

© Association francophone d'éducation comparée (AFEC), 2008
Siège social : AFEC – C/o Lycée Rodin, 19 Rue Corvisart F- 75013 Paris – France

Revue « Education Comparée »
ISSN : 339-54
Imprimé en Belgique
Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque
procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de
l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

➤ ÉDUCATION COMPARÉE / NOUVELLE SÉRIE ◀



VOL. 1 / 2008 / ISSN 0339-5456

SCIENCES ET CROYANCES EN ÉDUCATION

LES RAPPORTS ENTRE SCIENCES ET
CONCEPTIONS RELIGIEUSES/LAÏQUES
DANS LE CHAMP ÉDUCATIF
Perspectives internationales

Coordonné par José-Luis WOLFS



Association francophone
d'éducation comparée

Education comparée

Revue de recherche internationale et comparative
en éducation

Nouvelle série

Membre fondateur : Michel DEBEAUVAIS

Rédacteurs en chef : Régis MALET, Juergen SCHRIEWER, José Luis WOLFS

Comité de rédaction

Abdel BABA-MOUSSA, Université de Caen
Delphine BRUGGEMAN, Université de Lille 3
Marc DEMEUSE, Université de Mons
Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain
Charles MAGNIN, Université de Genève
Jean-Jacques PAUL, IREDU, Université de Bourgogne
Julia RESNIK, Université Hébraïque de Jérusalem
Michel SOËTARD, Université catholique de l'Ouest

Comité scientifique

Mark BRAY, Directeur de l'IIPE, UNESCO, Paris
Rui CANARIO, Université de Lisbonne
Alain CARRY, CNRS - Paris IV
Luís Antônio CUNHA, Université Fédérale de Rio de Janeiro
Moussa DAFF, Université de Dakar
Henri FOLLINET, AFEC, Paris
Mariane FRENAY, Université catholique de Louvain
Juan Carlos GONZÁLEZ FARACO, Université de Huelva
Claude LESSARD, Université du Québec à Montréal
Marie McANDREW, Université du Québec à Montréal
Christian MAROY, Université catholique de Louvain
Denis MEURET, IREDU, Université de Bourgogne
Nathalie MONS, Université de Grenoble 2
Romuald NORMAND, INRP, Université de Lyon II
Antonio NOVOA, Université de Lisbonne
Marylin OSBORN, Université de Bristol
Francesc PEDRO, Université de Barcelone
Daïské SONOYAMA, Université de Oïta
Malika TEFIANI, Université d'Alger
Agnès van ZANTEN, CNRS, Paris

Directeur de publication : Régis MALET, Président de l'AFEC

Autres experts consultés dans le cadre de ce numéro thématique

Gilles BAILLAT, Université de Reims

Dominique BORNE, IESR Paris

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal

Amadou CAMARA, Université Cheikh Anta Diop

Pierre CLEMENT, Université de Lyon 1

Baudoin DECHARNEUX, Université libre de Bruxelles

Marc DERYCKE, Université de Saint-Etienne

Samira El BOUDAMOUSSI, Université libre de Bruxelles

Mireille ESTIVALEZES, CNRS France=

Antônio LUZON TRUJILLO, Université de Grenade

Nacuzon SALL, Université Cheikh Anta Diop

Jean-Claude VERHAEGHE, Université de Mons-Hainaut

Yassine ZOUARI, Université de Rouen, France

Sciences et croyances en éducation

Les rapports entre sciences et
conceptions religieuses/laïques
dans le champ éducatif :
perspectives internationales

Coordonné par José-Luis WOLFS

SOMMAIRE N°1

Les rapports entre sciences et conceptions religieuses/laïques dans le
champ éducatif : perspectives internationales

José-Luis WOLFS, Coord.

Editorial
Régis Malet, Jürgen Schriewer et José Luis Wolfs7

Présentation
José-Luis Wolfs..... 9

Articles

Première partie : l'incidence des conceptions religieuses/laïques sur le rapport au savoir en sciences

Enjeux épistémologiques

Wolfs José-Luis, Salamon Anne-Julie, El Boudamoussi Samira, De Coster
Lotta, Jackson Audrey, Cornelis Sophie.
Les différentes conceptions des rapports entre sciences
et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif.
Essai de modélisation15

Feltz Bernard.
Théories de l'évolution, religions et modernités33

Romainville Marc.
Développement des croyances épistémiques et émancipation des
croyances religieuses47

Rapport au savoir, Islam et enjeux identitaires

Heine Audrey, Van den Abeele Charlotte, Licata Laurent.
Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison : une approche
psychosociale du rapport au savoir des enfants d'immigrés61

El Boudamoussi Samira. Religion, culture et rapport au savoir en Islam : quelles articulations et quelles implications	81
Zouari Yassine. Laïcité et Islam. Des potentialités laïques de la culture arabo-musulmane aux illusions identitaires.....	97
<u>Rapport au savoir et conceptions de la laïcité</u>	
Cunha Luis-Antônio. De la laïcité à la française à la laïcité à l'américaine dans l'enseignement public brésilien	115
Daled Pierre-François. Philosophie, sciences et fondements laïques au 19 ^{ième} siècle : le cas de l'Université Libre de Bruxelles	129
Wolfs José-Luis, Salamon Anne-Julie, De Coster Lotta, El Boudamoussi Samira, Jackson Audrey. Etude exploratoire des conceptions d'élèves catholiques, musulmans, athées et agnostiques à propos des rapports entre sciences et religions en Belgique francophone.....	145
Perbal Laurence, Suzanne Charles. Quelle place pour les croyances des élèves dans l'Enseignement en Belgique ? Le cas du créationnisme	165
Camara Amadou. L'influence de la conception religieuse sur la perception des phénomènes géographiques par les professeurs et les élèves des lycées et collèges du Sénégal	181

Deuxième partie : les dimensions scientifique et culturelle de l'enseignement du phénomène religieux à l'école, à partir des expériences française et québécoise

Estivalèzes Mireille. Histoire des religions en France, un impossible enseignement ?.....	197
Barthez-Delpy Nathalie. Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire.....	219
Sion Charvet Geneviève. La lecture de la Bible et du Coran à l'école laïque française.....	239
de Beaudrap Anne-Raymonde. Les manuels de français et l'enseignement du fait religieux, une exception Française.....	255
Bouchard Nancy. Le nouveau programme québécois de formation : un modèle favorisant le devenir ethnique du sujet/élève.....	279
Ouellet Ferdinand. De quelques enjeux liés à l'implantation d'un programme de culture religieuse dans les écoles : une comparaison internationale	303
Zouari Yassine. La professionnalisation des métiers de l'enseignement au risque de l'éthique professionnelle. Le cas de l'enseignement culturel des faits religieux.....	323
Notes de lecture	
Seddik Youssef, Le Coran, autre lecture, autre traduction, Paris, Editions de l'Aube et Editions Barzach, 2002.....	343
Fernand Ouellet (Dir.), Quelle formation pour l'éducation à la religion ? Les Presses de l'Université Laval, 2005.....	345
Veille scientifique, agenda, annonces de colloque.....	349

Editorial

Régis MALET, Jürgen SCHRIEWER et
José-Luis WOLFS

La revue *Education comparée* adopte, à partir de 2008, le format d'une revue scientifique internationale pouvant assurer la livraison de numéros et dossiers thématiques avec une périodicité de type semestriel.

Créée en 1973 par Michel Debeauvais, *Education comparée* a d'abord pris la forme d'un bulletin avant de se muer en un espace d'accueil des actes de colloques annuels de l'Association francophone d'Education comparée (AFEC). Elle a ainsi permis la diffusion dans l'espace francophone de la recherche en éducation comparée d'expression française. Disposant d'un numéro d'identification international (ISSN) depuis 2005, elle est désormais publiée par un éditeur universitaire.

Dans une perspective de dynamisation de la revue, l'AFEC a décidé d'en faire un instrument privilégié de la recherche comparative et internationale en éducation, dans l'espace francophone et au-delà ; convaincue comme l'était déjà Marc-Antoine Jullien, qui fut sans doute le premier dans le monde francophone à utiliser l'expression éducation comparée dès 1817 et à en jeter les bases, de la pertinence de la démarche comparative dans la production des savoirs scientifiques en matière d'éducation.

La revue a, à ce titre, pour vocation de présenter des travaux en éducation comparée. Ceci implique, soit que chaque article comporte en lui-même une dimension comparative (dans le temps et/ou dans l'espace), entre groupes humains, institutions ou contextes environnementaux..., soit que les différents articles d'un même numéro soient articulés autour d'une problématique, comportant une dimension comparative explicite, construite par le coordonnateur du numéro.

Les numéros seront en effet définis autour d'un thème général et coordonnés par un ou plusieurs rédacteurs en chef invités, en liaison avec l'équipe rédactionnelle de la revue ; mais ils accueilleront aussi des articles hors-thème (rubrique *Varia*) et des *Notes de Synthèse*, en liaison ou non avec le thème choisi. La rubrique *Varia* permettra en effet à l'équipe rédactionnelle d'intégrer des articles libres et des

contributions de qualité qui déborderaient de la thématique retenue par le rédacteur en chef invité. La rubrique *Note de Synthèse* permettra de proposer régulièrement un état des lieux de l'évolution de la recherche internationale dans un domaine clairement circonscrit. Une rubrique *Lectures* est également proposée, ainsi qu'une rubrique *Veille scientifique-Agenda*.

Les membres de l'AFEC et les autres auteurs potentiels sont donc invités à soumettre des articles de qualité ayant trait à l'éducation comparée, dans leurs domaines de spécialisation respectifs. Toute proposition de contribution devra énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l'avancement de la réflexion sur le sujet traité.

La qualité scientifique des numéros est garantie par un comité de rédaction, d'une part, et un comité scientifique, d'autre part, travaillant en étroite collaboration. Les propositions de contributions sont soumises à l'évaluation d'au moins deux membres du comité scientifique.

Ce premier numéro, intitulé *Sciences et croyances en éducation*, est coordonné par J.L. Wolfs, coordonnateur du service des Sciences de l'Education de l'Université libre de Bruxelles. Son volume exceptionnel s'explique par le fait qu'il comprend deux parties distinctes : un ensemble de contributions réunies autour du thème *L'incidence des conceptions religieuses/laïques sur le rapport au savoir en sciences* et un second ensemble articulé autour du thème *Les dimensions scientifique et culturelle de l'enseignement du phénomène religieux à l'école, à partir des expériences française et québécoise*. Trois autres numéros sont actuellement en préparation :

N°2 : *Enseigner dans différents contextes scolaires* (coordonné par R. Malet, Université de Lille 3) ;

N°3 : *L'éducation comparée aujourd'hui. Théories et méthodes* (coordonné par J. Resnik, professeur à l'Université de Jérusalem, J. Schriewer, professeur à l'Université Von Humboldt de Berlin et A. Welch, professeur à l'Université de Sidney) ;

N°4 : *L'interculturel en éducation* (coordonné par D. Bruggeman, Université de Lille 3 et M. Soëtard, Université catholique de l'Ouest, Caen).

Présentation

José-Luis WOLFS

La problématique des rapports entre les sciences ou sciences humaines, d'une part, et les conceptions religieuses/laïques des élèves, des enseignants ou de la société en général, d'autre part, soulève aujourd'hui de nombreuses questions dans différentes parties du monde, notamment celles-ci :

Dans quelle mesure, le rapport au savoir des élèves dans les cours de sciences ou de sciences humaines est-il influencé par leurs éventuelles convictions religieuses ?

Quels sont les différents types de rapport au savoir, développés en particulier par les élèves musulmans issus de l'immigration ? Quels sont les enjeux identitaires liés au rapport au savoir ? Quelles sont, d'un point de vue historique, les différentes formes de rapport au savoir développées au sein de l'Islam ?

Quelles sont les différentes conceptions de la laïcité et leurs implications en matière de rapport au savoir, en particulier dans les matières scientifiques ?

Comment comprendre la montée des mouvements créationnistes, non seulement aux Etats-Unis ou dans certains pays musulmans, mais aussi en Europe, où ils touchent nombre de classes multiculturelles ? Comment réagir ?

Comment aborder la question du religieux à l'école, sous un angle scientifique et/ou culturel ? En quoi consistent exactement les approches développées récemment en France (enseignement du « fait religieux ») et au Québec (cours « d'éthique et de culture religieuse ») à ce propos ? Peut-on en tirer des enseignements qui soient transposables dans d'autres contextes ?

Pour aborder ces questions, s'est constitué - au sein de l'*Association francophone d'Education comparée* (AFEC) et dans le prolongement du colloque organisé à Sèvres en octobre 2005, sur le thème *Education, religion, laïcité* - un groupe de travail réunissant une vingtaine de chercheurs issus de différents pays et de différentes spécialités intéressés par cette thématique.

C'est le fruit de la réflexion et de la collaboration de ces chercheurs qui est présenté dans ce numéro. Ils émanent de différents champs disciplinaires (anthropologie, didactique des sciences, philosophie, psychologie sociale, sciences de l'éducation, sciences religieuses, sociologie etc.) et de pays différents (Belgique, Brésil, Canada -

Québec, France, Maroc, Sénégal, Tunisie). Il est vite apparu que les objets de recherche et angles d'analyse développés par les différents chercheurs étaient très diversifiés - ce qui reflète la complexité des questions en jeu - mais aussi complémentaires. Ainsi, le concept de rapport au savoir - défini globalement comme une «relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir» (Bautier, E., Charlot B, Rochex, J.Y., 1992) - est apparu progressivement, au cours de nos échanges, comme un élément fédérateur susceptible d'articuler des contributions conçues selon des perspectives multiples (épistémologiques, historiques, sociologiques, psychosociales, didactiques...) et se rapportant à des contextes historiques, géographiques et culturels variés.

Ce numéro se divise en deux parties. La première aborde l'incidence des conceptions laïques et/ou religieuses sur le rapport au savoir en sciences, en particulier dans le champ éducatif. La seconde se centre sur la question du rapport au savoir, mais dans le cadre d'un enseignement qui se veut scientifique et/ou culturel des phénomènes religieux, en référence en particulier aux approches développées récemment en France et au Québec. Plusieurs contributions réunies ici permettent une comparaison entre ces deux types d'expériences.

Première partie : l'incidence des conceptions religieuses / laïques sur le rapport au savoir en sciences

Enjeux épistémologiques

Ces trois premiers articles abordent la question de l'influence réciproque des conceptions religieuses/laïques sur le rapport au savoir en sciences.

Le premier article (Wolfs et coll.) présente, en guise d'introduction et en les contrastant, différentes manières de concevoir les rapports entre sciences et religions/laïcité. Il tente de mettre en évidence leurs présupposés respectifs et leurs implications. Cette grille d'analyse vise à mieux comprendre les représentations d'élèves ou de professeurs à ce sujet.

Le second article (Feltz) suggère, en référence à Kant ainsi qu'au concept de «modernité critique», de distinguer le registre de l'explication scientifique de celui de la signification philosophique. L'auteur illustre ce point de vue à propos de l'enseignement de la théorie de l'évolution. Il dénonce notamment les confusions auxquelles procèdent les mouvements créationnistes.

Le troisième article (Romainville) suggère, à partir des travaux de Perry portant sur l'évolution des «conceptions épistémiques» des étudiants au cours de leurs études universitaires, que la réflexion épistémologique favoriserait une prise de recul de nature émancipatrice à l'égard des croyances religieuses.

Rapport au savoir, Islam et enjeux identitaires

Dans cette deuxième section, les auteurs abordent, sous des angles différents - psycho-sociologique, historique, philosophique - la question du rapport au savoir au sein de l'Islam et les enjeux identitaires qui y sont liés.

Heine et coll. s'intéressent à la situation des élèves musulmans issus de l'immigration et vivant en Europe aujourd'hui. Ils tentent d'appréhender les différents types de rapport au savoir développés par ces élèves, à l'égard des matières scolaires en général et scientifique en particulier, en fonction de leurs stratégies identitaires.

Les deux articles suivants permettent de prendre du recul par rapport aux enjeux actuels. El Boudamoussi aborde ainsi la question du rapport au savoir au sein de l'Islam d'hier et d'aujourd'hui, en particulier en ce qui concerne l'appréhension des textes religieux et la manière de les interpréter. Zouari compare, quant à lui, les types de rapport au savoir développés par trois grands courants pédagogiques ayant existé au sein de l'Islam entre les 7^{ième} et 14^{ième} siècles, qu'il désigne par les termes de «conservateurs», «empiriques» et «rationalistes».

Ces deux articles mettent bien en évidence les conflits ayant existé entre les courants les plus conservateurs (ou dogmatiques) et les courants rationalistes, ainsi que les conséquences – toujours actuelles – de ces oppositions.

Rapport au savoir et conceptions de la laïcité

Les deux articles présentés dans cette section visent à comparer – dans le temps et dans l'espace – différentes conceptions de la laïcité et leurs implications en matière de rapport au savoir, en particulier dans les matières scientifiques. La conception française de la laïcité, supposée bien connue, n'est pas développée en tant que telle par les auteurs, mais ils s'y réfèrent - directement ou indirectement - dans leurs études de cas, portant respectivement sur la situation du Brésil et de la Belgique.

Ainsi, Cunha met en évidence une perte d'influence de la conception française de la laïcité au Brésil, au profit d'un développement des religions au sein de l'enseignement public, lequel sera peut-être suivi, estime-t-il, par l'émergence d'une conception américaine de la laïcité. L'auteur analyse, dans ce contexte, les enjeux liés à l'enseignement de la théorie de l'évolution et des conflits qui l'oppose aux mouvements créationnistes.

Le texte de Daled analyse les rapports complexes, voire paradoxaux, qui pouvaient exister entre philosophie, sciences, laïcité et religion dans une université belge du 19^{ième} siècle (l'Université libre de Bruxelles), où s'affrontèrent pendant longtemps deux courants de pensées antagonistes: spiritualisme et matérialisme.

Enquêtes et questions d'actualité

Les trois articles présentés dans cette section fournissent des données empiriques, éclairées par les apports des sections précédentes, à propos de la question de l'influence des convictions personnelles des élèves sur leur rapport au savoir en sciences.

Wolfs et coll. présentent les résultats d'une enquête exploratoire réalisée en Belgique francophone, auprès d'élèves de terminale – respectivement musulmans, catholiques, agnostiques et athées – à propos de leurs représentations des rapports entre sciences et religions/laïcité. Ils démontrent l'existence d'une liaison forte entre ces dernières et leurs convictions personnelles sur le plan religieux.

