

# L'enseignement des faits religieux comme politique publique



« Afghanistan, Iran, Russie, Inde, Israël, Etats-Unis : entre 1979 et 1989, le religieux se réinvite dans le monde du politique. Si on ne comprend pas que tout change pendant ces 10 ans, on ne comprend pas les bouleversements que nous vivons en France aujourd'hui ».



## Entretien avec Philippe Gaudin

Philippe Gaudin est agrégé de philosophie et docteur de l'École pratique des hautes études (EPHE) dans la mention « religions et systèmes de pensée ». Il est directeur de l'Institut européen en sciences des religions, créé au sein de l'EPHE en 2002 à la suite des recommandations du rapport Debray sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque.

## Pourquoi l'intérêt pour le « fait religieux » apparaît-il dans les années 80 en France ?

En réalité, on enseigne le « fait religieux » à l'école depuis toujours. Simplement, cela n'était pas dit. Par exemple, tout le monde sait que les élèves sont passionnés lorsqu'on aborde la civilisation égyptienne : on est en plein dans la religion.

Dans les années 80, cette question apparaît comme étant une question pédagogique, touchant à la mission de l'école. On ne peut rien comprendre si on dissocie les questions proprement pédagogiques de l'environnement politique et historique dans lequel on se trouve.

Entre 1979 et 1989, tout change. Le XXe siècle disparaît de la carte. En 1979 : les Soviétiques envahissent l'Afghanistan, l'ayatollah Khomeiny rentre victorieux à Téhéran, l'Iran ouvre une période de république islamique, il y a un attentat très important à la mosquée de La Mecque, etc. 1989 : les Soviétiques quittent l'Afghanistan en situation d'échec et c'est également la chute du mur de Berlin. Fondamentalement, le XXe siècle change profondément et lorsque l'on regarde tous les coins du globe, on se rend compte non pas que la



Les religions du monde, gravure du 18e siècle in "Dictionary of all religions" (lexique historique de toutes les religions) de Thomas Broughton, 1756.



L'ayatollah Khomeini rentre en Iran victorieux le 1er février 1979, après 14 ans d'exil.

religion revient, car cette expression induit en erreur (dire qu'il y a un retour, c'est s'imaginer que c'est la même chose que ce qui était parti), mais se recompose, apparaît sous un jour inédit. Le religieux se réinvite dans la dimension du politique, ce que l'on constate partout. Si l'on prend le cas de l'URSS, on voit bien que l'identité orthodoxe va jouer un rôle très important dans la réapparition de la Russie. Si on prend le cas d'Israël, on voit tout de suite que la question religieuse prend une dimension importante par rapport au sionisme des origines. Si on prend le cas de l'Inde, le parti hindou actuellement au pouvoir naît au début des années 80. En Amérique, c'est la révolution conservatrice avec, là aussi, un substrat probablement lié au protestantisme. Le pape Jean-Paul II, polonais issu d'un pays longtemps socialiste avec un athéisme officiel, pense à une reconquête catholique de l'Europe.

Si on ne comprend pas que tout change et se bouleverse pendant ces 10 années, on ne comprend pas le lien avec les bouleversements que nous vivons cette fois-ci au niveau national, en France, dans les mêmes années : la gauche arrive au pouvoir mais, paradoxalement, abandonne les fondamentaux de la pensée marxiste, sans le dire de manière explicite. L'éducation nationale change profondément. On dit dans les milieux de l'Éducation nationale qu'il y a eu les 10 glorieuses : entre 1985 et 1995, il y a une montée en puis-



Combattants moudjahidines dans la province afghane de Kounar en 1987.



Le Mur des lamentations, le Mont du Temple et le Dôme du Rocher à Jérusalem. Crédit photo Josh Appel sur Unsplash.

sance considérable du nombre d'élèves, avec cet objectif noble et nécessaire de 80% d'une classe d'âge au niveau du bac. Le système éducatif connaît une montée en charge démographique considérable. Les changements quantitatifs induisent des changements qualitatifs qui n'ont peut-être pas été totalement pris en compte sur le plan de la mission de l'école. Les années 80 sont aussi le moment, en France, où l'immigration cesse d'être simplement une immigration de travail pour être une immigration d'installation. Nous savons bien aussi qu'en France, une bonne part de l'immigration est issue de pays qui sont de culture musulmane. Autrement dit, l'école de la République a, tout d'un coup, beaucoup plus d'élèves et l'origine, à la fois sociale et culturelle, des élèves change. Je ne suis pas certain que l'on ait pris totalement la mesure de ces problématiques. On a senti que ces questions allaient se poser sans prendre totalement la mesure de ce que les rapports rendus sur le sujet disaient.





