Les institutions communautaires et 'l'âme' de l'Europe. La mémoire religieuse en jeu dans la construction européenne, in Collectif, *Croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne*, Commissariat Général du Plan, Paris, La Documentation française.

- Lambert Y. (2003), Religion : développement du hors-piste et de la randonnée, in Bréchon P. (dir.) *L'évolution des valeurs des Français, 1980-2000*, Paris, Colin, pp. 126-150.
- Lavigne J.-F. (1997), Précisions de vocabulaire, in Collectif, *Forme et sens, colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, Paris, La Documentation française, pp. 31-40.
- Lemaître N. (1994), Enseigner l'histoire des religions, *Historiens et Géographes* n° 343, pp. 305-310.
- Lévêque P. (2001), Enseigner la religion?, *Dialogues d'histoire ancienne*, vol. 27, n° 2, pp. 215-216.
- Loeffel L. (2005), Compte-rendu de M. Estivalèzes – Les religions dans l'enseignement laïque, et de R. Nouailhat – Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 153, pp. 153-156.
- Michel P. (2003), La "religion", objet sociologique pertinent ?, *Revue du MAUSS*, 22, pp. 159-170.
- Nouailhat R., Joncheray J. (1999), *Enseigner les religions au collège et au lycée : 24 séquences pédagogiques*, Besançon, CRDP.
- Nouailhat R. (2004), Réponse à Jean Peyrot, *Historiens et Géographes*, n° 387, pp. 548-553.
- Piette A. (1997), Le fait religieux : détour, contour, retour, in Lambert Y., Michelat G. et Piette A. (dir.), *Le religieux des sociologues : trajectoires personnelles et débats scientifiques*, Paris, L'Harmattan.
- Piette A. (1999), *La religion de près*, Paris, Métailié.
- Rioux J.-P. (2003), Pourquoi un enseignement du fait religieux maintenant ?, in Gestin D. et Monsellier M.-A. (dir.), *Le Fait religieux : question pour l'enseignant de français*, Rennes, CRDP, pp. 45-56.
- Willaime J.-P. (1998), avec Cusenier D., *Protestantisme*, Besançon, CRDP.
- Willaime J.-P. (2004), L'approche sociologique des faits religieux, in Husser J.-M. (dir.), *Religions et modernité. Les actes de la DESCO*, Versailles, CRDP.
- Willaime J.-P. (2007), Qu'est-ce qu'un fait religieux ?, in Borne D. et Willaime J.-P. (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?*, Paris, Colin, pp. 37-91.
- Willaime J.-P. (2009), Pour une sociologie transnationale de la laïcité dans l'ultramodernité contemporaine, *Archives de sciences sociales des religions*, 146, pp. 201-218.
- Willaime J.-P. (2010), Pourquoi la "laïcité à la française" est-elle unique en Europe ?, Interview sur la chaîne radiophonique des Académies françaises, 4 avril 2010, www.canalacademie.com.

¹ Modernité tardive, sur-modernité, ultra-modernité...

² C'est pourquoi Piette privilégie l'expression « paradigme de la mutation » pour désigner à la fois le paradigme de la sécularisation et celui de la recomposition.

³ Institut Européen en Sciences des Religions, chargé de mettre en œuvre les directives ministérielles.

⁴ « L'un des éléments les plus intéressants et les plus féconds du concept kuhnien de paradigme

réside (...) dans l'idée qu'un paradigme offre un regard particulier sur les phénomènes et qu'un changement de paradigme correspond donc à *une autre manière de "voir" (...)*, [à une] "conversion du regard" » (Bouvier 2006, pp. 393 et 395).