Perbal et Suzanne s'intéressent de manière plus spécifique à un thème particulièrement sensible, celui de l'enseignement de la théorie de l'évolution. Après avoir très clairement situé le contexte et les enjeux liés à la montée des mouvements créationnistes, ils mettent en évidence, à partir d'une vaste enquête réalisée auprès d'un public d'étudiants à Bruxelles, le rejet de certaines conceptions scientifiques, au nom de croyances religieuses, en particulier chez des élèves musulmans. Ces faits sont mis en perspective par rapport au contexte institutionnel. Les auteurs remettent en question la présence de cours de religions au sein de l'enseignement public belge et prônent un enseignement laïque (basé sur le modèle français).

Camara traite également des conflits pouvant exister entre conceptions scientifiques et croyances religieuses, mais dans un domaine moins souvent évoqué, celui de l'enseignement de la géographie. Il présente les résultats d'une enquête réalisée au Sénégal, auprès d'élèves et de professeurs, majoritairement musulmans. Celle-

ci montre que dans certains domaines (origine de l'Univers, foudre, tonnerre...), les interprétations religieuses occupent une place prépondérante par rapport aux explications scientifiques, alors que pour d'autres thèmes, c'est l'inverse. L'auteur suggère quelques pistes explicatives et implications de ses résultats.

En résumé, cette première partie éclaire - par des angles d'approche disciplinaires différents et par des exemples choisis dans des contextes historiques et culturels contrastés - la question des rapports entre conceptions religieuses/laïques, démarche scientifique et éducation.

Partie 2 : Enseignement du phénomène religieux à l'école : comparaison France - Québec

Quatre textes ont en commun de traiter de la question de l'introduction récente (2005) d'un *enseignement des faits religieux* au sein de l'école française laïque, en offrant des angles d'analyse variés.

Estivalèzes situe le contexte historique français et pose la question générale de l'articulation entre les disciplines scientifiques (au niveau académique) et celles enseignées à l'Ecole. L'auteur montre comment l'institutionnalisation des sciences religieuses au 18^{ième} siècle avait déjà amené à soulever la question d'une introduction à l'histoire des religions à l'Ecole, mais sans succès, et comment cette question a émergé à nouveau à partir des années 80, pour aboutir à un enseignement du fait religieux, conçu selon une approche transversale plutôt que spécifique.

Barthez-Delpy s'intéresse aux conceptions que les professeurs d'histoire ont du fait religieux et de son enseignement, sur la base d'une enquête réalisée auprès de seize enseignants. Cet article montre comment ceux-ci s'approprient ce nouvel enseignement, en fonction des contextes qui leur sont spécifiques (leur histoire personnelle, les caractéristiques de leurs élèves, etc.).

Geneviève Sion présente un point de vue - parfois très critique - sur la manière dont les enseignants traitent des textes religieux tels que la Bible et le Coran. Les lectures de la Bible et du Coran tendraient à être « ethnocentriques » et fortement marquées par l'histoire spécifique des relations entre l'Eglise catholique et la laïcité en France.

De Beaudrap analyse la place et les modalités de l'enseignement des faits religieux, en classe de six, dans deux disciplines - le français et l'histoire - à partir du support que sont les manuels les plus récents (1996, 2000, 2005). Elle s'intéresse en particulier à la manière dont ces derniers abordent les récits de la création. L'auteur formule également

un ensemble de critiques et suggestions à propos des modalités d'enseignement du fait religieux dans l'ensemble du cursus.

Les articles suivants traitent principalement du Québec, avec une mise en perspective internationale.

Bouchard analyse de manière très systématique le programme-cadre québécois et les trois programmes disciplinaires suivants - *Histoire et éducation à la citoyenneté*, *Éthique et culture religieuse*, *Science et Technologie* - en fonction d'une question clé qui est celle du «devenir éthique» du sujet/élève, prenant en compte à la fois la dimension du sens (réflexion sur les fondements et finalités) et celle de la déontologie/coexistence (qui appelle à une réflexion sur la vie juste et les normes).

Ouellet traite, plus spécifiquement, du programme unique d'*Éthique et culture religieuse* qui sera enseigné en 2008 au Québec et remplacera les cours de religion et de morale, en s'inscrivant dans une visée d'éducation à la citoyenneté. L'auteur soulève des questions telles que celles de la pertinence d'un enseignement portant sur la religion, la contribution de la théologie et des sciences sociales à un tel programme, ou encore l'adéquation de la formation des maîtres en enseignement religieux. Un des intérêts de cet article est aussi de mettre en perspective le cas québécois par rapport à ceux de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne.

Zouari présente une étude comparative, menée auprès de professeurs français et québécois, à propos de l'*Enseignement des faits religieux* et du cours *Éthique et culture religieuse*. Les premiers tendraient à privilégier une éthique de neutralité, alors que les seconds combindraient plutôt une éthique de responsabilité et de discussion.

Note : Nous tenons à remercier plus particulièrement Madame Nathalie BOULOS-TERENDIJ pour la préparation matérielle de ce numéro.

Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif

Essai de modélisation

José-Luis WOLFS

Anne-Julie SALAMON

Samira EL BOUDAMOUSSI

Lotta DE COSTER

Audrey JACKSON

Sophie CORNELIS

Université libre de Bruxelles,

Belgique

RESUME

Cet article présente six grandes manières de se représenter les rapports entre science(s) et religion(s)/laïcité : (1) « fideïsme », (2) « concordisme (dit classique) », (3) « indépendance totale et mutuelle entre sciences et religions », (4) « relations autres que concordistes », (5) « primat de la science sur la religion », (6) « concordisme (dit inversé) ». L'auteur commente et analyse ces différentes conceptions. **Mots-clés** : épistémologie, sciences, religions, laïcité, fideïsme, concordisme, scientisme.

ABSTRACT

This article presents six main ways of perceiving the relationships between science(s) and religion(s)/secularism : (1) « fideism », (2) « concordism (known as classical) », (3) « total and mutual independence between sciences and religions », (4) « relationships other than concordism », (5) « primacy of science over religion », (6) « concordism (known as inversed) ». The author comments and analyses these different perceptions. **Key-words** : epistemology, science, religion, secularism, fideism, concordism, scientism.

RESUMEN

Este artículo presenta seis grandes maneras de representarse las relaciones entre ciencia(s) y religión(es)/laicidad : (1) « fideísmo », (2) « concordismo (llamado clásico) », (3) « independencia total y mutua entre ciencias y religiones », (4) « relaciones no concordistas », (5) « primacía de la ciencia sobre la religión », (6) « concordismo (llamado inverso) ». El autor comenta y analiza estas distintas concepciones. **Palabras claves** : epistemología, ciencias, religiones, laicidad, fideísmo, concordismo, cientifismo.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Artikel präsentiert sechs verschiedene Arten, wie man die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Religion(en)/Laizität darstellen kann : (1) « Fideismus », (2) « sog. klassischer Konkordismus », (3) « totale und gegenseitige Unabhängigkeit zwischen Wissenschaft und Religionen », (4) « andere Relationen als Konkordismus », (5) « Primat der Wissenschaft auf die Religion », (6) « sog. umgekehrter Konkordismus ». Der Autor kommentiert und analysiert diese verschiedenen Anschauungsweisen. **Schlagwortliste:** epistemologie-Erkenntnislehre, Wissenschaft, Religion, Laizität, Fideismus, Konkordismus, Wissenschaftsgläubigkeit.

Introduction

Les relations entre sciences et religions ont parfois été extrêmement tendues au cours de l'histoire, en particulier en Europe (ex : rejet par l'Eglise de la théorie de l'héliocentrisme de Galilée, de la théorie de l'évolution de Darwin, etc.). Nous aurions pu penser que la situation s'était progressivement apaisée au cours du vingtième siècle, suite à un long processus de sécularisation de la société, à une reconnaissance de la pluralité des convictions, à une «relativisation» (post-moderniste) des conceptions tant religieuses que scientifiques, etc. Cependant, plusieurs phénomènes tels que la montée des fondamentalismes religieux et de puissants mouvements créationnistes, particulièrement actifs au sein de la mouvance chrétienne évangéliste aux Etats-Unis ainsi que dans certains pays musulmans, ont contribué à remettre, sur le devant de scène et sous des formes parfois inattendues, ce type de questions.

A titre d'exemple, les professeurs de sciences, en particulier de biologie, sont parfois fort désarçonnés face à certains comportements ou réflexions d'élèves. Considérons les cas suivants (témoignages personnels) :

Ex. 1 : au moment d'aborder la théorie de l'évolution, une élève sort le Coran, le pose ostensiblement sur sa table et déclare que toute la Vérité sur l'origine de l'Homme a été révélée par Dieu aux Hommes et se trouve dans le Coran et que celle-ci ne peut être discutée. (La même attitude pourrait se rencontrer aux Etats-Unis chez certains élèves avec la Bible.)

Ex. 2 : un autre élève cherche plutôt à montrer que les Ecritures contiendraient l'ébauche de certaines idées que la science aurait plus tard confirmées. Pour lui, le récit de la

Genèse ne serait pas à prendre au sens littéral et les différents jours pourraient alors être interprétés de manière extensible, comme correspondant aux différentes ères géologiques. (C'est d'ailleurs globalement l'attitude que l'Eglise catholique a tenté d'adopter au 19^{ème} siècle face au développement de la géologie et de la paléontologie.)

Ces exemples témoignent de deux manières bien différentes de concevoir les rapports entre sciences et religions. Dans le premier cas, il s'agit d'un refus catégorique de la science (ou d'une partie de celle-ci) au nom de la religion ou plus précisément d'une certaine conception de celle-ci. Le second cas témoigne au contraire d'un souhait de les concilier à tout prix, sans reconnaître qu'il existe une différence de nature profonde entre les deux, quitte même, par des interprétations très larges, à leur faire dire «ce qu'elles ne disent pas». Il existe bien entendu, une infinité d'autres cas de figure possibles dans la manière de concevoir les rapports entre sciences et religions.

L'objectif de cet article est de proposer une «grille de lecture» (qui comme toute grille de lecture sera nécessairement schématique) permettant d'appréhender sous la forme de quelques cas contrastés («idéaux-types») différentes manières de concevoir les relations entre sciences et religions et visant par conséquent, à mieux comprendre comment les élèves les envisagent. L'objectif premier n'est pas en soi de vouloir classer ces différentes conceptions (au risque d'en donner une vision réductrice et figée), mais de procéder à un premier repérage de celles-ci, dans le but de comprendre quels en sont les présupposés de base (explicites ou non) et les différentes logiques internes de fonctionnement.

Aperçu de la littérature et essai de modélisation

Plusieurs auteurs ont proposé des «grilles de lecture», à caractère général ou en liaison avec des problématiques plus spécifiques (origine du Monde, origine de l'Homme, etc.) visant à rendre compte des différents positionnements possibles entre sciences et religions, en particulier dans le champ éducatif.

Ainsi, dans un contexte qui ne concerne pas spécifiquement l'éducation, D. Lambert (1999) distingue, à partir de trois critères – ontologique, épistémologique et éthique – trois grandes manières de concevoir les rapports entre sciences et religions : (1) le «concordisme» qui consiste à rechercher un accord direct entre

science et Ecritures, (2) le «discordisme» qui consiste au contraire à considérer que sciences et religions traitent de deux ordres de réalité complètement différents et qu'il s'agit de discours hermétiquement cloisonnés et enfin (3) «l'articulation» qui vise à établir des points de rencontre entre sciences et théologie par la médiation des disciplines philosophiques suivantes : métaphysique (sur le plan ontologique), «herméneutique de la nature» (sur le plan épistémologique), philosophie morale (sur le plan éthique), etc.

H. Rasi (2003) décrit, selon un angle de vue sensiblement différent, quatre grandes attitudes adoptées par les chrétiens face à la science : (1) le «fidéisme» : «la foi ignore ou minimise le rôle de la raison pour accéder à l'ultime vérité», (2) le «rationalisme» : «la raison humaine interpelle et finit par saper la foi religieuse», (3) le «dualisme» : la foi et la raison fonctionnent dans des sphères distinctes, et «ne se confortent ni se contredisent», (4) la «synergie» : «la foi et la raison humaine sont en mesure de collaborer mutuellement et de se renforcer l'une l'autre pour poursuivre la quête humaine de la vérité et l'engagement en faveur de cette dernière».

Les deux premières attitudes citées par Rasi (2003) ne sont pas envisagées par le modèle de Lambert (1999). Le «dualisme» et la «synergie», par contre, peuvent être mis en parallèle avec le «discordisme» et «l'articulation», bien qu'il existe des nuances importantes entre ces concepts. Ainsi, «l'articulation» chez D. Lambert passe par la médiation de disciplines tierces, ce qui n'est pas nécessairement le cas de la «synergie», telle que H. Rasi l'envisage.

Chabchoub et coll. (1999, in B. Charlot, 2001) proposent – à propos d'élèves musulmans de Tunisie - la grille de lecture suivante afin de rendre compte de leurs attitudes face à certains savoirs scientifiques connotés culturellement (ex : théorie de l'évolution, etc.) : (1) le rejet pur et simple de la science au nom d'une interprétation religieuse, (2) le «phagocytage» (considérer que les découvertes scientifiques étaient déjà en germe dans les Ecritures sacrées), (3) «l'attitude nuancée» (légitimer les parties des connaissances scientifiques qui n'entrent pas en conflit avec les croyances religieuses et rejeter la validité des autres), (4) «l'attitude instrumentale» (l'élève laisse croire qu'il est en accord avec les connaissances scientifiques enseignées à l'école mais les refuse dans son for intérieur), (5) le «déchirement» (l'élève ne sait plus s'il doit faire confiance à ce qu'il croit ou plutôt à ce qu'on lui démontre, arguments à l'appui), (6) «l'implication» (attitude consistant à considérer que si les arguments scientifiques avancés pour expliquer tel ou tel phénomène sont suffisamment convaincants, ils

doivent être pris en compte dans leur totalité et ce, même s'ils vont à l'encontre des textes sacrés).

Cette grille de lecture n'a pas été établie sur base d'un cadre théorique préalable. Il s'agit d'une forme de conceptualisation de données issues du terrain. Cependant, les cas types relevés par Chabchoub peuvent s'analyser, de manière cohérente, en référence aux deux modèles précédents et y apporter des spécifications utiles.

Ainsi, le «rejet pur et simple de la science au nom d'une interprétation religieuse» peut être mis en parallèle avec le fidéisme chez Rasi ; le «phagocytage » et l'attitude dite «nuancée » illustrent deux formes de concordisme, selon la terminologie de Lambert ; l'attitude dite «instrumentale » traduit un cas particulier de dualisme ou de discordisme (déclaré, mais ne reflétant pas les convictions profondes du sujet) ; le «déchirement » exprimerait la difficulté voire l'impossibilité pour l'élève, d'articuler ou de mettre en synergie conceptions scientifiques et convictions religieuses, alors qu'il le souhaiterait ; enfin, «l'implication » correspond au rationalisme chez Rasi.

L'approche de Chabchoub a notamment le mérite de bien montrer que les différents positionnements - de nature épistémologique - peuvent présenter, du moins chez certains élèves, des enjeux affectifs et identitaires extrêmement importants.

Ces différents modèles renvoient, plus largement, à un ensemble de questions fondamentales : la raison (et la science en particulier) prévaut-elle sur la foi ou la foi sur la raison ou encore aucune ne prévaut-elle ? Que faire en cas de contradiction ? Est-il pertinent ou non de chercher à établir des liens (directs ou indirects) entre raison et foi ? etc.

Ces questions se sont posées, notamment, à partir du moment où le christianisme naissant et plus tard l'Islam se sont confrontés à la pensée grecque rationnelle (que l'on peut considérer comme prototype de la rationalité scientifique) et ont alimenté nombre de controverses au cours des siècles.

Ces interrogations continuent toujours à se poser, à l'heure actuelle, chez des élèves croyants, confrontés à des apprentissages qui remettent en question leurs conceptions. C'est pourquoi nous pensons qu'un examen des différents types de réponses apportées au cours du temps et dans des contextes culturels différents pourra nous aider, en évitant bien sûr toute forme d'anachronisme, à mieux comprendre les représentations des élèves à propos de cette problématique.

Nous envisagerons ainsi quelques types contrastés de réponses, à partir des deux critères suivants :

- la conviction qu'il existerait ou non, dans la recherche du savoir (de manière générale ou dans un domaine particulier), une forme de prévalence entre science et religion ;
- la conviction selon laquelle il serait pertinent, ou au contraire, non pertinent d'établir des liens (directs ou indirects) entre les deux.

(Rem : Nous n'aborderons pas dans le cadre de cet article les questions touchant aux relations possibles entre sciences et religions/laïcité en matière d'éthique.)

Ce modèle conduit ainsi à distinguer, de manière schématique, six grands types de conceptions ou positionnements théoriquement possible :

TABLEAU 1 : modèle d'analyse des conceptions des rapports entre sciences et religions

Prévalence de la religion sur la science	Pas de lien	1	«Fidéisme » : confiance en la foi et dévalorisation de la raison et plus largement des sciences.
	Lien	2	«Concordisme classique » : la religion cherche en quelque sorte à « imposer » ses conceptions aux sciences.
Absence de prévalence déclarée	Pas de lien	3	Indépendance totale et mutuelle entre sciences et religions (appelée parfois «discordisme »).
	Lien	4	Tentatives de mise en relation(s) entre sciences et religions (autres que concordistes au sens strict).
Prévalence de la science sur la religion Prévalence (du moins en apparence...) de la science sur la religion	Pas de lien	5	«Primat de la science » (voire scientisme) : dévalorisation de la foi et des religions, au nom de la science.
	Lien	6	«Concordisme inversé » : chercher « Dieu » à partir de la science.

Il est important de préciser qu'il s'agit d'une typologie de «positionnements » possibles et non d'individus. Une même personne

peut en effet adopter des prises de positions différentes selon le type de problème qui lui est soumis, même si dans certains cas, une conception ou « attitude » plus globale peut être mise en évidence. A cet égard et compte tenu en particulier des enjeux affectifs et identitaires mobilisés, une approche de type psycho-sociale, en référence par exemple à la théorie des stratégies identitaires de Camilleri (1990), pourrait s'avérer fort féconde.