Scène issue du papyrus d'Hounefer montrant la pesée du cœur lors du jugement de l'âme. Livre des morts de Hunefer de l'Égypte ancienne - Voyage dans l'au-delà. Circa 1275 avant notre ère. British Museum, Londres.

## Quels rapports publics existe-t-il sur la question du « fait religieux » ?

Le rapport mythique, celui qui a fait date, est celui rendu par Philippe Joutard en 1989. Avant d'en parler, mes propres recherches m'ont conduit à prendre en considération deux autres rapports rendus en 1985 : tout d'abord, un grand rapport général commandé

par le Président de la République de l'époque, François Mitterrand, au Collège de France sur l'avenir de l'enseignement. Quand on consulte ce rapport, il y a déjà le souci de préserver à la fois l'universalité du savoir et de la science et en même temps la diversité et la particularité des cultures. Il est remarquable de lire dans la synthèse de ce rapport que les progrès de la connaissance nous obligent à ouvrir la compréhension des cultures et des religions dans leur cohérence interne, dans les conditions sociales et historiques de leur production.

1985 est également l'année durant laquelle Jacques Berque rend un rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, dont le titre est *L'immigration à l'École de la République*. Ce rapport veut comprendre et prendre en compte les conséquences de ce changement qualitatif des élèves de l'École de la République, sur le plan de leurs origines culturelles et religieuses, et notamment de jeunes issus de familles qui viennent du monde arabo-musulman. Je retiendrai tout de même une phrase de ce rapport : « notre unité politique dépendra de la place que nous aurons su ménager à ces représentants issus d'un monde différent ». Quand on tire cette phrase de l'ensemble de son contexte, on comprend tout de suite qu'on peut lui donner une interprétation d'extrême gauche comme d'extrême droite. Je veux dire par là qu'à l'extrême gauche, on dira toujours que si nous avons des difficultés, c'est parce que la France est colonialiste, raciste, discriminatoire, que c'est la raison pour laquelle l'intégration de jeunes issus de l'immigration se fait mal. De l'autre côté, à l'extrême droite, on dira toujours que ces gens-là sont beaucoup trop différents



Le prophète Muhammad monté sur al-Burāq et escorté par des anges, passant sur la Ka'ba. Manuscrit Les cinq poèmes (*Khamsah*) de Nizāmī 1490-1499. British Library, Londres.



pour qu'une intégration soit possible. Malheureusement, j'ai bien peur que ces deux interprétations symétriques aient, dans une certaine mesure, paralysé notre manière de penser et notre façon d'agir.

Dès le milieu des années 80, on prend conscience du fait qu'il y a des enjeux. Tout ne se ramène pas à la question culturelle et religieuse, mais si on ne la prend pas en considération, on va au-devant de graves difficultés. Ces difficultés sont sans doute en voie de résorption mais impossible de nier qu'elles se soient manifestées.

En 1989, Philippe Joutard, professeur d'histoire, va faire partie d'une équipe qui va décliner les recommandations du rapport général du Collège de France. Il est en charge des questions qui touchent aux sciences humaines et sociales. Que dira ce sous-rapport, rendu à Lionel Jospin ? Notre école a trois lacunes fondamentales : l'histoire des sciences et des techniques, l'histoire des arts et l'histoire des religions. C'est donc le mot « histoire » qui est employé et suggère déjà les justifications de cet enseignement : comprendre le passé et partager l'intelligence politique qu'il nous faut construire, compte tenu du fait que nous vivons dans des sociétés pluriculturelles et pluri-religieuses.

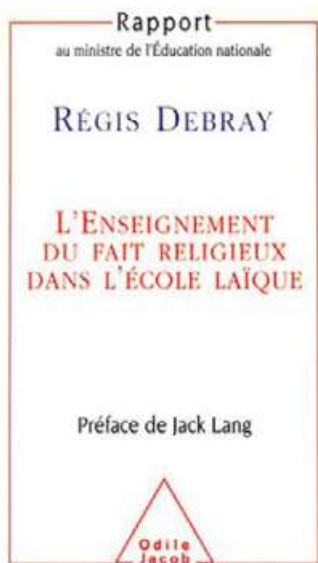
Le rapport qui fait date après celui de Joutard est celui de Régis Debray, L'enseignement du fait religieux à l'école laïque, rendu en 2001.

Pour le résumer d'un mot, la formule la plus explicite de ce rapport est de passer d'une laïcité d'abstention à une laïcité d'intelligence. L'abstention, c'est le fait de dire que, parce que l'école est laïque, elle n'a rien à dire sur le « fait religieux » et donc nous n'en parlons jamais. Alors qu'au contraire, puisque cette question est bien présente, il faut en parler, avoir une laïcité d'intelligence, comprendre le phénomène religieux. Le mot intelligence ne renvoie pas, en français, qu'à

sa signification scientifique mais aussi relationnelle : vivre en bonne intelligence avec ses voisins, c'est avoir de bonnes relations, cela ne signifie pas qu'on se confond avec eux.