5 Willaime semble certain qu'il se développera, mais il semble ne pas faire de distinction entre paradigme et cadre socio-culturel, ce qui est bien perceptible dans une controverse avec Jean Baubérot : « Je n'ai donc aucune peine à dire avec Jean Baubérot qu' "il est possible que nous basculions progressivement vers un autre cadre socio-culturel". C'est même ce que je soutiens : il y a un changement de paradigme » (Willaime 2009, p. 206). Baubérot tient quant à lui à distinguer « paradigme » et « période-type » (Baubérot 2009, p. 186)

6 Président du conseil de direction de l'IESR.

7 Des auteurs aussi différents que Jacques Bouveresse, Bertrand Russell ou Charles Taylor tiennent à distinguer les « religions » de ce qui est « religieux ». Bouveresse souligne que Taylor crédite Russell d'avoir circonscrit une forme de « religieux hors religions » (Bouveresse 2011, p. 97). Et Russell, en dépit de son athéisme et de son rationalisme, n'avait pas de réticence majeure à l'égard de l'idée « d'être considéré lui-même comme un homme que l'on pourrait se sentir autorisé à qualifier, dans un sens convenablement étendu, de "religieux" » (Bouveresse 2007, p. 187).

8 La paronymie est une synonymie partielle, à l'origine d'ambiguïtés et parfois de stratégies interlocutives plus ou moins conscientes, par exemple ayant pour but de masquer sa propre pensée (Fuchs 2009).

9 « La dissémination contemporaine du croire et son manque de stabilisation symbolique bouleversent profondément la situation socioculturelle de la religion. C'est dans un tel contexte que l'école, comme agent de socialisation, voit son rôle réinterrogé en matière de religion » (Boespflug, Dunand et Willaime 1996, p. 94).

10 Il s'agit d'une contradiction potentielle déjà repérée par François Foret. A propos de la thèse du « dialogue entre communautés religieuses et autorités publiques » de Willaime, Foret note qu'il y a une « contradiction à résoudre entre le rôle renforcé des hiérarchies religieuses comme interlocuteur du politique et la désinstitutionnalisation du croire qui met à mal la représentativité des Églises » (Foret 2006, p. 138)

11 Il ne serait toutefois pas impossible d'aller dans ce sens. Selon Dubuisson, les variations autour du mot *religion* relèvent souvent de la prestidigitation : « Quelle est la nature ultime de cette *religion* (...), de ce noyau adamantin qui serait incrusté au cœur de toutes les formations sociales ? Apporter à ces questions des réponses nettes sans (...) succomber aux illusions d'un trop adroit tour de prestidigitation (remplacer, par exemple, le mot *religion* par l'expression "phénomènes religieux", tout en conservant à ces derniers les attributs impénétrables du premier) n'est guère possible selon nous, puisque ces questions révèlent à leur manière l'existence d'une aporie » (Dubuisson 1998, pp. 235-236).

12 Théologien, auteur notamment d'un guide pédagogique préfacé par Debray (cf. les remarques de Loeffel 2005).

13 La duplicité de l'enseignement du fait religieux a été soulignée, entre autres, par Jeanne Favret-Saada : « La notion de "fait religieux" est à peu près aussi facile à saisir qu'une savonnette dans un hammam ou que l'expression de "nouvelle laïcité". R. Debray prend des précautions infinies pour ne pas dire que l'expression renvoie à un supposé caractère universel de la croyance religieuse mais il ne cesse de flirter avec cette idée. Son ministre [Jack Lang], lui, ne prend aucune précaution » (Favret-Saada 2003, p. 4).

14 Par contraste, pour l'inspecteur pédagogique régional Mary Sanchiz, le problème est précisément que certains élèves ne parviennent pas à désacraliser les contenus : « Certains élèves ont toujours considéré la Bible comme un texte religieux et sacré et ont donc du mal à le "désacraliser" » (Audouy et Sanchiz 2009, p. 3).

15 Pour certains, le calendrier a des propriétés remarquables. Il renverrait à la « respiration même d'une civilisation » : « Qu'on le veuille ou non, même si le respect des cultures d'origine doit être tenu, la base de l'enseignement des religions doit aujourd'hui être le christianisme, en raison (...) de notre calendrier, car la structuration du temps est la respiration même d'une

civilisation » (Lemaître 1994, p. 306).

16 Cf. la « bibliographie sur le thème Éducation et religion en Europe » :

www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index4026.html