Nous allons à présent nous attacher à définir, de manière plus approfondie, chacune de ces six conceptions, en examinant chaque fois ses présupposés, sa logique de fonctionnement et ses limites.

Conception 1 « fidéisme »

Du mot latin *fides* (confiance, engagement), le fidéisme désigne - au sens premier - une doctrine développée au sein du christianisme, accordant la primauté à la foi sur la raison. Pour le fidéiste, c'est par l'Esprit saint, par l'Ecriture et par l'expérience que Dieu se révèle à la conscience humaine. Ces trois éléments se suffisent à eux-mêmes et n'ont pas besoin d'être justifiés par la raison.

Plus largement, par « fidéisme », nous désignerons donc toute conception dont l'idée centrale consiste à considérer, de manière générale ou à propos d'un domaine particulier, que la foi suffit et qu'il n'y a donc pas lieu de chercher la vérité par d'autres voies, ni d'essayer d'établir des liens entre foi d'une part et raison ou sciences d'autre part. Ce point de vue peut amener à estimer que les Ecritures doivent être admises telles quelles (littéralisme). C'était, sous une forme un peu caricaturale, le cas de l'élève 1 citée dans l'introduction. Les conceptions de type fidéistes peuvent dès lors dans certaines situations conduire à différentes formes de rejet à l'égard de la science, telles que : (1) indifférence, ignorance, mépris à l'égard des sciences profanes ; (2) méfiance, suspicion à l'égard d'un usage de la raison (assimilé dans certains cas à un « péché d'orgueil ») qui pourrait conduire à remettre en question la foi, l'autorité religieuse, la tradition, la morale etc. ; (3) opposition frontale à la science, etc.

A titre d'exemple, des conceptions fidéistes ont été largement présentes chez les tout premiers chrétiens, persuadés de détenir la vérité, ne voyant pas l'intérêt d'étudier un monde dont la fin des temps était annoncée et éprouvant une grande méfiance à l'égard des textes des auteurs grecs, en raison de leur origine païenne. Clément d'Alexandrie au 3^{ème} siècle critiquera cette attitude :

« Il est des gens qui s'estiment si bien doués qu'ils prétendent ne pas toucher à la philosophie ni à la dialectique, ni même apprendre les secrets des sciences naturelles ; ils ne demandent que la foi nue. C'est comme s'ils prétendaient récolter immédiatement les grappes de raisins, sans avoir soigné la vigne » (G. Minois, 1990, p. 74).

Aujourd'hui, des conceptions fidéistes s'affichent toujours clairement, en particulier au sein d'un des trois courants créationnistes définis selon la terminologie de Alters (1999) et Perbal (2007) : « les young earth creationnists » (« créationnistes croyant en une terre jeune »). Ceux-ci interprètent la Genèse de façon littérale, ce qui les amène en effet à penser que l'origine de la Terre est récente (+/- 6000 ans).

Conception 2 : « concordisme »

Il s'agit globalement de la volonté d'établir des liens et même de faire concorder à tout prix - d'où la désinence « isme » - science(s) et religion(s). Le concordisme repose globalement sur le postulat selon lequel « le livre de la Parole » (La Bible ou le Coran) et « le livre de la Nature », que s'efforcent de déchiffrer les sciences, ne sauraient se contredire, puisque leur auteur est le même (Dieu). La tentation peut alors être grande de vouloir lire le second en fonction du premier et de faire entrer ainsi, dans les catégories du premier, les données issues du second. C'est ce que l'on peut appeler le concordisme « classique ».

Nous pouvons distinguer plusieurs modalités ou « stratégies » au sein du concordisme :

- (1) Chercher à confirmer par les données scientifiques existantes ce que les Ecritures révèlent. Par exemple, au Moyen-âge, plusieurs tentatives ont vu le jour afin de justifier le récit de la Genèse à partir de données qui seraient issues du livre de la Nature. Aujourd'hui, une autre variante du concordisme, particulièrement active au sein de l'Islam, tente d'accréditer l'idée - par une interprétation très extensible des Ecritures - que les théories scientifiques les plus récentes (ex : « Big-bang », tectonique des plaques, embryologie etc.) se trouveraient déjà en germe dans les Textes sacrés. L'intention étant clairement, dans une visée apologétique de l'islam, de convaincre les lecteurs que seul Dieu a pu inspirer ces passages. Citons aussi le cas des « Old earth creationnists » ou « créationnistes pensant que la terre est vieille »

(deuxième variante de créationnisme selon la terminologie de L. Perbal 2007), qui contrairement aux littéralistes, considèrent que chaque jour du récit de la création doit être interprété comme correspondant à une longue ère de temps, etc.

- (2) Rejeter certains aspects d'une théorie scientifique contraires à la religion, mais en accepter d'autres, par exemple accepter la théorie de l'évolution pour les animaux, mais pas pour l'Homme.
- (3) Tenter de « canaliser » le développement scientifique dans un sens qui soit conforme à la religion, avec tous les risques évidents de censure ou d'auto-censure que cette attitude comporte.
- (4) Invoquer la « volonté de Dieu », chaque fois que la raison humaine s'avère impuissante à expliquer un phénomène (conception dite du Dieu « bouche-trou »). Par exemple, au Moyen-Âge, une épidémie ou une catastrophe naturelle pouvaient être interprétées comme un châtiment de Dieu. Spinoza parlait à ce propos d'un Dieu « asile d'ignorance », pour dénoncer le fait que l'invocation de Dieu sert aux hommes à masquer leurs ignorances.

Le débat reste cependant ouvert sur la question de savoir précisément où commence et où s'arrête le concordisme. Ce concept peut en effet être défini, de manière plus ou moins extensive. Au sens le plus strict, le terme « concordisme » vise à désigner et à dénoncer des formes de confusion et d'amalgame entre sciences et religions. Ainsi, pour D. Lambert (1999, p.74), physicien, philosophe et épistémologue catholique, il s'agit d'une : « Position exégétique qui consiste à rechercher un accord direct, sans médiation, entre un passage des Ecritures et une connaissance scientifique ». Dans cette perspective, proposer une interprétation symbolique ou allégorique des Ecritures et éviter ainsi des contradictions manifestes entre sciences et religions, sera considéré comme un des moyens privilégiés permettant d'échapper au concordisme. Pour d'autres, au contraire, cela reste encore du concordisme, dans la mesure où l'intention sous-jacente est de « ne pas remettre en question la révélation et de maintenir sa vérité aux yeux des fidèles » (J.L. Schlegel, 2004, p.75).

Conception 3 : indépendance mutuelle entre sciences et religions

Cette conception est le fruit, avant tout, d'une longue conquête d'autonomie de la part de la science, basée globalement sur le principe suivant : dans la démarche scientifique, la Nature s'explique par la Nature (et non par le livre de la Parole). En particulier, on quitte

le domaine de la science, chaque fois que l'on invoque des facteurs surnaturels. Ajoutons aussi à cela, quelques facteurs plus contextuels qui ont contribué à la diffusion de cette conception. Celle-ci traduit un désir d'apaisement faisant suite aux nombreux affrontements qui ont émaillé (en particulier en Europe) les relations entre science et religion. Elle offrait en effet une alternative à la fois aux conceptions dogmatiques de l'Eglise et au « scientisme » (sur lequel nous reviendrons). Il s'agit aussi en quelque sorte d'une forme de « laïcisation » des rapports entre sciences et religions (analogue à la séparation de l'Eglise et de l'Etat dans le champ du politique), permettant en principe d'éviter tout type de conflit entre les deux, en considérant qu'il existe entre elles une différence de nature radicale et qu'elles sont - ou devraient être - complètement et mutuellement indépendantes. Cette conception, repose globalement sur les présupposés suivants, rappelés notamment par Allègre (1997), J.P. Jouary (2002), etc. :

- (1) Le but de la science est de construire une représentation du monde qui soit « objectivable », « réfutable » (au sens de Popper), « économique » (dans sa démarche explicative), non finaliste, et par conséquent indépendante de tout facteur surnaturel.
- (2) Ceci implique que la science exclut Dieu de son champ de raisonnement et qu'il s'agit d'un choix d'ordre méthodologique. Il y aura ainsi rupture par rapport à une forme de pensée recherchant à « déduire » une théorie scientifique d'une cause ou principe premier. C'est en ce sens qu'il convient de comprendre la célèbre réplique de Laplace à une question posée par Napoléon 1er : « Et Dieu dans tout cela ? », Laplace : « Dieu, je n'ai pas besoin de cette hypothèse ». Il est important de préciser aussi, comme le fait remarquer Scott, 1997 (cité par Perbal, 2006) que si la science doit fonctionner de façon méthodologiquement matérialiste et ne pas faire intervenir de causes supra-naturelles pour expliquer les phénomènes, ceci n'implique pas nécessairement l'adhésion à un matérialisme philosophique. Il convient donc de bien distinguer matérialisme méthodologique et matérialisme philosophique.
- (3) Par conséquent, si la science exclut Dieu de son champ, elle exclut forcément aussi la démonstration de son existence ou de son inexistence. La science ne peut ni confirmer, ni infirmer l'existence de Dieu.

Cette conception des rapports entre sciences et religions peut être partagée par des personnes tant athées, qu'agnostiques ou croyantes. Le croyant, dans ce cas, exprimera ses convictions religieuses à titre privé et estimera que celles-ci n'ont en aucun cas (hormis éventuellement sur le plan éthique) à venir interférer avec une activité scientifique. Les domaines respectifs de la foi et de la science seront clairement distingués. Comme le disait déjà Galilée: « Nous n'avons pas à chercher dans l'Écriture un enseignement proprement dit de l'astronomie (...) et l'intention du Saint-Esprit est de nous enseigner comment l'on doit aller au ciel et non comment va le ciel... ». Notons cependant que ce souci de délimitation stricte des domaines respectifs de la foi et de la science a ses limites. Il est difficile, par exemple, de ne pas percevoir une antinomie entre l'idée de « hasard » (qui joue un rôle important dans la théorie de l'évolution) et celle de « création » (qui suppose une intention, un projet). C'est sur ce point précis que se cristallisent, en particulier, nombre d'antagonismes aujourd'hui.

Conception 4 : recherche d'une complémentarité entre sciences et religions (autre que concordiste au sens strict)¹

Certaines personnes croyantes recherchent une forme de « complémentarité » entre science(s) et religion(s), mais contrairement à une approche qui serait étroitement concordiste, elles reconnaissent l'existence d'une différence de nature profonde entre les deux (comme dans le cas de l'indépendance mutuelle entre sciences et religions) et évitent donc - en principe - toute forme de rapprochement direct et immédiat entre celles-ci. C'était par exemple déjà le cas de la citation de Galilée, évoquée au point précédent. Sur quoi peut s'appuyer cette recherche de complémentarité ?

- (1) Le sentiment ou la conviction qu'il existe une différence de nature entre sciences et religions peut les faire apparaître, aux yeux de certains, comme complémentaires. Sciences et religions se situeraient ainsi sur des registres différents, mais complémentaires : rationnel / affectif, réaliste / symbolique, explicatif / centré sur le « sens » etc. Remarquons que ce point de vue n'est pas incompatible avec le précédent. Une personne peut

¹ Certains auteurs suggèrent d'utiliser le terme de « dualisme » (H. Rasi, 2003) ou de « discordisme » (ex : D. Lambert, 1999) pour désigner ce type de conception visant à séparer complètement les domaines respectifs de la foi et de la science.

estimer que les domaines respectifs de la science et de la religion doivent être clairement balisés et adhérer à une vision « laïcisée » des rapports entre sciences et religions, tout en estimant - à titre personnel (ou privé) - qu'il existe une complémentarité entre les deux.

- (2) Invoquer la notion de « finitude » de la raison humaine, qui ne pourrait prétendre - à elle seule - épuiser l'ensemble des questions que l'Homme se pose.
- (3) Rechercher une forme de complémentarité, en évitant tout rapprochement direct et en passant au contraire par une instance tierce. C'est ce que suggère D. Lambert (1999), en proposant le terme « articulation » pour désigner une mise en relation indirecte entre sciences et théologie, passant par la médiation de disciplines philosophiques telles que la « métaphysique », à l'instar notamment de P. Teilhard de Chardin.

Si cette dernière perspective devrait prémunir contre toute forme de concordisme au sens restreint, notons néanmoins qu'il s'agit toujours d'une volonté de faire « concorder » (au sens large) science et religion. Ainsi, D. Lambert (1999, p. 63) récusé tant les positions « concordistes » (entendues au sens restreint) que « discordistes » et énonce, comme suit, les principes de la démarche qu'il entend adopter :

« Loin d'être superflu, le dialogue sciences/théologie est possible par principe et il se révèle être une nécessité pour la théologie et pour les sciences. »

« Nous rejetons l'idée qu'une vérité scientifique suffisamment validée (par exemple la théorie de l'évolution) infirme un contenu dogmatique et réciproquement. »

Ces postulats sont évidemment discutables, en particulier le fait de considérer que le dialogue science/théologie est une « nécessité (...) pour les sciences ». En outre, ne risquent-ils pas de justifier des formes d'ingérence de la part des religions dans le développement de l'activité scientifique, non seulement en ce qui concerne les aspects éthiques, mais aussi quant à la nature même des savoirs élaborés ? etc.

Conception 5 : « Primat de la science sur la religion »

Les conceptions que nous regroupons dans cette catégorie se fondent globalement sur l'idée que la démarche rationnelle en général, et scientifique en particulier, constituent la voie la plus fiable et la plus légitime pour accéder au savoir, à la compréhension du monde etc. et elles s'accompagnent d'une certaine dévalorisation des conceptions religieuses au nom de la science.

Dans cette perspective, on considère que si d'un point de vue historique il a existé des liens entre sciences et religions en ce qui concerne les thèmes qu'elles abordent ou les questions qu'elles posent (ex : origine du Monde, origine de l'Homme etc.), le savoir scientifique s'en est cependant clairement démarqué. Il s'est notamment construit par ruptures et dépassements successifs par rapport à ce premier niveau d'explication de nature mythologique ou religieuse (cf. les trois états de l'Humanité définis par A. Comte, la notion d'obstacle épistémologique de G. Bachelard, où les croyances et conceptions premières du chercheur constituent le principal obstacle dans l'élaboration du savoir, etc.). Il convient de distinguer plusieurs conceptions de nature très différente au sein de cette catégorie:

- (1) Une première conception (aujourd'hui la plus fréquente) consiste à considérer que la démarche scientifique est la voie la plus fiable et légitime dans l'accès au savoir dans de très nombreux domaines, parce qu'elle se fonde en particulier sur les principes suivants: réfutabilité, souci de la preuve et de la démonstration, méfiance à l'égard de tout ce qui s'apparente à l'irrationalité, à l'argument d'autorité, à la superstition etc. Néanmoins, ceci n'implique en rien la prétention de croire que la « science » peut résoudre tous les problèmes de société (vision technocratique) et encore moins les questions de type existentiel.
- (2) Même si elle partage avec elle des points communs, cette conception doit bien être distinguée d'un courant connu habituellement sous le nom de « scientisme ». Celui-ci désigne une vision triomphaliste de la science qui s'est exprimée en particulier au 19^{ème} siècle. De manière un peu caricaturale, la Science était supposée pouvoir apporter toutes les réponses aux questions que l'Homme se pose et elle a parfois même eu tendance - paradoxalement - à se présenter elle-même comme une nouvelle religion. Enivrés sans doute par les succès de la science et en réaction au dogmatisme religieux ambiant, certains scientifiques

du 19^{ième} siècle ont eux aussi développé une attitude parfois peu tolérante.

- (3) Enfin, mentionnons une troisième conception - le marxisme - et sa forme d'expression pathologique qu'a constitué le régime de l'ex-URSS, où a prévalu à la fois une persécution des religions et de certaines théories scientifiques (ex : biologie non conforme à la pensée de Lyssenko) au nom d'une conception qui se voulait - paradoxalement - «scientifique».

Conception 6 : concordisme inversé

Le concordisme, que nous qualifierons d'inversé, traduit la volonté de faire concorder les sciences et la notion de Dieu (ou de religion plus largement), en partant non pas des Ecritures ou d'une tradition révélée, mais d'une démarche qui se présente comme «scientifique». Considérons les cas suivants :

Cas 1 : Cantor travaillant sur la notion d'infini en mathématiques espérait pouvoir en tirer un jour quelque connaissance sur l'infini de Dieu.

Cas 2 : le concept de «théisme» et celui de «religion naturelle» développés au 18^{ième} siècle peuvent - à certains égards - être apparentés au concordisme inversé ; dans le sens où ils cherchent à définir les «attributs de Dieu» à partir, non pas d'une révélation ou de dogmes, mais d'une approche qui se veut rationaliste (par exemple en le présentant comme un grand architecte).

Cas 3 : La théorie du «dessein intelligent». Celle-ci s'inscrit dans la troisième catégorie de créationnisme présentée par L. Perbal (2007), qualifiée justement de «théiste». Elle se démarque des deux autres conceptions créationnistes dans le sens où elle part (ou feint de partir) d'une démarche présentée comme «scientifique», plutôt que des Ecritures, pour arriver à la conclusion selon laquelle la vie ou l'univers ne peuvent s'expliquer qu'en référence à un «dessein intelligent» (ou «Dieu»), même si par coquetterie et pour se démarquer des deux autres courants, ils évitent d'utiliser ce dernier terme.

L'ambiguïté de telles démarches est évidemment de prétendre aboutir à des considérations qui dépassent l'objet même de la science («Dieu») à partir d'une démarche qui se présente pourtant comme «scientifique». Elles contreviennent également, en particulier pour le cas 3, à un des critères méthodologiques fondamentaux de cette dernière, à savoir le raisonnement non finaliste.

Notons que, hormis la référence commune à un «être suprême», les deux dernières conceptions citées se démarquent considérablement. Les conceptions «théistes» ou de religion naturelle du siècle des Lumières s'inscrivaient globalement dans une visée d'émancipation à l'égard des religions existantes, jugées souvent intolérantes, obscurantistes et sources de division entre les Hommes etc. Dans le cas du «dessein intelligent», il s'agit plutôt d'une forme de «restauration». Les tenants de ce courant reprochent à la science son caractère «matérialiste» (en confondant matérialisme méthodologique et matérialisme philosophique), qui serait selon eux à l'origine d'une perte de valeurs. Leur contestation de la science est un moyen, avant tout, de restaurer un «ordre moral» basé sur certaines valeurs religieuses et politiques très conservatrices.