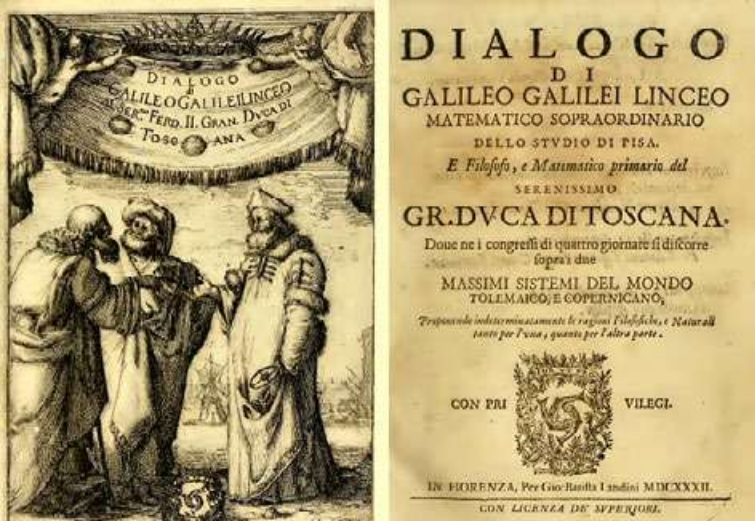
Maîtres des Trois Religions par Ding Yunpeng (Confucius, Lao-tseu et Bouddhiste Arhat), fin 16e début 17e siècle, Musée du Palais Impérial, Pékin.



## L'enseignement du « fait religieux » est-il mis en œuvre ?

C'est une question un peu embarrassante. Je crois qu'on peut vraiment dire oui, comme non, sans que cela fasse une moyenne médiocre. Pourquoi oui ? D'abord, parce que cela fait longtemps maintenant que les gens comprennent qu'il y a un besoin, ce que démontrent toutes les enquêtes d'opinion. Lorsqu'on pose cette question de l'utilité de l'enseignement du « fait religieux » à l'école, on a toujours une majorité de citoyens qui répondent oui. Dans le corps enseignant également, je crois que tout le monde a compris cette nécessité pédagogique.

Beaucoup d'initiatives ont été prises. Des formations sont données : l'Institut européen en sciences des religions a été créé spécifiquement sur cette question, par exemple. Il ex-



Frontispice et page de garde du *Dialogo sur deux grands systèmes du monde* de Galilée, publié en 1632.

iste d'autres instituts, des initiatives dans le monde associatif. Beaucoup de gens travaillent sur ces questions et les esprits ont eu le temps de comprendre l'intérêt, la nécessité de cet enseignement.

Alors pourquoi non ? Il y a une difficulté qui persiste. Le choix français, qui a ses vertus, est d'enseigner le « fait religieux » dans le cadre des disciplines qui existent. Autrement dit, ce n'est pas une discipline en tant que telle, qui aurait été créée expressément pour cela. Il n'y a pas non plus un programme spécifique, ni un horaire dédié à cet enseignement. La conséquence en est qu'il y a d'une part disparité et d'autre part irrégularité.

S'agissant de la disparité, je veux dire par là qu'idéalement toutes les disciplines devraient être concernées, alors qu'on constate l'inverse : peu de disciplines le sont. Si on enseigne la physique ou la biologie, il serait très intéressant d'enseigner aux élèves pourquoi ces sciences se constituent dans l'histoire et comment il y a eu interaction entre religion et science : l'affaire Galilée, l'affaire Darwin, etc. Comment éclairer la façon dont les disciplines scientifiques se sont construites avec ou contre la religion ?

Autres disciplines : l'éducation physique et sportive, qui engage le rapport au corps, à la pudeur et, là aussi, comporte une dimension où la culture, la religion, peut être une clé de compréhension. Les lettres, bien évidemment : la littérature est profondément influencée par l'expérience religieuse de l'humanité. Autrement dit, la plupart des disciplines devraient être concernées. De fait, ce sont surtout les historiens, et un peu les littéraires, qui le sont. Les historiens, en général, essaient d'aborder le phénomène religieux dans sa globalité mais il y a toujours le risque d'un prisme réducteur, donc d'une disparité dans le traitement via la pluralité des disciplines.