Pistes d'approfondissement

Notre souci a été de repérer quelques tendances générales en ce qui concerne la manière de concevoir les rapports entre sciences et religions/laïcité. Nous avons tenté de comprendre quelle est la logique interne de chacune de ces conceptions, ses présupposés, limites et ambiguïtés, ainsi que les questions qu'elle soulève etc. Ces différentes conceptions mériteraient d'être analysées, de manière plus approfondie, sous plusieurs angles :

- épistémologique et philosophique : quelles sont les prises de position adoptées par les philosophes, théologiens, scientifiques, issus de traditions différentes, à propos de ces questions ? ;
- historique, sociologique, anthropologique : comment les rapports entre sciences et religions/laïcité ont-ils été vécus ou se vivent-ils dans un contexte historique, culturel ou institutionnel déterminé (ex : étude des «mentalités collectives») ? ;
- psychologique : comment les rapports entre sciences et religions/laïcité se vivent-ils chez un individu particulier ? Par exemple, quels enjeux de type identitaire mobilisent-ils ? ;
- pédagogique et didactique : quelle(s) approche(s) envisager dans l'enseignement des sciences ? En particulier, comment concilier un rapport rationnel au monde et la liberté de conscience et de croyance ? Plusieurs des articles présentés dans ce numéro permettront de répondre en partie à ces questions.

Conclusion

L'objectif de cet article était de proposer une « grille de lecture » permettant d'appréhender différents types de positionnement entre sciences et religions et visant par conséquent à mieux comprendre les représentations (et leurs fondements) que certains acteurs - notamment les élèves, les enseignants, mais aussi les responsables éducatifs à différents niveaux - peuvent en avoir.

Cette grille peut être utilisée comme outil d'analyse (de représentations, de manuels, de programmes etc.), mais également dans le cadre d'un dispositif de formation, par exemple de futurs enseignants ; en vue de susciter une démarche à la fois de réflexivité (prise de conscience de ses propres représentations et positionnements) et de décentration (prise de conscience de l'existence d'autres conceptions). Elle peut aussi, plus largement et dans le même esprit, être utilisée au sein de formations portant sur des thématiques relatives à l'épistémologie, l'inter-culturalité etc. Enfin, nous avons suggéré différents types d'approfondissements possibles de ce cadre d'analyse, qui seront développés au fil de plusieurs articles présentés dans ce numéro.

Références bibliographiques

- Allègre, C. (1997). *Dieu face à la science*. Paris: Ed. Fayard.
- Camillieri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Chabchoub, A. (2001). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine, In: B. Charlot (Dir.). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris: Anthropos.
- Jouary, J.P. (2002). *Enseigner la vérité ? Essai sur les sciences et leurs représentations*. Paris: L'Harmattan.
- Lambert, D. (1999). *Sciences et théologie - Les figures d'un dialogue*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Francis, L.J. & Greer, J.E. (2001). Shaping Adolescent's Attitudes towards Science and Religion in Northern Ireland: the role of scientism, creationism and denominated schools, *Research in Science and Technological Education*, 19 (1), 39-53.
- Minois, G. (1990). *L'Eglise et la science : histoire d'un malentendu*. Paris: Ed. Fayard.
- Perbal, L. Suzanne C. & Slachmuylder, J.L. (2006). Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur

- de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine), *Anthropo*, 12, 1-26.
- Perbal, L. Suzanne, C. (2008). Quelle place pour les croyances des élèves dans l'enseignement en Belgique ? Le cas du créationnisme, *Education comparée/ nouvelle série*, 1, 165-180.
- Rasi, H. (2003). La foi, la raison et le chrétien cultivé, *Dialogue* 15 (3), 5-9.
- Schlegel, J. (2004). Les dangers de l'harmonie à tout prix, *La Recherche*, hors série, 14, 74-77.
- Scott, E. (1997). Dealing with anti-evolutionism, *Reports on the National Center for Science Education*, 17 (4), 24-30.
- Wolfs, J.L., Baillet, D., El Boudamoussi, S. & De Coster, L. (2007). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité) : enquête réalisée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone, *Education comparée*, 61 (1), (tome 1), 352-368.

.

Théories de l'évolution ?

Religions et modernités

Bernard Feltz

Université catholique de Louvain,
Belgique

RESUME

Le débat sur l'enseignement des théories de l'évolution connaît une nouvelle vigueur, notamment aux Etats-Unis où des tenants de «l'Intelligent Design» tentent d'imposer au programme des cours de sciences une conception distincte de celle admise par la communauté scientifique. L'objectif de cette contribution est de proposer une interprétation des relations sciences-religions qui distingue les deux modes de questionnements scientifique et philosophique et aboutisse à une compatibilité des positions scientifiques avec divers types d'interprétation philosophique et religieuse. **Mots clefs** : théorie de l'évolution, épistémologie, modernité, modernité critique, paradigme, registre de la connaissance, registre de la signification.

ABSTRACT

The debate on teaching evolution theories has gained new vigour, particularly in the USA where proponents of the "Intelligent Design" try to impose a perception in the curricula, other than the one accepted by the scientific community. This article proposes an interpretation of the relationships science-religion, which makes a distinction between two ways of thinking: scientific and philosophical. It leads to a compatibility of the scientific positions with different types of philosophical and religious interpretations. **Key words**: evolution theories, epistemology, modernity, critical modernity, paradigm, domain of knowledge, domain of meaning.

RESUMEN

El debate sobre la enseñanza de las teorías de la evolución conoce un nuevo vigor, particularmente en los Estados Unidos donde los partidarios de «l'Intelligent Design» tratan de imponer en el programa de cursos de ciencias, una concepción distinta de la admitida por la comunidad científica. El objetivo de esta contribución consiste en proponer una interpretación de las relaciones ciencias- religiones, que distingue los dos modos de cuestionamientos científicos y filosóficos, y en conseguir una compatibilidad de las posiciones científicas con los diversos tipos de interpretación filosófica y religiosa. **Palabras claves** : teoría de la evolución, epistemología, modernidad, modernidad crítica, paradigma, registro del conocimiento, registro de la significación.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Debatte über den Unterricht der Evolutionstheorien kennt eine neue Spannkraft, insbesondere in den Vereinigten Staaten von Amerika. Dort versuchen die Verteidiger des "Intelligent Design" dem Programm der Wissenschaftskurse eine Konzeption aufzudrängen die nicht mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft übereinstimmt. Dieser Beitrag soll eine Interpretation der Beziehungen Wissenschafts/Religionen anbieten, welche die zwei Arten von wissenschaftlichen und philosophischen Fragestellungen unterscheidet und die auf eine Verträglichkeit der wissenschaftlichen Positionen mit verschiedenen philosophischen und religiösen Interpretationstypen hinausläuft. **Schlagwortliste** : Evolutionstheorie, Epistemologie, Modernität, kritische Modernität, Paradigma, Bereich des Wissens, Bereich des Sinndeutung.

Introduction

L'objectif de cette contribution est de proposer une interprétation des relations sciences-religions qui distingue les deux modes de questionnements scientifique et philosophique et aboutisse à une compatibilité des positions scientifiques avec divers types d'interprétation philosophique et religieuse.

La contribution se développera en deux phases. En un premier temps, une analyse épistémologique des théories de l'évolution sera proposée, qui tentera de faire le point sur les apports récents dans ce domaine. En un deuxième temps, les rapports sciences-religions seront abordés notamment en référence à diverses conceptions de la modernité. Les enjeux dans le contexte de l'enseignement seront évoqués en conclusion.

Analyse épistémologique des théories de l'évolution biologique

D'emblée, une distinction doit être posée entre le phénomène évolutif et les théories explicatives de l'évolution. Des arguments tirés d'un grand nombre de disciplines - paléontologie, anatomie comparée, physiologie comparée, systématique, embryologie, biochimie, génétique, écologie (...) - convergent pour corroborer l'hypothèse que les espèces vivantes évoluent et que l'espèce humaine provient de l'évolution des espèces animales. Il en ressort que, depuis plusieurs décennies, la communauté scientifique considère l'évolution des espèces comme un fait.

Par ailleurs, depuis le début du 19^{ème} siècle, un certain nombre de théories scientifiques ont vu le jour, qui tendent à proposer des

explications des mécanismes de ce fait évolutif. Dès 1809, Lamarck proposait une théorie explicative cohérente des phénomènes évolutifs, qui reposait à la fois sur un principe général de complexification du vivant au cours du temps et sur des mécanismes physiologiques d'adaptation à un environnement changeant : l'hérédité des caractères acquis et le principe précisant que « la fonction crée l'organe ». Il faut attendre 1859, avec la publication par Darwin de *l'Origine des espèces*, pour découvrir une première formulation du principe de sélection naturelle.¹ Le cœur de l'argumentation darwinienne est essentiellement populationnel. Sur base des écrits de Malthus, Darwin considère qu'une population laissée à elle-même croît de manière exponentielle – géométrique – disait-on à l'époque. Or Darwin constate que les populations qu'il observe sont relativement stables. Il en conclut qu'il y a des pertes importantes dans la nature. Mais ces pertes ne surviennent pas au hasard. Les individus porteurs de caractères moins bien adaptés ont des probabilités moindres de survie et des taux de reproduction moindres. Tout se passe donc comme si la nature opérait une sélection, analogue aux pratiques des sélectionneurs que Darwin avait pu observer dans la campagne anglaise. Dans ce contexte, l'évolution d'une espèce, c'est l'évolution de la fréquence d'un caractère au sein d'une espèce donnée.²

Cette position darwinienne connaît un statut particulier. En effet, le début du 20^{ième} siècle a vu une convergence de nombreuses disciplines scientifiques à reconnaître la pertinence de la position darwinienne, à l'encontre de la position lamarckienne, dont les principes physiologiques ont été progressivement remis en cause par les avancées des disciplines biologiques. Dans le cas du darwinisme, aussi bien les travaux de génétique, de systématique et de paléontologie ont convergé pour aboutir à ce que l'on a appelé la « théorie synthétique de l'évolution » vers la fin des années 1940.³ Par ailleurs, on peut considérer le célèbre ouvrage de J. Monod (1970) *Le hasard et la nécessité* comme une tentative de montrer la compatibilité de cette théorie synthétique avec les apports de la biologie moléculaire qui s'est développée à partir des années 1950.⁴ Ainsi, la fin du 20^{ième} siècle

¹ On peut rappeler ici que ce n'est pas vraiment une « première » puisque, dès 1858, Alfred Russel Wallace a proposé un mémoire où le concept de « Sélection naturelle » prenait une place décisive.

² L'ouvrage de E. Mayr (1989) constitue une introduction remarquable et très largement documentée sur la problématique de l'évolution.

³ Trois ouvrages sont souvent cités comme acteurs décisifs de la convergence néodarwinienne : Dobzhansky (1937), Mayr (1942), Simpson (1944).

⁴ Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler que la découverte de la structure de l'ADN date de 1953 et a participé de manière décisive à l'essor de la biologie moléculaire.

a connu une confirmation de l'intuition darwinienne adoptée par un nombre important de scientifiques.

Cependant, cette convergence ne doit pas masquer de nombreuses insuffisances de la position darwinienne qui fait l'objet de larges débats. Très concrètement, la problématique de l'auto-organisation, les théories récentes du développement embryonnaire, les développements récents de la génétique (...) apportent des informations décisives sur les phénomènes évolutifs, qui tendent à complexifier sensiblement les hypothèses darwiniennes.⁵ A titre d'exemple, il ne fait aucun doute que les mécanismes de la différenciation cellulaire, qui visent à préciser les modalités de régulation du génome, permettront de mieux comprendre comment une mutation ponctuelle s'intègre dans l'architecture d'ensemble d'un organisme et ouvriront la voie à des hypothèses nouvelles pour rendre compte des liens entre développement embryonnaire et évolution des espèces. Dans le même ordre d'idées, les développements de biologie théorique autour du concept d'auto-organisation montrent que les processus évolutifs comportent des contraintes structurelles, peu prises en compte par le darwinisme étant donné le niveau populationnel de son explication.⁶

Pour éclairer quelque peu ce débat, il peut être utile de se référer aux travaux du célèbre épistémologue E. Sober (1984) qui caractérise l'explication darwinienne comme essentiellement populationnelle et qui va jusqu'à dire que le darwinisme est capable de prévoir la fréquence d'un caractère dans une population donnée, alors même qu'il est incapable d'expliquer la présence de ce caractère dans cette population.

Les théories explicatives de l'évolution donnent donc l'image d'un champ de travail particulièrement stimulant qui suscite des débats passionnants. On est bien face à une théorie en construction. Rien d'étonnant à cela, puisque la question de l'évolution constitue une sorte de synthèse englobante de toutes les disciplines biologiques.

Science, religion et «modernité critique»

Au sens philosophique, le concept de modernité renvoie à l'émergence historique d'une culture qui voit dans la raison la possibilité d'un accès à la vérité, au bien et à une organisation sociétale

⁵ Une abondante littérature pourrait être proposée : Gould, Kauffman, Depew...

⁶ Pour une analyse épistémologique de cette perspective, cfr. Feltz (2006).

de type démocratique. Le 18^{ième} siècle des «Lumières», apparaît comme un moment important d'élaboration de cette culture nouvelle.

Sur base de ce schéma général, diverses figures de la modernité peuvent être distinguées.

La modernité triomphante conduit aux développements de la science et de la démocratie. Mais la visée universalisante de la modernité a soutenu également tout le processus de colonisation qui a conduit à la non reconnaissance des autres cultures. Par ailleurs, les événements politiques du 20^{ième} siècle, en particulier les deux guerres mondiales et les totalitarismes politiques, les positions philosophiques des «maîtres du soupçon», les problèmes écologiques, les problèmes de «gouvernance scientifique», ont conduit à parler de «crise de la modernité». Cette crise se prête à plusieurs interprétations.

La position postmoderne tend à renoncer à toute visée d'universel et voit dans une position relativiste la solution aux tendances dominatrices de la raison moderne (Lyotard 1979). Cette position pose question à la science dans la mesure où n'est reconnue en aucune façon la spécificité de l'approche scientifique. La démarche scientifique se voit réduite à la dimension technique de maîtrise de la réalité, alors même que la visée proprement explicative est négligée. Cette position est particulièrement développée dans le domaine de la sociologie des sciences contemporaine où plusieurs auteurs tendent à voir dans la science un pur produit d'un contexte particulier où le statut épistémologique de la science perd toute spécificité (Latour 1989). Dans la dynamique sociétale, le scientifique participe au jeu des négociations au même titre que les autres approches, économique, politique, culturelle... Dans ce contexte, le darwinisme ne pose pas de question particulière puisque l'on peut l'interpréter comme une cosmogonie parmi d'autres, qui n'a pas de statut spécifique et par conséquent ne pose pas de problème aigu de compatibilité avec les autres mythes cosmogoniques proposés par toute culture.

Une autre interprétation est ici défendue en termes de «modernité critique». La modernité critique ne renonce pas aux présuppositions de la modernité, mais tente d'intégrer la problématique de la «finitude de la raison». ⁷ A certains égards, dès le 18^{ième} siècle, on trouve des penseurs qui ouvrent à une telle conception. E. Kant montre que la science est pertinente dans le registre des phénomènes et distingue le registre des phénomènes du registre des noumènes. La raison pure théorique, en tant qu'elle donne accès à la connaissance, n'est légitime

⁷ Selon Jean Ladrière (2007), le travail de la raison est pensé comme un dynamisme ouvert, où la synthèse est visée à l'horizon d'un eschaton jamais atteint.

que dans un usage qui tend à proposer une cohérence aux données de la sensibilité, structurées en fonction des catégories de l'entendement. L'usage de la raison théorique est donc légitime en science, mais limite la connaissance au domaine des phénomènes. Dans cette perspective, Kant, pourtant un chrétien protestant piétiste, montre que les preuves de l'existence de Dieu n'ont pas de pertinence dans le registre de la connaissance. Ce faisant, il ne démontre pas que Dieu n'existe pas, mais il défend l'idée que l'existence de Dieu est un indécidable devant la raison dans son usage théorique.

Cela conduit à la distinction des domaines de l'explication scientifique et de la signification philosophique. Une telle conception ne refuse pas la raison comme mode d'accès au vrai. Elle intègre la finitude de la raison qui conduit à la connaissance du niveau phénoménal, mais ne conduit pas à la connaissance de la réalité en totalité. Cela signifie concrètement que, à côté du discours scientifique explicatif, il y a place pour des discours interprétatifs, philosophiques ou religieux, qui proposent des significations plus larges des phénomènes scientifiques. La modernité critique, qui intègre cette conception de la raison, continue à faire confiance à la raison dans le domaine scientifique mais plaide pour une conception de la raison qui intègre la finitude de la raison et laisse place aux interprétations philosophiques et religieuses.

Dans une perspective contemporaine, on pourrait préciser les enjeux d'une prise en compte de la finitude de la raison à deux niveaux. Sur le plan d'une discipline particulière, tout d'abord, les analyses contemporaines montrent que chaque discipline connaît une pertinence limitée, liée aux limites de ses systèmes explicatifs. Dans ce contexte, Jean Ladrière développe le concept de «connaissance critique» : «Une connaissance critique doit être en mesure de se juger, de discerner ce qui en elle est pertinent par rapport à l'entreprise même qu'elle constitue, et par le fait même aussi de se prononcer sur la valeur et les limites de validité de ce qu'elle finit par proposer» (Ladrière, 1977, p.128). Dans le cas des sciences de la vie, l'approche biologique est passionnante et riche d'enseignement sur les phénomènes vivants, mais cette discipline connaît des limites inhérentes à sa méthodologie et à ses présuppositions conceptuelles. Les méthodologies des sciences de la vie ne sont pas les plus pertinentes pour analyser la complexité des relations humaines, ni pour expliquer le phénomène de chômage dans nos sociétés occidentales... Et pourtant ces phénomènes concernent bien des êtres vivants. Le concept de «paradigme» chez Kuhn (1983) permet

précisément de rendre compte des caractéristiques particulières d'une discipline donnée et ces caractéristiques permettent à la fois de comprendre la force explicative d'une discipline dans son domaine, et de comprendre en même temps les limites mêmes du système explicatif. La biologie cellulaire et son articulation aux avancées de la biochimie ont donné une impulsion remarquable aux sciences de la vie à la fin du 20^{ième} siècle. Mais on comprend également qu'une telle orientation ne rend pas à même de prendre en compte l'intégralité de l'expérience humaine, psychologique, sociologique, anthropologique, économique...⁸

Ce premier ensemble de conséquences d'une prise au sérieux de la finitude des démarches scientifiques implique, au sein de la recherche du savoir, une prise en compte de la pluralité des disciplines. Si l'on veut analyser scientifiquement le comportement humain, alors même que l'être humain est un être vivant, on ne peut se limiter aux approches strictement biologiques. A côté des approches biologiques, des approches psychologiques, sociologiques, économiques, anthropologiques (...) ont chacune leur pertinence. Le concept de «connaissance critique» conduit à une prise au sérieux des autres disciplines et ouvre par conséquent à des démarches de type interdisciplinaire.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cependant, même une pratique interdisciplinaire rigoureusement menée dans le champ des savoirs n'épuise pas la réalité qu'elle étudie. Et la position kantienne paraît ici particulièrement éclairante. Pour reprendre la distinction de Kant, toutes les disciplines restent dans le champ du savoir et se situent par conséquent au niveau phénoménal. Pour Kant, le phénomène, c'est la chose telle qu'elle apparaît, tandis que la «chose en soi» concerne la réalité dans son intégralité. La «chose en soi» comme telle n'est pas atteignable dans le champ du savoir. La science n'épuise donc pas la réalité qu'elle étudie. On sait que, chez Kant, la métaphysique n'est pas un savoir pertinent ; cela signifie que la raison, dans son usage théorique, est limitée, est incapable d'une connaissance intégrale de la «chose en soi».

Par contre, l'usage de la raison ne s'arrête pas à la connaissance, mais bien à la structuration d'un comportement humain. Pour aborder la question du bien, par exemple, il nous faut abandonner le registre de la raison pure théorique en tant qu'elle donne accès à la connaissance et nous situer dans le registre de la raison pratique, en tant qu'elle

⁸ Pour un exposé plus détaillé de ces perspectives, cfr. Feltz, B., 2003.

contribue à la justification d'un comportement. En termes plus contemporains, on passe du registre de l'explication au registre de la signification. La logique explicative tend à dire ce qui est et à expliquer les phénomènes dans leur facticité, le registre de la signification tend à rendre compte de la manière dont les humains organisent leur comportement, donnent signification à leurs actes. On n'abandonne pas la raison, mais on en fait un usage pratique, et non plus théorique.⁹

Le rapport au discours religieux prend corps dans ce contexte. La question de Dieu surgit dans le rapport à la signification du comportement humain, mais on quitte là très clairement le registre de la facticité pour entrer dans le registre de la signification. Et la considération de la finitude de la raison prend ici également une dimension essentielle. Le registre de la signification se construit rationnellement mais repose sur une présupposition incontournable. L'existence ou la non-existence de Dieu ne relevant pas de la raison théorique, on se trouve devant un indécidable sur le plan de la connaissance, que l'on doit cependant trancher dans le registre de la signification. Si chacun a ses raisons de trancher dans un sens ou dans l'autre, force est de constater que cette décision relève ultimement d'une sorte de prise de position a priori, qui est incapable de se fonder absolument.¹⁰ La démarche de construction rationnelle de significations repose donc ultimement sur un arbitraire.

Une telle prise de conscience est décisive en ce qu'elle conduit, dans la ligne de notre référence à une «connaissance critique», à ce que l'on pourrait appeler une «conviction critique». Dans un contexte de «conviction critique», les positions croyante et athée sont également marquées par un irréductible. Dans ce sens, il n'est pas plus rationnel d'être athée que d'être croyant. Etre athée, c'est choisir a priori un

⁹ Aussi bien la philosophie des sciences contemporaines que l'histoire plus générale de la philosophie ont conduit à nuancer la rigidité de la distinction kantienne entre la science relevant de la pure facticité à opposer au registre de la signification. Le concept d'interprétation permet de poser une articulation entre discours de l'explication et discours de la signification : l'interprétation porte en effet sur les conclusions du discours scientifique : celui-ci constitue une sorte de contraintes pour les significations possibles. Une articulation est donc pensable entre approche scientifique et registre des significations. Le travail interprétatif constitue le lieu effectif de cette articulation. Mais qui dit «interprétation» dit pluralité des interprétations possibles. Il n'en reste pas moins que la distinction kantienne nous semble garder une grande pertinence sur le plan d'une caractérisation des visées des démarches scientifique et philosophique.

¹⁰ L'impossibilité d'une fondation absolue est certainement un des apports importants de l'histoire de la philosophie du 20^{ème} siècle et est une caractéristique importante de la crise de la modernité. Elle était clairement anticipée par la philosophie kantienne.

registre de significations qui ne se réfère pas à une transcendance pensée comme personnelle. Être croyant, c'est associer a priori le registre des significations à une transcendance à laquelle on attribue une existence personnelle ; et il s'agit, de plus, d'être conscient du fait que les notions de transcendance sont elles-mêmes multiples en fonction des diverses traditions spirituelles et religieuses. Le concept de « conviction critique », en ce qu'il rend explicite l'irréductibilité du choix personnel, ouvre donc à un véritable dialogue entre les divers modes de significations. Si je suis conscient que mes convictions sont fondées ultimement sur un choix personnel, il n'est pas contradictoire d'adhérer à des convictions particulières, tout en comprenant que d'autres adhèrent à d'autres conceptions. Au-delà du relativisme, c'est une prise en compte de la finitude de la raison à l'intérieur d'une anthropologie qui maintient la raison comme caractéristique essentielle du comportement humain.

Par ailleurs, si la prise en compte de la finitude de la raison modifie le rapport à la science, elle modifie tout aussi fondamentalement le rapport au discours théologique. Si l'on considère ici plus particulièrement la théologie chrétienne, la fin du moyen-âge s'est caractérisée par l'établissement d'une sorte de métaphysique chrétienne qui intégrait les divers domaines de la nature et de la société dans une sorte de synthèse totalisante, de telle sorte qu'être chrétien revenait à adhérer à un système totalisant. La prise en compte de la finitude de la raison dans le champ théologique a conduit à une remise en cause fondamentale d'une telle conception et à un recentrement sur les textes fondateurs. Mais, à la distinction de ce qu'on peut observer dans les systèmes rationnels construits, il est apparu que les textes sont eux-mêmes marqués par une irréductible multiplicité. Bien plus, les travaux des exégètes contemporains conduisent à une mise en évidence de l'irréductibilité du travail interprétatif lui-même. Un texte ne se donne jamais à connaître de manière immédiate. Toute lecture est relecture. Et, pour faire sens, une relecture se doit de prendre en compte les informations qui émanent des divers champs du savoir et les informations qui émanent des autres sensibilités dans le domaine des significations. C'est la responsabilité des croyants d'une époque particulière de montrer comment les textes peuvent toujours être porteurs de sens pour les humains de cette époque. Dans ce sens, pour la dynamique interne de la réflexion théologique, le concept de « modernité critique » est également très significatif.

La «modernité critique» prend donc en compte la finitude de la raison à la fois dans le registre de la science - on a parlé de «connaissance critique» - et dans le registre de la signification - on a parlé de «conviction critique». On peut dire qu'on l'on aboutit à la fois à une «conception modeste» de la science et à une «conception modeste» des discours de la signification. Une conception modeste de la science, en ce sens que celle-ci est incapable de rendre compte de la réalité en totalité: ce qui conduit à la fois à une ouverture à l'interdiscipline et, plus largement, à une considération de la relative autonomie du registre des significations. Une conception modeste des discours de la signification selon une double dimension: toute conviction repose ultimement sur un a priori que l'on est incapable de fonder absolument; et, par ailleurs, le discours théologique lui-même est confronté à l'irréductibilité de l'interprétation.

Enjeux pour l'enseignement des sciences

En quoi ces considérations théoriques sont-elles susceptibles d'éclairer la problématique de l'enseignement du darwinisme dans le cadre des cours de sciences? Comment penser l'enseignement du darwinisme dans ce contexte? Une première approche consiste à bien prendre en compte la distinction entre savoir explicatif et registre des significations. La science relève typiquement de la dynamique du savoir. La science est un registre qui a acquis son autonomie avec sa méthodologie et ses concepts spécifiques. La problématique des théories de l'évolution relève typiquement de ce registre. Par ailleurs, le phénomène évolutif se prête à des interprétations au niveau de la signification pour l'existence humaine. Le registre des significations quant à lui relève spécifiquement des cours dits «philosophiques».¹¹ C'est cette distinction qui n'est pas clairement prise en compte par les créationnistes. Au nom d'une compréhension naïve du concept biblique de «création», ils refusent la position scientifique, et refusent même qu'une telle position soit enseignée dans les cours de sciences. Une telle attitude paraît indéfendable sur le plan épistémologique, dans la mesure où elle ne reconnaît en aucune manière la distinction entre la démarche explicative et le registre des significations. Comme

¹¹ Dans le système belge, où la philosophie n'est pas au programme de l'enseignement secondaire, ces cours dits «philosophiques» regroupent essentiellement les cours de religion, selon les diverses confessions officiellement reconnues, et les cours de morale laïque.

nous le verrons plus loin, elle s'avère déficiente également d'un point de vue strictement théologique.

La prise en compte de la «modernité critique» comporte cependant des conséquences plus précises dans chacun de ces registres. Dans le champ scientifique, la distinction entre le fait évolutif et les théories explicatives paraît importante. Si un consensus très large porte sur le fait évolutif, les débats restent largement ouverts quant aux théories explicatives. Les théories sont en chantier et, par conséquent, les concepts sont discutables, et ce indépendamment de la problématique de la signification. La démarche scientifique se caractérise par l'ouverture des débats et le refus de tout dogmatisme dans les théories explicatives. Dans les cours de sciences, il paraît important que le caractère ouvert de la démarche scientifique soit clairement mis en évidence dans le cas des théories explicatives de l'évolution. Par ailleurs, les enseignants en science sont également des éducateurs et il n'est pas impossible qu'ils abordent la problématique des significations au cours de sciences. Cela implique pourtant une grande rigueur épistémologique. De la part de l'enseignant, une telle attitude requiert d'attirer explicitement l'attention sur le fait qu'il change de registre et entre dans un domaine où les présuppositions de chacun jouent un rôle décisif. Les cours dits «philosophiques» sont clairement les cours où les questions de signification sont explicitement abordées. La prise en compte de la finitude de la raison conduit cependant à des contraintes méthodologiques particulières. Du côté de l'interprétation religieuse, j'ai déjà évoqué la dérive créationniste. Du point de vue épistémologique, le créationnisme inscrit un concept naïf de création dans le registre de l'explication scientifique et entre dans le débat sur les mécanismes. Ce faisant, il commet une double erreur. La première, déjà mentionnée, consiste à ne pas prendre en compte la distinction fondamentale entre les deux démarches explicatives et productrices de significations. La deuxième erreur est liée aux développements des recherches exégétiques. La Genèse comporte plusieurs récits distincts de la création et les théologiens montrent que l'enjeu des textes se situe précisément dans la relation avec un Dieu présent à l'histoire et non dans un mode d'apparition précis des diverses formes du vivant.¹² Par ailleurs, l'interprétation qui n'inclut pas de référence à

¹² De nombreux théologiens chrétiens contemporains développent ces perspectives : Arnould (2007), Euve (2000), Haught (2006). La question du hasard et de la finalité prend souvent une place centrale dans les débats. Un traitement approfondi de ce thème dépasserait les dimensions de cet article. Je voudrais simplement préciser que, pour un certain nombre d'auteurs, le déterminisme strict serait plus problématique sur le plan

une transcendance n'est pas non plus à l'abri de dérive. En effet, même chez des auteurs renommés, l'évidence que les théories de l'évolution remettent en cause l'existence de Dieu est souvent développée sans aucune argumentation. Or l'athéisme méthodologique des démarches scientifiques est parfaitement compatible avec une position théiste sur le plan des significations. La distinction explicite des genres paraît essentielle, quelle que soit la position de l'intervenant dans le registre des significations.

Un premier enjeu de ces considérations est d'ouvrir à un véritable dialogue entre les diverses orientations philosophiques dans notre culture occidentale. Un enjeu plus large est de penser la compatibilité du discours scientifique avec les autres cultures. Tous les scientifiques du monde ne souhaitent pas être assimilés purement et simplement à la culture occidentale. Montrer la compatibilité de l'approche scientifique avec un registre des significations théiste conduit à une dynamique internationale où les scientifiques non occidentaux peuvent s'investir totalement dans une démarche explicative prometteuse sans avoir à renoncer à l'univers de significations qui fonde leur culture.

Références bibliographiques

- Arnould, J. (2007). *Dieu versus Darwin*. Paris: Albin Michel.
- Dobzhanski, T. (1937). *Genetics and the Origin of Species*. New York: Columbia University Press.
- Dembsky, W. & Ruse, M. (2004). *Debating Design : from Darwin to DNA*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Depew, D. & Weber, B. (1995). *Darwinism Evolving. Systems Dynamics and the Genealogy of Natural Selection*. Cambridge: MIT Press.
- Euve, F. (2000). *Penser la création comme un jeu*. Paris: Cerf.
- Feltz, B. (1997). Temps et nouveauté dans les sciences de la vie, In: L. Couloubaritsis & J.J. Wunenberger (Dir.). *Les figures du temps*. (pp. 352-375). Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Feltz, B. (2003). *La science et le vivant. Introduction à la philosophie des sciences de la vie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Feltz, B., Crommelinck, M. & Goujon, P. (Eds). (2006). *Self Organization and Emergence in Life Sciences*. Dordrecht: Springer.
- Gould, St. J. (2000). *Et Dieu dit : Que Darwin soit ! Science et religion, enfin la paix ?* Paris: Seuil.

théologique que l'indétermination relative liée aux théories contemporaines de l'évolution. Cfr. Haught (2006) et Feltz (1997).

- Gould, St. J. (2006). *La structure de l'évolution biologique*. Paris: Gallimard.
- Haught, J. (2006). *Is Nature Enough? Meaning and Truth in the Age of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauffman, S. (1993). *The Origins of Order. Self-Organization and Selection in Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Kauffman, S. (1995). *At Home in the Universe. The Search for Laws of Complexity*. Viking: Penguin Books.
- Impson, G. (1944). *Tempo and Mode in Evolution*. New York: Columbia University Press.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Ladrière, J. (1977). *Les enjeux de la rationalité. Le défi de la science et de la technologie aux cultures*. Paris: Aubier, UNESCO.
- Ladrière, J. (2005). Les institutions de la raison, In B. Feltz, & M. Ghins, (Dir.). *Les défis de la rationalité*. (pp.17-49). Louvain-Paris: Peeters.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Mayr, E. (1942). *Systematics and the Origin of Species*. New York: Columbia University Press.
- Mayr, E. (1989). *Histoire de la biologie. Diversité, évolution, hérédité*. Paris: Fayard.
- Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris: Seuil.
- Ruse, M. (2005). *The Evolution-Creation Struggle*. Harvard University Press.
- Sober, E. (1984). *The Nature of Selection. Evolutionary Theory in Philosophical Focus*. Chicago: The University of Chicago Press.

Développement des croyances épistémiques et émancipation des croyances religieuses

Marc ROMAINVILLE

Université de Namur, Belgique

RESUME

Le présent article cherche à établir des ponts entre deux domaines de recherche : (1) les conceptions naïves des étudiants sur la nature du savoir scientifique, appelées «croyances épistémiques» (Baffrey-Dumont, 1999 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Schommer, 1994), (2) les travaux qui ont cherché à identifier et à mesurer les effets généraux de l'enseignement supérieur (Pascarella & Terenzini, 1991 et 2005) ; en se demandant notamment si le développement de croyances épistémiques de type relativiste ne constitue pas un excellent moyen d'amener les étudiants universitaires à prendre de la distance par rapport à leur éducation religieuse. **Mots clefs** : croyances épistémiques, croyances religieuses, études universitaires, émancipation, épistémologie, socio-constructivisme.

ABSTRACT

The present article aims at building a bridge between two research areas : (1) students' perceptions of knowledge, known as «epistemological beliefs» (Baffrey-Dumont, 1999 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Schommer, 1994), (2) the works that have intended to identify and measure the impact of higher education on students (Pascarella & Terenzini, 1991 et 2005) ; particularly by wondering whether the development of relativistic-type epistemological beliefs would not represent an excellent way to lead university students to have a hindsight regarding their religious education. **Key words** : epistemological beliefs, religious beliefs, higher education, emancipation, epistemology, socio-constructivism.

RESUMEN

El presente artículo pretende establecer alianzas entre dos ámbitos de investigación : (1) las concepciones ingenuas de los estudiantes sobre el origen del conocimiento científico, llamadas «creencias epistémicas» (Baffrey-Dumont, 1999 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Schommer, 1994) ; (2) los trabajos que pretendieron definir y medir los efectos generales de la enseñanza superior (Pascarella & Terenzini, 1991 y 2005) ; preguntándose, en particular, si el desarrollo de creencias epistémicas de tipo relativista no constituye un excelente medio para incentivar a los estudiantes universitarios a tomar distancia con respecto a su educación religiosa. **Palabras claves** : creencias epistémicas, creencias religiosas, estudios universitarios, emancipación, epistemología, socio-constructivismo.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel versucht eine Verbindungsstelle zwischen zwei wissenschaftlichen Forschungen zu errichten: (1) die naiven Konzeptionen der Schüler über die Natur der Wissenschaft, die sogenannten "epistemischen Glauben" (Baffrey-Dumont, 1999; Hofer & Pintrich, 1997; Schommer, 1994), (2) Untersuchungen oder Experimente, die versucht haben, die generellen Wirkungen des Oberunterrichts zu identifizieren und zu messen (Pascarella & Terenzini, 1991 und 2005); indem es gefragt wird, ob die Entwicklung von epistemischen Glauben im relativistischen Sinn als ein ausgezeichnetes Mittel gesehen werden kann, um die Studenten der Universität dazu zu bringen, Distanz zu ihrer religiösen Erziehung zu nehmen. **Schlagwortliste** : epistemische Glauben, religiöse Glauben, Universitätsstudien, Emanzipation, Epistemologie - Erkenntnislehre, Soziokonstruktivismus.