L'irrégularité tient, quant à elle, tout simplement au fait que, dans la mesure où il n'y a pas de programme particulier, tout dépend de programmes qui changent et s'adaptent. Selon la politique de ceux qui font les programmes, on voit apparaître ou disparaître le « fait religieux ». Par exemple, sur la question « politique et religion aux Etats-Unis au XXe siècle », pour quiconque connaît un peu l'histoire américaine, ne serait-ce qu'en songeant à Martin Luther King, comment ne pas voir l'incidence du religieux sur le politique ? Cette question va surgir pour les lycéens à un moment donné puis disparaître dans une nouvelle mouture du programme. Et puis, irrégularité également de la présence du phénomène religieux dans les programmes, où on parlera du judaïsme antique pour d'un coup faire un grand saut et parler des conséquences de l'affaire Dreyfus en France, à l'aube du XXe siècle.



L'exode du peuple juif, le passage de la mer Rouge. Illustration d'une bible arménienne, Toros Roslin, 1266, Bibliothèque du Patriarcat Arménien.

Autrement dit, disparité et irrégularité dans l'enseignement, mais aussi peut-être une difficulté liée à la formation car, en France, les professeurs du secondaire ne sont pas obligés de suivre une formation continue, contrairement aux professeurs du primaire ; ils suivent des formations plus techniques, liées strictement aux nouveaux programmes de leur discipline, lorsqu'ils changent. Techniquement, l'ensei-



gnement du « fait religieux » va donc apparaître comme étant une discipline transversale et qui ne sera pas toujours choisie de manière prioritaire. Si on considère qu'il y a un peu moins d'un million d'enseignants dans l'Éducation nationale française, essayez d'imaginer la proportion d'enseignants qui ont reçu une formation digne de ce nom et approfondie sur ces questions-là. Elle est très faible. Cela est vrai en formation continue comme en formation initiale, malgré des efforts faits, par exemple à l'IUFM de Créteil ou à l'ESPE de Paris aujourd'hui.

## Comment faire pour améliorer l'enseignement du « fait religieux » ?

Très sincèrement, je vais répondre en laissant cette question ouverte. Je veux dire par là que cette question ressort d'une responsabilité politique. Ce n'est pas une question purement et simplement technique. Ceux qui s'occupent plus spécifiquement de cette question-là peuvent, et doivent, donner des éclairages mais c'est une question politique d'Éducation nationale dont les conséquences sont pédagogiques. Comme le choix français, qui a ses vertus de contextualisation, d'enseigner le « fait religieux » dans le cadre de disciplines existantes a été fait, et il n'y a aucune raison de penser qu'on revienne sur ce choix fondamental, il faut en tirer les conséquences négatives, c'est-à-dire le risque de saupoudrage ainsi que d'irrégularité et de disparité dans le traitement de cette question.

Autrement dit, je pense que là où il y a une volonté, il y a un chemin : si l'on veut résoudre ce problème, on trouve des solutions techniques et pédagogiques pour sanctuariser la dimension transdisciplinaire des « faits religieux ». La sanctuariser dans les programmes, dans le plus de disciplines possible, et dans la formation des enseignants, en formation initiale comme continue. Voilà selon moi la réponse à cette question du mieux enseigner, mieux mettre en œuvre cette politique publique.

### Pour aller + loin

Philippe Gaudin, « *Révélations monothéistes et phénoménologie du langage : une approche philosophique de la question de l'humanisme*



Dattātreya, avatar de la Trimūrti (incarnation des trois dieux hindous, Brahma, Vishnu et Shiva), entouré de la Vache-Mère, symbole de la sacralité de toute créature, et de quatre chiens incarnant les quatre Védas. Raja Ravi Varma vers 1906, Inde.

en islam » dans *Islam et humanisme, herméneutique et lectures contemporaines* (sous la direction de Charles Coutel et Jan Goes), Artois Presses Université, 2018.

Philippe Gaudin, « *L'école entre respect de la liberté des élèves et projet émancipateur* » dans *L'expression du religieux dans la sphère publique. Comparaisons internationales*, Ministère de l'intérieur et Institut en sciences des religions, La Documentation française, 2016.

Philippe Gaudin, *Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques*. Numéro 2 de la Revue de didactique des sciences des religions, 2016.

Accessible en ligne : [http://religionskunde.ch/images/Ausgaben\\_ZFRK/Rubriken/2016\\_02\\_Gaudin-ZFRK\\_2-2016.pdf](http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2016_02_Gaudin-ZFRK_2-2016.pdf)

Philippe Gaudin, *L'enseignement de la laïcité et des faits religieux à l'école*. Les cahiers français, numéro de novembre-décembre 2015 « Religions, laïcité(s), démocratie ».



Campus numérique consacré à la pensée, à l'histoire et aux cultures de l'Islam.

[www.campuslumieresdislam.fr](http://www.campuslumieresdislam.fr)  
contact@campuslumieresdislam.com