Introduction

Une des finalités essentielles de l'enseignement universitaire a de longue date consisté à libérer l'individu de tout dogmatisme et à l'inciter à «penser par lui-même», notamment en le confrontant à la science «en train de se faire». Il en découle que les diplômés universitaires devraient se montrer moins doctrinaires et avoir pris davantage de distance critique par rapport à leurs propres croyances et convictions personnelles, qu'elles soient religieuses ou autres. Les enquêtes empiriques sur les acquis des étudiants montrent d'ailleurs que les études universitaires produisent un tel effet, tout en soulignant que l'ampleur de celui-ci reste modeste. Cette dernière observation est de nature à interroger l'efficacité des systèmes de formation universitaire à l'heure où une résurgence des fondamentalismes religieux est observée en maints endroits.

L'objectif de cet article est de suggérer que la finalité traditionnelle de l'enseignement universitaire serait davantage atteinte si la formation veillait à enrichir explicitement l'épistémologie naïve avec laquelle les jeunes abordent leurs études. En effet, on fera ici l'hypothèse qu'une discussion critique du statut, des fonctions et des spécificités des discours scientifiques, en regard des autres types de discours, est indispensable à une prise de distance par rapport aux croyances religieuses.

Les finalités traditionnelles de l'enseignement universitaire

Traditionnellement, les finalités assignées à l'enseignement universitaire tournent autour d'un double objectif : assurer la maîtrise de connaissances solides et récentes dans un champ scientifique donné et développer chez les étudiants la capacité de « penser par eux-mêmes » et de mettre ainsi en perspective critique les savoirs enseignés.

Selon la conception moderne de l'enseignement universitaire, telle qu'elle a été énoncée par Wilhem von Humboldt à l'occasion de la création de l'Université de Berlin en 1810, c'est précisément par une formation « à et par la recherche » que ces compétences sont le mieux développées à l'université (Ferry, Pesron & Renaut, 1979). Le geste de compromis comme l'appelle Renaut de Von Humboldt (1995) face au souhait déjà exprimé à l'époque que le savoir soit « productif » a été de prétendre que la meilleure des formations professionnelles passe paradoxalement par un contact étroit avec la recherche libre et « gratuite » en train de se faire : le « savoir forme ». Il faut dès lors réunir, dans un même lieu (l'université), la production de la science pour elle-même et la formation la plus élevée : la formation à la liberté ne saurait pas être mieux assurée que par « la pratique universitaire de la science comme activité autonome, ne trouvant sa fin qu'en elle-même » (Renaut, 1995, p.126).

Ce point de vue fondateur de l'enseignement universitaire moderne sera repris par maints théoriciens de l'université et en particulier, en France, par Louis Liard qui s'attachera à reconstruire l'Université française. Dans la même perspective, Liard propose de « placer la science au centre même de l'enseignement professionnel (Liard, 1894, p. 350) car la pratique sans la science, c'est l'empirisme, c'est-à-dire le fait brut, sans la raison du fait. » (idem p. 350). La formation « à et par la recherche » ne concerne pas que la petite élite des futurs chercheurs : « On se proposait nettement deux choses ; donner à tous les clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun d'eux serait obscure et empirique ; en même temps, dans la masse, assurer la sélection de l'élite et pour cette élite organiser le travail scientifique. » (idem p. 351). Citant Lavis, Liard conclut sur une définition de l'enseignement universitaire à laquelle nous serions nombreux à nous rallier encore aujourd'hui :

« L'université ne donnera pas seulement à chacun la dose de connaissances qui lui est nécessaire ; elle élargira les esprits »

par le spectacle de son enseignement et par le contact qu'elle établira entre des jeunes gens de vocations diverses. Elle les fortifiera par la méthode même de l'enseignement supérieur ; car, l'enseignement supérieur, c'est, en fin de compte, une méthode ; son objet suprême est d'élever les esprits au-dessus des connaissances de détail et de les rendre capables de cette haute dignité qui est la faculté de juger par soi-même et de produire des idées personnelles » (idem p. 352).

Il apparaît donc assez clairement que les finalités que l'enseignement universitaire s'est assigné de longue date font la part belle à la capacité de l'individu à penser par lui-même, en dehors de tout dogmatisme de quelque ordre qu'il soit. De ce point de vue, la prise de distance critique vis-à-vis de ces dogmatismes, y compris religieux, fait donc partie des objectifs centraux de cet enseignement.

Les « effets » de l'enseignement supérieur

Les études empiriques qui ont cherché à identifier les acquis des études universitaires aboutissent à des conclusions relativement conformes aux hautes ambitions décrites ci-dessus (Romainville, 2002). Ce sont, dans tous les cas, des savoir-faire cognitifs de haut niveau qui sont mis en avant (rigueur, capacité de traiter des problèmes complexes, capacité à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts,...), voire des attitudes (confiance en soi, autodiscipline, capacité à gérer l'urgence, ...).

Ainsi, de nombreuses études effectuées en Amérique du Nord ont porté sur l'effet général de l'enseignement supérieur. Une première synthèse de ces travaux a été publiée, en 1991, par Pascarella et Terenzini, sous le titre «*How college affects students*». Cette synthèse ambitieuse visait à dresser un inventaire de l'impact des quatre années du «bachelor's degree» en termes d'acquis des étudiants. Elle cherchait notamment à isoler ce que les auteurs appellent «l'effet net» de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les changements effectivement attribuables au passage de l'étudiant par ce niveau d'enseignement, indépendamment des effets de la sélection et de la maturation. Pour ce faire, la synthèse se fonde sur des études qui ont comparé le développement de compétences des jeunes issus du bachelor's degree avec celles de jeunes du même âge, mais qui n'ont pas suivi cet enseignement tertiaire.

À côté des acquis évidents et attendus de connaissances et de compétences, il est intéressant d'observer que les étudiants

progressent aussi et même surtout dans le domaine des savoir-faire cognitifs plus larges : la capacité à traiter des problèmes complexes et à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts, la pensée critique, les compétences communicationnelles à l'oral et à l'écrit.

La synthèse de Pascarella et Terenzini mentionne également le fait que le passage par le supérieur a tendance à libérer l'individu des influences religieuses :

«Les étudiants diplômés, en comparaison des étudiants entrant, se montrent quelque peu moins orthodoxes ou fondamentalistes dans leurs orientations religieuses, quelque peu plus sceptiques à propos de l'existence d'un être suprême et de son influence, davantage enclins à concevoir un Dieu en termes impersonnels et quelque peu moins favorables aux églises en tant qu'institutions» (p. 280).

De manière générale, le passage par l'enseignement supérieur semble lié à un léger déclin des attitudes et croyances religieuses ainsi que des pratiques qui s'y rapportent (fréquentation des lieux de culte, par exemple). Mais ce qui se développe surtout par le passage dans ce niveau d'enseignement est de l'ordre de la prise de distance relativiste vis-à-vis de ses propres croyances. Par exemple, les étudiants acceptent davantage de considérer leurs options religieuses comme relevant de la sphère privée. Ils se montrent dès lors moins doctrinaires et plus tolérants à l'égard d'autres conceptions religieuses que les leurs. La synthèse ultérieure publiée par les mêmes auteurs plus de vingt ans plus tard (Pascarella & Terenzini, 2005) confirme cette observation : les jeunes ne renoncent pas nécessairement à leurs croyances religieuses, mais ils les redéfinissent de manière plus complexe et plus personnelle. Pour le dire autrement, ce n'est pas tant des changements dans les valeurs religieuses des personnes que le supérieur semble favoriser mais plutôt des modifications dans la manière dont les jeunes pensent leur engagement religieux.

Cependant, les deux synthèses insistent sur le fait que ces effets restent modestes, ce qui pourrait paraître inquiétant à l'heure où un certain fondamentalisme religieux gagne du terrain. D'où la question de savoir comment l'enseignement universitaire pourrait davantage participer au développement, chez les étudiants, d'attitudes de prise de distance critique par rapport à leurs croyances religieuses.¹ Une

¹ Insistons sur le fait qu'il ne s'agit bien sûr pas de se fixer pour objectif que les étudiants renoncent à leurs pratiques et croyances religieuses (ce qui constituerait une incursion

piste que cet article vise à explorer a trait à l'enrichissement de l'épistémologie naïve avec laquelle les étudiants entrent dans l'enseignement supérieur. L'hypothèse générale est que le développement d'une épistémologie relativiste (considérant que tout discours est construit par l'homme et est relatif au modèle et au contexte qui l'ont vu naître) est de nature à favoriser cette prise de distance critique. Avant d'étayer cette hypothèse, il nous faut d'abord préciser le concept de «croyances épistémiques».

Des croyances épistémiques émancipatrices ?

Un schéma de développement des croyances épistémiques

Les croyances naïves sur la nature du savoir scientifique avec lesquelles les étudiants abordent leurs études universitaires ont fait l'objet de nombreuses recherches. Par exemple, on sait ainsi que les étudiants débutants disposent très souvent d'une représentation manichéenne, tout en noir ou blanc, de ce savoir : une connaissance est vraie ou fausse. Si un enseignant leur présente plusieurs auteurs qui ont chacun fourni une interprétation différente d'un même phénomène, ils cherchent alors à savoir «qui a raison ». Si l'enseignant leur répond qu'il s'agit de différentes manières d'éclairer ce phénomène à partir de modèles d'origines diverses mais qui ne sont pas incompatibles, certains étudiants s'en trouvent sérieusement déçus : ils insistent pour savoir si «l'un d'entre eux n'approche quand même pas plus la vérité que l'autre»...

Les étudiants débutants disposent aussi de théories personnelles sur les processus d'élaboration du savoir scientifique. Ainsi, un grand nombre d'entre eux estiment que les lois scientifiques existent indépendamment de l'homme, la mission de ce dernier étant de les «décrypter » à partir de l'observation de la nature.

L'ensemble de ces conceptions qu'ont les étudiants du savoir et de ses processus de création a fait l'objet de nombreux travaux de recherche, sous la dénomination de «croyances épistémiques ».

non souhaitable dans leur sphère privée) mais bien qu'ils considèrent ces dernières de manière plus tolérantes et distancées, notamment en les séparant nettement des discours scientifiques.

Les dimensions des croyances épistémiques

Le domaine des croyances épistémiques est vaste et son exploration n'en est qu'à ses débuts. Les recherches actuelles se concentrent sur deux questions essentielles (Hofer & Pintrich, 1997).

La première a trait à la nature du savoir : de quelles théories personnelles les étudiants disposent-ils à propos de la nature du savoir scientifique? Quel degré de certitude attribuent-ils aux connaissances scientifiques ? Se les représentent-ils comme définitives, arrêtées une fois pour toutes, peu soumises à la révision, voire pas du tout dans une conception additive et cumulative du savoir? Sont-elles, au contraire, provisoires et évolutives? Font-elles l'objet d'un perpétuel examen critique? Sont-elles vraies ou fausses « par nature » ou doivent-elles être jugées selon leurs mérites, c'est-à-dire leur efficacité à mieux rendre compte d'une gamme de phénomènes?

La seconde question concerne les mécanismes de création du savoir : comment un savoir se développe-t-il? Quelle en est la source? Les connaissances sont-elles détenues par des personnes qui font autorité et dont le rôle consiste à les transmettre aux profanes ou doivent-elles être réappropriées par chacun? Le savoir est-il une « photocopie » de la réalité, une description humble de la nature dans laquelle, idéalement, l'homme s'efface et dont les catégories s'imposent ou, au contraire, est-il le produit d'une activité humaine, datée et contextualisée? Est-ce le point de vue qui crée l'objet? Ou est-ce l'objet, tapi dans le réel, qui attend tranquillement que la science le révèle? D'autre part, comment un savoir scientifique se voit-il accorder une certaine valeur de vérité? Selon quels critères, décrète-t-on que des affirmations scientifiques sont considérées comme valides? Quel est le rôle de la preuve, de la démonstration et de la reconnaissance de la communauté de chercheurs? Quelles sont les formes de validation privilégiées dans les différentes disciplines ?

Un schéma de développement en quatre stades

Les théories personnelles des étudiants en cette matière évoluent bien sûr tout au long de leurs études. De nombreux schémas de développement ont été décrits ces dernières années. Si l'on se tient à l'essentiel, ils s'accordent sur un développement en quatre stades qu'avait d'ailleurs déjà décrits Perry, dans sa célèbre étude de 1970 sur

l'évolution intellectuelle de ses étudiants d'Harvard, du premier au troisième cycle (Hofer & Pintrich, 1997 ; Schommer, 1994).

Au premier stade dit du dualisme, l'étudiant débutant attend de ses professeurs qu'ils lui transmettent LA vérité. Le savoir est envisagé sous le mode dichotomique du vrai/faux, bon/mauvais, scientifique/non scientifique. Les «savants» sont les dépositaires de l'unique vérité qui existe pour chaque question que l'on peut se poser à propos du monde. S'il constate des divergences d'opinion entre ses professeurs, l'étudiant les attribue à des carences de compétences : l'un d'entre eux n'est tout simplement pas à jour. Parfois, l'étudiant va jusqu'à considérer que l'enseignant «fait semblant de se tromper», par ruse didactique, pour «l'inviter à réagir et à trouver par lui-même la bonne réponse». Dans d'autres cas, l'étudiant estime que les divergences qu'il entrevoit entre ses professeurs sont momentanées et qu'elles seront rapidement tranchées par de nouvelles recherches qui finiront par établir, même si cela prend du temps, quelle est «réellement» la vérité.

Au stade suivant dit de la multiplicité, l'étudiant accepte l'existence d'une pluralité de points de vue et d'interprétations d'un même phénomène. Il se fait aussi à l'idée que des connaissances peuvent être, dans quelques domaines, provisoires et incertaines. Cependant, si ses professeurs expriment des points de vue différents, la recherche d'une vérité reste l'objectif ultime, accessible à force d'obstination et de travail. Dans le domaine des opinions par contre, la pluralité est acceptée, voire revendiquée par l'étudiant : tout le monde peut avoir un avis et est en droit d'en faire part. Les jugements sont alors basés sur ce que chaque personne pense, sans évaluation de la pertinence et de la validité des critères et des arguments.

Le troisième stade est celui du relativisme : les connaissances scientifiques sont reconnues comme relatives aux modèles qui les ont fait naître, donc provisoires et contingentes. Les affirmations scientifiques ont été élaborées par une communauté de chercheurs, travaillant dans un cadre donné. Les hommes et leur subjectivité jouent donc un rôle dans l'élaboration de la science. Certains étudiants tombent alors dans un relativisme total, poussant jusqu'à sa caricature leur nouvelle conception du savoir : comme personne ne peut prétendre détenir LA vérité, toutes les affirmations se valent.

Le quatrième stade est celui de l'engagement personnel dans le relativisme. Le relativisme simple qui considérerait toute position comme valable est dépassé. Certaines affirmations sont jugées plus adéquates que d'autres selon un certain nombre de critères : rigueur

dans la détermination de la preuve, capacité de ces affirmations à déduire un grand nombre de phénomènes, contexte, objectifs poursuivis,... Le savoir scientifique est un processus continu, fait d'interrogations multiples posées dans des cadres divers qui constituent autant d'approximations construites de la réalité. Cependant, les sciences se sont dotées d'outils permettant, à un moment donné, de juger de la valeur relative des théories construites.

Le passage de l'étudiant à travers ces quatre stades tout un long de ses études ne revêt cependant pas le caractère paisible d'un long fleuve tranquille. Ainsi, les croyances de l'étudiant débutant se situent souvent d'emblée entre les deux premiers stades. Les étudiants peuvent aussi exprimer des croyances différentes selon la discipline. Enfin, ils font parfois état de conceptions contradictoires, sans d'ailleurs en percevoir le caractère antinomique.

Bien sûr, ce schéma de développement et, de manière plus générale, l'ensemble des recherches sur les croyances épistémiques reposent aussi sur des modèles, comme celui qui oppose, de façon caricaturale, un certain naturalisme naïf à une conception constructiviste, voire socioconstructiviste réputée plus moderne, voire post-moderne. Or, ce modèle (soyons cohérent...) est lui aussi provisoire comme le montrent les critiques actuelles adressées au constructivisme radical et un certain retour à un réalisme «revisité» (Osborne, 1996). Mais nous n'entrerons pas dans ce débat houleux et complexe et dont l'issue est sans doute tributaire des différences de paradigmes épistémologiques entre les disciplines, la «pression du réel » étant par exemple indubitablement plus forte dans les sciences de la nature.

L'épistémologie naïve de l'étudiant n'est évidemment pas sans rapport avec les méthodes pédagogiques de ses enseignants. Ainsi, des étudiants qui ne seraient confrontés qu'à des examens sous forme de questions à choix multiples mesurant la reconnaissance de connaissances factuelles seraient sans doute confortés à considérer la science comme une collection de faits ponctuels isolés. Sheppard & Gilbert (1991) ont réalisé des observations fines sur ce thème. Ils ont d'abord repéré des différences importantes dans les croyances épistémiques des étudiants d'une même faculté. Ensuite, ils ont observé que les étudiants issus de deux départements étaient davantage enclins à exprimer des conceptions relativistes alors que les autres étudiants atteignaient rarement ce stade. Les enseignants de ces deux départements développaient une approche de l'enseignement centrée sur l'étudiant, notamment par la prise en compte de ses connaissances préalables. Leurs méthodes privilégiaient

l'enseignement basé sur la discussion et les procédures d'évaluation visaient à mesurer davantage les processus que les résultats. De plus, les formations dispensées par ces deux départements mettaient l'accent sur l'étude historique des concepts de la discipline et intégraient des éléments explicites d'épistémologie. Par exemple, les concepts nouveaux étaient introduits en regard des modèles et des observations qui avaient abouti à leur définition, en montrant comment les progrès accomplis dans la discipline étaient la conséquence d'une alternance entre observations et théories, expériences et modèles.

D'autres dispositifs didactiques ont été conçus spécifiquement pour développer les croyances épistémiques des étudiants. Une des expériences les plus innovantes en la matière est le projet TALESSI.² Les membres de cette équipe ont conçu une série d'activités pédagogiques susceptibles de développer les croyances épistémiques des étudiants, dans un domaine qui s'y prête bien (les sciences de l'environnement). Les étudiants sont ainsi invités à analyser la fonction des citations dans les discours scientifiques, à distinguer les faits des opinions au sein de ces discours, à repérer l'impact des valeurs sur les positions «scientifiques» prises par les uns et par les autres.

Un effet émancipateur sur les croyances religieuses ?

Nous pouvons à présent étayer de manière plus précise notre hypothèse concernant l'effet potentiellement émancipateur du développement épistémologique sur les croyances religieuses des étudiants. Nous le ferons en montrant comment les attitudes des étudiants sur une question précise (le débat entre évolutionnisme et créationnisme) pourraient évoluer du fait que leur approche épistémologique s'affine.

Un étudiant entamant des études universitaires peut, par son éducation religieuse, aborder ces dernières avec une certitude créationniste. Au stade du dualisme, il aura tendance à penser que ses cours de biologie, qui le confrontent aux théories de l'évolution, contiennent dès lors des «erreurs» puisqu'ils prennent une position apparemment incompatible avec ses convictions personnelles sur la question de la création et de l'évolution du monde et des espèces. En

² Les activités pédagogiques mises au point par cette équipe sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.greenwich.ac.uk/~bj61/talessi/>.

effet, rappelons qu'à ce stade, une affirmation est, pour l'étudiant, vraie ou fausse : une seule proposition peut être jugée valide en ce qui concerne le mode de création et d'évolution des espèces. Dès lors, l'étudiant ne peut envisager que deux points de vue coexistent à propos d'une même question. De deux choses l'une donc : ou bien son professeur a « raison » et le discours de ce dernier invalide et annihile même sa vision créationniste préalable ou, s'il souhaite au contraire conserver ce qui lui paraît comme une vérité intemporelle et indiscutable, il doit alors considérer que son enseignant a tort, ce qui peut même l'inciter à s'opposer au discours scientifique que celui-ci lui présente.

Cette dernière attitude, certes extrême mais manifestement pas rare (Suzanne, 2004) pourrait être interprétée notamment comme résultant de lacunes épistémologiques, c'est en tout cas la thèse du présent article.³

Tout d'abord, l'étudiant débutant doit apprendre à établir une distinction entre un fait et une opinion. Un fait peut être défini comme une affirmation positive, élaborée à partir de sources empiriques primaires (les résultats de recherche de la personne elle-même) ou secondaires (ceux de sa communauté scientifique). L'opinion, quant à elle, est une affirmation normative, de l'ordre de la croyance. Elle est basée sur des valeurs et des visions personnelles et/ou collectives du monde. Le premier type d'affirmations vise à décrire le « réel » et à en comprendre les mécanismes explicatifs. C'est le discours de la science depuis le siècle des Lumières. En tant que discours interprétatif de réalités empiriques, le discours scientifique se soumet à la critique et une de ses qualités essentielles est d'être réfutable, c'est-à-dire qu'il peut se prêter à une contradiction par l'expérience. Les affirmations normatives, quant à elles, se fondent sur des jugements de valeur et cherchent à dire ce qui devrait être plutôt que ce qui est. Leur projet est d'ordre moral, elles cherchent non pas à dire le réel, mais à persuader ses adeptes de le lire d'une certaine manière. En effet, si les religions ont développé un certain nombre de mythes sur l'origine de l'homme et du monde, c'est pour y introduire une main et une volonté divines propices à leur développement. Il s'agit donc d'un discours de persuasion fondé sur des croyances impossibles à tester et à « falsifier ». Dans le cas présent, le récit de la création par Dieu de l'univers et des

³ Il serait bien sûr naïf de croire que ce type d'attitude s'explique toujours et uniquement par des incompréhensions d'ordre épistémologique. Il arrive en effet que le rejet du discours scientifique se fonde sur d'autres types de motifs, d'ordre politique par exemple.

espèces en six jours il y a environ 6000 ans est, à l'évidence, de l'ordre du discours mythique destiné, à une époque donnée, à fournir des réponses aux questions existentielles que les hommes n'ont pas manqué de se poser à propos de leur origine.

La «résistance» de certains étudiants aux idées évolutionnistes peut donc en partie se comprendre par une absence de distinction épistémologique entre fait et opinion, caractéristique du stade dualiste. On entrevoit ainsi tout l'intérêt de faire accéder ces étudiants au stade ultérieur, dit de la multiplicité. L'étudiant y serait alors incité à accepter l'existence d'une pluralité de points de vue et d'interprétations, aux statuts épistémologiques différents, d'un même phénomène. Se faisant à l'idée que des connaissances peuvent être provisoires et incertaines, il pourrait alors envisager que le discours créationniste est «daté» et a été élaboré à une époque et dans un dessein précis. À ce stade cependant, l'étudiant pourrait tout autant basculer dans une revendication de pluralité «sauvage» : dès lors que tout le monde peut avoir un avis et est en droit d'en faire part, toutes les affirmations à propos de l'origine des espèces pourraient aussi se valoir. L'étudiant peut, par conséquent, être incité à affirmer que sa croyance religieuse possède une valeur de vérité scientifique équivalant à celle de la théorie de l'évolution.

Ce n'est qu'aux stades suivants, centrés sur le relativisme, que les connaissances scientifiques sont reconnues comme relatives aux modèles qui les ont fait naître, donc provisoires et contingentes. On reconnaît aussi que certaines affirmations, du point de vue de la science, sont plus adéquates que d'autres selon un certain nombre de critères : rigueur dans la détermination de la preuve, capacité de ces affirmations à déduire un grand nombre de phénomènes, contexte, objectifs poursuivis,... La théorie de l'évolution est elle-même susceptible d'être renouvelée, remise en question, corrigée ou complétée. Cependant, à l'heure actuelle, la communauté des chercheurs s'accorde à dire qu'elle constitue la théorie scientifique la plus «efficace», c'est-à-dire celle qui est la plus à même de rendre compte d'un grand nombre de phénomènes anatomiques, biologiques, génétiques et paléontologiques.

Conclusion

Le saut épistémologique à réaliser par les étudiants et que pourrait favoriser le développement de leurs croyances épistémiques consiste donc à envisager ces deux types de discours comme distincts et ayant

chacun leur propre champ de validité. Le discours scientifique évolutionniste se propose de modéliser ce que l'on pense être les processus qui ont conduit à l'évolution des espèces. Le discours créationniste est d'une toute autre nature, puisqu'il visait, à un moment donné de l'histoire et sous le mode du récit mythologique, à fournir un certain nombre de réponse aux hommes de l'époque à des questions légitimes sur le sens. Bien sûr, ces deux types de discours peuvent apparaître, sur des points très précis, comme antagonistes et donc incompatibles. Nous pensons cependant qu'il est possible de dépasser cette apparente contradiction si on prend la peine de situer chacun d'entre eux dans leur registre épistémologique spécifique.⁴ Le discours scientifique, en constante évolution, cherche à modéliser ce qui est ou ce qui a été en fonction des avancées les plus récentes tant des recherches empiriques que théoriques. Le discours religieux, historiquement daté et figé dans un texte sacré, cherche, quant à lui, à expliquer métaphoriquement le sens de la marche du monde et à déterminer les règles de conduite à suivre par chacun en regard de ce sens général.

Références bibliographiques

- Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage, In: C. Depover & B. Noël (ed). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. (pp.159-172). Bruxelles: De Boeck.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser M. (1998). University Mathematics Students, Conceptions of Mathematics Studies In *Higher Education*, 23 (1), 87-94.
- Ferry, L., Pesron, J.-P. & Renaut, A. (1979). *Philosophies de l'université, L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel. Paris: Payot.
- Hendricks, M. & Quinn, L. (2000). Teaching referencing as an introduction to epistemological empowerment, *Studies in Higher Education*, 5 (4), 447-457.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories, *Review of educational research*, 67 (1), 88-140.
- Liard, L. (1894). *L'enseignement supérieur en France*. (Tome second). Paris: Armand Colin.

⁴ Les autorités de l'église catholique se sont d'ailleurs prononcées en faveur de la théorie de l'évolution.

- Newton, D., Newton, L. & Oberski, I. (1998). Learning and conception of understanding in History and Science, *Studies in Higher Education*, 23 (1), 43-58.
- Osborne, J.F. (1996). Beyond constructivism, *Science education*, 80 (1), 53-82.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students, Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students, a third decade of research*, 2. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Paulsen, M. & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students, *Research in Higher Education*, 39 (4), 365-384.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris: Calman-Levy.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Roth, W.M. & Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (3), 5-30.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understanding and provocative confusions, *Educational Psychology*, 6 (4), 293-319.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology, *Higher Education*, 22, 229-249.
- Soler, L. (2000). *Introduction à L'épistémologie*. Paris: Ellipses Editions.
- Suzanne, C. (2004). L'enseignement de la biologie et de l'évolution (humaine) en péril ?, *Anthropo*, 8, 1-31.

Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison

Une approche psychosociale du rapport au
savoir des enfants d'immigrés musulmans

Audrey HEINE

Nicolas VAN DER LINDEN

Charlotte VAN DEN ABEELE

Laurent LICATA

Université Libre de Bruxelles,
Belgique

RESUME

Cet article pose la question de la construction du rapport aux savoirs chez les jeunes issus de l'immigration musulmane. Si pour certains, elle est marquée par un constat d'échec, pour d'autres, elle est associée à des parcours de réussite scolaire. Comment expliquer ces différences ? Deux théories en psychologie sociale permettent de répondre à cette question. La théorie des stratégies identitaires de Camilleri (1990) et la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) peuvent nous aider à rendre compte de la diversité des postures des enfants d'immigrés face aux savoirs scolaires. **Mots clefs** : rapport au savoir, immigration, identité culturelle, stratégies identitaires, représentations sociales, réussite scolaire.

ABSTRACT

This paper focuses on the construction of the relation to school knowledge among youths originating from Muslim immigration. Although, for some of them, it leads to an admission of failure, for others, it is associated with a trajectory of academic achievement. How could these differences be explained? Two social psychological theories could potentially answer this question. Camilleri's (1990) identity strategies theory and Moscovici's (1961) social representations theory can help us report the diversity of young immigrants' attitude towards school knowledge. **Key words** : relation to school knowledge, immigration, cultural identity, identity strategies, social representations, academic achievement.

RESUMEN

Este artículo plantea el tema de la construcción del saber en los jóvenes fruto de la inmigración musulmana. Si para algunos, ésta se caracteriza por una constatación de fracaso, para otros, ésta se asocia a una trayectoria de éxito escolar. Cómo explicar estas diferencias? Dos teorías en psicología social permiten responder a esta pregunta. La teoría de las estrategias identitarias de Camilleri (1990) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici

(1961) pueden ayudarnos a explicar las diversas actitudes de los niños de inmigrantes ante los saberes escolares. **Palabras claves** : relación con el saber, inmigración, identidad cultural, estrategias identitarias, representaciones sociales, éxito escolar.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel stellt die Frage der Konstruktion des Wissens bei jungen moslemischen Immigranten. Diese ist, für einige, mit Misserfolg verbunden, für andere jedoch mit Erfolg in der Schule. Wie erklärt man diese Unterschiede? Zwei Theorien aus der Sozialpsychologie geben uns eine Antwort. Die Theorie der Identitätsstrategien von Camillerie (1990) und die Theorie der sozialen Vorstellungen von Moscovici (1961) können uns helfen, die Vielfältigkeit der Positionen der Kindern von Immigranten gegenüber dem Schulwissen zu verstehen. **Schlagwortliste** : Beziehung zum Wissen, Immigration, kulturelle Identität, Identitätsstrategien, soziale Vorstellungen, Schulerfolg.

Introduction

«Amina (...) était on ne peut plus fière de sa culture populaire transmise de génération en génération depuis la nuit des temps, et (...) pensait que les apports nouveaux de la science ne méritaient pas d'être ajoutés à son savoir en matière de religion, d'histoire et de médecine. Et le fait de les avoir apprises de son père ou dans la maison où elle avait grandi n'avait fait que renforcer sa foi dans ces connaissances. Car son père était un cheikh des ulémas à qui Dieu, pour leur connaissance intégrale du Coran, avait donné la préséance sur tous les autres savants. Elle ne pouvait donc pas raisonnablement mettre en balance la moindre science avec celle héritée de son père (...). C'est pourquoi elle voyait bien souvent d'un mauvais œil certaines choses enseignées dans les écoles et se trouvait fort désorientée aussi bien de leur interprétation que de la permission qui était faite de les enseigner à de jeunes enfants.» (Mahfouz, 1985, pp. 92-93).

Depuis une vingtaine d'années, la place des disciplines scientifiques en général, et des mathématiques en particulier, dans l'enseignement n'a eu de cesse de gagner en importance (Albe, 2005 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Or, que ce soit en France ou en Belgique, des enseignant(e)s disent rencontrer de plus en plus de difficultés à aborder certains sujets scientifiques, comme la théorie de l'évolution, auprès d'élèves de confession musulmane (voir Brenner, 2002, pour la France ; Bonkowski et Plaisant, 2006, pour la Belgique). Sous prétexte que les savoirs scientifiques contredisent leurs certitudes religieuses, il arrive que ces jeunes remettent en question la validité des faits et des

théories qui leurs sont présentés et même, parfois, qu'ils refusent que certains cours soient donnés. Participant à un rejet plus global de l'école, de son autorité et des valeurs qui y sont véhiculées, ces réactions doivent être analysées à l'aune des études qui continuent de mettre en évidence la médiocrité de la scolarité de nombreux enfants d'immigrés maghrébins ou turcs (Manço et Manço, 2000), musulmans dans leur grande majorité (Boussetta et Maréchal, 2003). Ceux-ci connaissent un taux d'échec et un retard scolaire supérieurs à la moyenne (Ouali et Rea, 1994), une réalité qui ne peut-être imputée uniquement à des facteurs socio-économiques. Une étude récente (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007) montre, en effet, que même au sein d'un même groupe socioprofessionnel, des écarts persistent entre élèves autochtones et élèves d'origine immigrée, en faveur des premiers. Dans ce contexte, nous nous demandons comment ces élèves élaborent leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s)¹ : par quels mécanismes en arrivent-ils à rejeter les savoirs scolaires, en particulier les savoirs scientifiques ? Si l'école reste surtout un lieu d'échec pour bon nombre d'enfants issus de l'immigration turque ou maghrébine, d'autres, réalisent, au contraire, un parcours scolaire sans encombres, voire même meilleur que celui d'enfants autochtones ayant les mêmes caractéristiques sociales (Ouali et Réa, 1994 ; Vallet et Caille, 1996). Il nous faut donc également tenter d'identifier les processus à l'œuvre dans l'acceptation, par ces enfants, des connaissances, scientifiques notamment, transmises en classe et leur intégration réussie avec les acquis familiaux.

Devant en quelque sorte expliquer simultanément une chose – la concurrence de différentes formes de savoirs – et son contraire – leur intégration – nous procéderons de manière dialectique. Nous exposerons d'abord des études étayant l'idée d'un rapport au savoir conflictuel et présenterons deux modèles proposés en psychologie sociale – la théorie des stratégies identitaires de Camilleri (1990) et la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961/1976) – qui permettent d'en identifier les ressorts. Nous montrerons ensuite en quoi les mêmes théories peuvent être mobilisées pour expliquer les cas attestés d'intégration des savoirs. Enfin, avant de conclure, nous terminerons par une synthèse au cours de laquelle nous tenterons de concilier ces observations contradictoires.

¹ Que Charlot et ses collègues (1992) définissent comme : « un ensemble de relations, de l'ensemble des rapports qu'un individu entretient avec le fait d'apprendre, avec le savoir, avec tel ou tel savoir » (1992, p. 15).

Conflit culturel et échec scolaire

Plusieurs études illustrent l'idée d'un conflit culturel entre les instances éducatives - l'école et la famille - de l'enfant et les difficultés scolaires qui peuvent en résulter. Ainsi, Zehraoui (1997) a analysé les processus d'intégration de trois générations dans neuf familles algériennes en France et constate que les valeurs, les normes et les modèles des institutions scolaire et familiale fonctionnent de façon antagonique. Alors que la famille représente la tradition, un lieu de transmission des valeurs liées à l'islam,² l'école représente l'Occident, la modernité (Remacle, 1997). En effet, selon El Abbady (2006), la cellule familiale est le lieu d'un système d'éducation parentale qui diffuse des valeurs éducatives basées sur le principe de la différenciation des identités selon le sexe, avec pour conséquence l'établissement de rôles et de statuts socioculturels distincts. En situation d'immigration, ce système d'éducation se heurte à celui du pays d'accueil qui transmet des valeurs différentes : l'indifférenciation sexuelle et la réussite sociale. Remacle précise cependant que ce tiraillement peut également être vécu au pays d'origine, mais qu'il est plus aigu dans le pays d'accueil, où le jeune vit alors une double acculturation, la première de par le contact entre tradition et modernité qui a lieu à travers le monde, et la seconde due au transfert de sa culture dans un autre contexte.

Ces conflits de valeurs entre les instances sociales de l'école et de la famille ne restent pas sans effet sur la scolarité des enfants d'immigrés. Ainsi, Feld et Manço (2000) ont étudié les trajectoires scolaires de 1000 jeunes issus de l'immigration en Belgique francophone. Au terme de leur enquête, ils ont dégagé trois profils distincts : les ressortissants belges de «souche» qui ont un «haut» profil d'insertion scolaire, le groupe originaire du sud de l'Europe qui a un profil «moyen» et les jeunes originaires du Maghreb et de la Turquie qui ont un profil «bas» d'intégration scolaire avec seulement 20 % d'entre eux qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires et à peine 10 % qui entreprennent des études supérieures. Born et ses collègues (2003) démontrent toutefois que l'origine extra européenne des élèves n'est

² Note de l'éditeur : conformément aux conventions habituelles en langue française, nous utiliserons la minuscule pour désigner l'islam en tant que religion et la majuscule pour désigner l'ensemble des peuples de confession musulmane ou encore la culture ou la civilisation musulmane. Cette distinction est analogue à celle existant entre «christianisme» et «chrétienté» pour laquelle la langue française prévoit deux termes distincts.

pas la seule responsable de la situation d'échec : le niveau socio-économique des familles explique en partie les taux d'échec et complètement l'orientation en section professionnelle.

Ces différentes études suggèrent qu'il y a un écart culturel – surtout sur les questions de genre, sur les conceptions du religieux et du scientifique et sur les modes de transmission – entre les savoirs diffusés dans la famille et les savoirs scolaires. Elles mettent aussi en évidence les difficultés scolaires que cela peut causer chez les élèves issus de l'immigration. Peut-on pour autant affirmer que la différence culturelle est la cause des échecs scolaires ? Afin de pouvoir répondre à cette question, il faut au préalable identifier les enjeux que représente cette situation pour ces jeunes. En effet, les constats relevés jusqu'ici suggèrent que cette problématique se situe à l'intersection de deux domaines d'études de la psychologie sociale : les enjeux identitaires et les enjeux liés aux représentations de la réalité. Ces processus sont en interaction constante et celle-ci nous semble susceptible de rendre compte des constats précédents, sans directement en imputer la cause à la différence culturelle.

Du point de vue de l'identité

Le rapport asymétrique entre la société d'accueil et les personnes d'origine immigrée est visible en différents lieux de notre vie sociale. L'école constitue un lieu de reproduction de cette asymétrie (Payet, 2002). Les élèves issus de l'immigration y font dès lors l'expérience d'une identité sociale négative. Or, Tajfel et Turner (1986) ont démontré l'importance pour les individus d'appartenir à des groupes socialement valorisés. Cette motivation « narcissique », qui consiste en la poursuite d'une estime de soi positive, constitue avec la motivation épistémique, qui concerne la définition cohérente de soi en tant que membre d'un groupe, l'une des clefs de voûte de la théorie de l'identité sociale.

Diverses théories de psychologie interculturelle (voir notamment Berry, 1989) s'accordent sur le fait que le processus de dévalorisation et la disparité des codes culturels peuvent provoquer des « problèmes identitaires » aussi appelés « stress acculturatif » chez les descendants d'immigrés, qui se manifesteront notamment à travers des difficultés d'insertion scolaire et sociale. La théorie des stratégies identitaires proposée par Carmel Camilleri (1990) tente précisément d'expliquer la genèse de ce « dysfonctionnement identitaire ». Selon Camilleri, les immigrés et leurs enfants doivent faire face à deux types de

bouleversements intrapsychiques qui recourent les motivations narcissiques et épistémique de la théorie de l'identité sociale : une atteinte à *l'auto attribution de valeur* – l'identité prescrite par la société d'installation est négative – et une perturbation de *l'unité de sens* – l'équilibre entre les besoins ontologiques et pragmatiques de l'individu est troublé. En d'autres mots, les valeurs auxquelles s'identifiaient les personnes issues de l'immigration et par lesquelles elles donnaient sens à leur être (besoin ontologique) ne leur permettent plus de s'accorder à leur nouvel environnement (besoin pragmatique). Ainsi, par exemple, les enfants d'immigrés, élevés dans une famille traditionnelle musulmane et ayant intégré le modèle patriarcal et les valeurs qui en découlent, risquent de voir leur unité de sens perturbée lorsqu'ils seront confrontés aux valeurs d'indifférenciation sexuelle transmises à l'école.

Afin d'éviter cette situation de crise ou de lui trouver une solution, les jeunes ont recours à des «stratégies identitaires» destinées à restaurer la valeur de l'identité ainsi que son unité de sens. Il est notamment possible que les enfants d'immigrés adoptent des comportements de résistance face à la culture scolaire. Camilleri parle alors de stratégies d'évitement du conflit par cohérence simple : «elles caractérisent les sujets qui résolvent le problème de la contradiction objective (et des tensions consécutives) par la suppression de l'un de ses termes» (Camilleri, 1990, p. 95). En d'autres termes, face aux contradictions entre les deux modèles culturels, ces sujets n'en investissent qu'un et font tout simplement comme si l'autre n'existait pas. Dans le cas des difficultés scolaires observées, on peut ainsi faire l'hypothèse que certains enfants d'immigrés manifestent une «identité négative» – ils intériorisent le jugement dépréciatif de la société d'accueil – et une «survalorisation ontologique» – ils surinvestissent le système culturel d'origine au détriment du système d'accueil. Si cette stratégie répond à la préoccupation ontologique de recherche de sens et de valeur personnelle, elle ne répond pas à la préoccupation pragmatique concrète d'accord avec les autres et cela risque de conduire ces élèves à une situation de rupture avec les normes et les pratiques de l'école et de créer une situation d'échec scolaire.

Du point de vue des représentations

Les élèves sont porteurs de savoirs appartenant à des genres multiples. A côté des savoirs sociaux, transmis notamment au sein de la famille, et des savoirs scolaires, Legardez (2004) distingue

également les savoirs de référence, c'est-à-dire les savoirs savants (religieux, scientifiques,...) et les pratiques sociales et professionnelles. Selon Legardez, les savoirs sociaux (ou naturels), une fois importés en classe, constituent un obstacle à l'apprentissage quand leur contenu s'oppose à celui des savoirs scolaires. Ce cas de figure se présente généralement quand l'école et la famille se font le relais de savoirs de référence distincts. Ainsi, si dans le roman de Naguib Mahfouz, dont l'action se déroule en Egypte, la mère de famille qu'est Amina se montre méfiante à l'égard de l'école, c'est parce qu'elle pense que cette institution donne la préséance aux savoirs scientifiques alors que les connaissances qu'elle a apprises de son père sont inspirées principalement de l'Islam. Or, accepter les uns reviendrait, à ses yeux, à renier les autres.

Nous situons le problème du refus d'apprendre à un autre niveau que celui auquel le place Legardez (2004). Plutôt qu'aux contradictions réelles qui peuvent exister entre savoirs appartenant à des genres différents, c'est surtout à la représentation qu'ont les individus de ces différents genres de savoirs que nous attribuons le rejet dont l'un d'eux peut éventuellement faire l'objet. Nous trouvons dans les observations de Charfi (2005) des éléments en faveur de cette proposition. Cet auteur a remarqué que le refus de la science portait plus sur le principe que sur sa pratique. Lors d'un cours, certains de ses étudiants musulmans ont contesté l'idée de vitesse finie de la lumière. Pourtant, ils n'avaient aucun problème à faire usage d'équations qui reposent sur cette même idée. Plus pertinentes que leurs connaissances *en* science, c'est donc plutôt aux connaissances des élèves *sur* la science et les scientifiques que nous devrions nous intéresser (Albe, 2005), ainsi qu'à leurs connaissances sur la façon dont les différentes communautés composant le tissu social de la société à laquelle ils appartiennent se positionnent par rapport à cette forme de savoir et la valorisent (Gorgoriò et Planas, 2005). Mais comment se forment ces connaissances ? L'étude menée par Abreu et Cline (2003) va nous permettre d'illustrer certaines des propositions de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961/1976), qui renvoie aussi bien aux savoirs sociaux qu'aux mécanismes à l'œuvre dans leur formation. Réalisée dans un village industriel du sud de l'Angleterre, cette étude a permis de récolter des données auprès d'enfants originaires du Bangladesh ou du Pakistan et d'enfants autochtones fréquentant l'école primaire. Recevant des photographies sur lesquelles figuraient des adultes exerçant des professions, soit intellectuelles, soit manuelles, les enfants devaient choisir ceux qu'ils

percevaient comme ayant été le meilleur et le pire élève en mathématiques. Les résultats indiquent que les enfants associent, dès un jeune âge, la performance scolaire en mathématiques et l'accès à certaines professions. Invité à expliquer pourquoi il pensait que le chauffeur de taxi avait été le pire élève en mathématiques, un élève d'origine pakistanaise a ainsi répondu : «Parce que regardez-le [le cadre], portant des vêtements clinquants et comme il a l'air riche ... et il a un si bon travail, et lui, il n'est ... rien, il doit faire le taxi. (...) S'il [le cadre] n'avait pas été bon à quelque chose il aurait été comme lui [le chauffeur de taxi] (...) Il [le chauffeur de taxi] est probablement venu du Pakistan » (p. 23, notre traduction).

Une représentation sociale – ici, des mathématiques – traduit donc bien le «rapport d'un groupe à un objet socialement valorisé (...), surtout dans la mesure où elle différencie un groupe d'un autre, soit par son orientation, soit du fait de sa présence ou de son absence » (Moscovici, 1961/1976, p. 73). L'un des objectifs poursuivis lors de la formation d'une représentation sociale est celui de l'équilibre cognitif, un état qui est atteint et maintenu tant que le principe de non-contradiction est respecté. Ainsi, et pour revenir au passage cité plus haut, l'élève d'origine pakistanaise n'aurait pas d'autre choix, s'il souhaite rester cohérent, que de regrouper les personnes d'origine pakistanaise, dont il sait qu'elles sont surreprésentées dans la fonction de chauffeur de taxi, et les mathématiques, qui donnent un accès privilégié au métier de cadre, dans des catégories distinctes et opposées, quitte à en exagérer les dissemblances. Il ne juge donc pas les mathématiques en fonction d'un critère d'ordre général mais bien en fonction de la relation qu'il entretient avec cette discipline et, à travers l'expérience pratique qu'il en fait, avec les élèves de souche britannique.

Nous pouvons pressentir l'intervention des mêmes opérations mentales chez les élèves d'origine turque ou maghrébine scolarisés en Belgique et en France. Selon Staszewski (2003), ces élèves sont informés des stéréotypes qui circulent à leur propos dans la société d'accueil. Au sein de l'institution scolaire, attachée au discours antiraciste, ces stéréotypes prennent rarement pour cible les enfants eux-mêmes. C'est plus souvent leur environnement familial et culturel qui prête le flanc à la critique : celui-ci est habituellement perçu comme réactionnaire, totalitaire, archaïque, voire barbare (Manço, 2003 ; Perroton, 2000). Ces stéréotypes ont l'avantage de fournir un cadre à la fois explicatif et justificatif à l'action des enseignants. D'un côté, les difficultés scolaires de ces enfants peuvent être expliquées par

le caractère rétrograde de leur environnement familial et culturel. De l'autre, la transmission de connaissances scolaires, censées les ouvrir à l'universel et faire d'eux des êtres autonomes doués de raison et capables de réfléchir par et pour eux-mêmes, pourrait contribuer à extraire ces enfants de leur particularisme culturel. Dans cette perspective, les savoirs scientifiques jouissent d'un statut particulier car ils sont les exemplaires principaux de la pensée rationnelle (Ouellet, 1999). De surcroît, il existe auprès des enseignants un consensus autour de l'idée selon laquelle ces savoirs, les mathématiques en particulier, sont a-culturels, qu'ils sont par essence universels (Gorgoriò et Planas, 2005). Ils ne sont donc pas considérés par les enseignants comme des savoirs typiquement occidentaux. Cependant, si «la diffusion d'une science a valeur d'information, (...) celui qui possède la science possède aussi le pouvoir. Il est compétent, il domine, c'est un expert, pas seulement un émetteur ; l'autre n'est plus seulement récepteur, c'est un profane. L'acceptation d'une connaissance implique alors la dépendance par rapport au groupe qui s'y identifie et se couvre de son nom » (Moscovici, 1961/1976, p. 99). A cette relation dissymétrique, il n'y a, selon Moscovici, qu'une seule solution possible : le refus de l'information. Dans cette optique, les difficultés scolaires des élèves d'origine turque ou maghrébine relèveraient moins d'un manque de compétences (on parlera éventuellement de handicap socio-culturel) que de prises de position face à un savoir qui symbolise leur domination cognitive et, partant, leur assigne une identité négative.

En bref, cette imbrication de stratégies identitaires et de dynamiques représentationnelles pourrait rendre compte du rapport conflictuel que les jeunes issus de l'immigration entretiennent avec les savoirs scolaires, sans qu'il soit nécessaire d'incriminer un manque de compétences intellectuelles. Cependant, telles que nous les avons présentées ici, les théories des stratégies identitaires et des représentations sociales laissent peu d'espoir d'échapper au déterminisme de la situation sociale. Pourtant, le constat d'échec doit être pondéré par de nombreux exemples de réussite, et ceux-ci aussi doivent pouvoir être expliqués.

Intégration culturelle et réussite scolaire

«Kamal les [les légendes racontées par sa mère Amina] prenait au sérieux et y croyait, d'une part parce qu'elles provenaient

de sa mère (...) d'autre part parce qu'elles ne contrecarraient pas ses connaissances scolaires (...). » (Mahfouz, 1985, p. 93)

Dans cet extrait, on constate que Kamal n'abandonne ni l'une ni l'autre des formes de pensée – celle transmise par l'école et celle transmise par la famille – qu'il ne juge d'ailleurs pas contradictoires mais qu'il tente plutôt d'articuler. Peut-on faire l'hypothèse d'une telle tentative de synthèse chez les élèves issus de l'immigration présentant une bonne insertion socio scolaire ? De fait, plusieurs études démontrent que ces derniers doivent moins leur succès à l'abandon des référents culturels familiaux au profit des savoirs scolaires qu'à une intégration réussie des différents référents culturels.

Ainsi, De Villers, (1999) a réalisé une enquête auprès de jeunes femmes nées de parents immigrés maghrébins ayant accompli des études universitaires afin de savoir comment elles géraient la diversité des systèmes culturels. Ces jeunes femmes manifestent toutes un souci d'intégration de leurs appartenances multiples, elles refusent d'abandonner l'un ou l'autre des systèmes culturels et se montrent capables d'assumer des rôles très différents en fonction des situations sociales rencontrées (par exemple en famille ou à l'école).

Chouarra (2004), également, note le lien entre une forme de structure identitaire – intégrant des éléments de la cellule familiale (langue, relation au pays d'origine, religion, éducation) et de la cellule sociale (scolarité, citoyenneté, loisirs, relations sociales) – qu'elle appelle *l'identité culturelle religieuse* et l'implication dans la culture éducative. Les jeunes démontrant cette forme d'identité ont accédé à un niveau supérieur dans leur cursus et la plupart d'entre eux sont dans des filières valorisées comme la physique, les mathématiques et l'informatique. Ils parviennent à concilier une appartenance forte à l'Islam – plus spirituel et moderne que celui des parents – et une appartenance citoyenne à un Etat laïque.

Ces quelques observations montrent que l'écart entre les référents culturels des enfants d'immigrés n'est pas nécessairement synonyme de rejet d'une des deux parties mais qu'il peut donner lieu à un aménagement, une intégration de ces différents systèmes de valeurs. Mais comment cette intégration peut-elle se réaliser ? Les exemples d'intégration réussie des différents savoirs mettent tous en scène des sujets négociant activement leurs rapports aux savoirs plutôt que des victimes passives de forces situationnelles toutes puissantes. C'est donc à ce niveau que doit se porter notre attention. Les théories d'inspiration interactionniste telles que celle proposée par Charlot et

ses collègues (1992) fournissent ainsi un nouveau cadre d'interprétation à ces cas de réussite. Les variations de réussite ne sont plus seulement interprétées en fonction de l'environnement, du milieu social des individus, mais aussi sur base de leur mobilisation. L'élève est conçu comme acteur social et envisagé au centre d'une multitude de transactions sociales avec lesquelles il peut interagir et développer un certain rapport au(x) savoir(s). Selon ces auteurs, le processus d'apprentissage signifie entrer dans certaines formes de rapport au monde. C'est donc l'identité même du sujet qui est exprimée dans le rapport au savoir ; par cette confrontation aux savoirs, pratiques, le jeune établit son rapport aux autres, à soi et au monde.

Cette approche se base à nouveau, on le voit, sur la relation dialectique entre représentations et identités. Comme nous le verrons, la théorie des représentations sociales et la théorie des stratégies identitaires, à condition d'être bien comprises, nous permettent tout à la fois de tenir compte des déterminismes sociaux qui entravent la réussite scolaire et de souligner le potentiel créatif de jeunes considérés comme des acteurs sociaux à part entière.

Du point de vue de l'identité

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué le conflit identitaire qui pouvait émerger chez les enfants d'immigrés en contact avec des univers culturels distincts. Nous avons vu que l'un des moyens auxquels les enfants d'immigrés peuvent avoir recours afin de résoudre cette tension consiste à supprimer l'un des termes de la contradiction entre les systèmes culturels. Cependant, des alternatives à cette «cohérence simple» sont possibles. En effet, Camilleri (1990) insiste sur la diversité des réponses individuelles aux enjeux de l'acculturation. Il souligne ainsi la dynamique de transformation suscitée par la crise identitaire. Des stratégies identitaires multiples et variées permettent de gérer les processus de dévalorisation et de déstructuration. Ainsi, les enfants d'immigrés peuvent aussi déployer des stratégies d'évitement du conflit par «cohérence complexe». Dans ce cas, ils chercheront à élaborer une formation capable d'assurer «l'impression de non contradiction en tenant compte de tous les éléments en opposition» (p. 95). Les jeunes ne rejettent alors aucun des systèmes culturels et des valeurs et savoirs qu'ils véhiculent, ils tentent plutôt de les intégrer dans une synthèse créatrice.

Ce bricolage identitaire est un moyen de concilier la multiplicité des appartenances. Il peut prendre de nombreuses formes. Soit il s'inscrit

dans une logique affective et donne lieu notamment au principe de «maximisation des avantages» par lequel les individus gardent les traits culturels les plus avantageux dans chacun des systèmes en en laissant tomber les contraintes corrélatives. Camilleri illustre ce principe par l'exemple des jeunes hommes d'origine maghrébine aspirant à épouser des femmes «modernes» qui doivent aussi posséder les qualités de l'épouse traditionnelle. Ce principe rend également compte de la situation de certaines jeunes filles qui portent le voile mais qui, en même temps, se maquillent. Soit il suit une logique rationnelle - «les individus avancent des arguments qui voudraient être admis par la raison» (Camilleri, 1990, p. 102) - et s'exprime dans les modalités de réappropriation, de dissociation, d'articulation des contraires, de valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre et de suspension d'application de la valeur. Ces modalités tendent vers l'articulation rationnelle des représentations originelles et nouvelles.

Ainsi, par exemple, les individus se réapproprient les traits nouveaux en les expliquant par des éléments culturels du patrimoine originel ou au contraire, ils dissocient les objets de la contradiction. Camilleri cite l'exemple de jeunes Tunisiens instruits qui critiquaient les pratiques éducatives de leurs parents à partir de leurs nouvelles connaissances scolaires mais qui soulignaient l'impossibilité pour ces parents de faire autrement au vu de leur formation. Ils peuvent aussi réussir à articuler des conduites contraires en justifiant l'une par l'autre. Ainsi, comme le montre l'étude de Gaymard (1997), les jeunes filles musulmanes parviennent à «négocier» une certaine liberté avec leurs parents grâce à leurs bons résultats scolaires.³ Les deux dernières modalités interviennent spécifiquement sur la liaison entre les représentations et les valeurs et leur mise en application dans la pratique : avec la «valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre», les enfants d'immigrés abandonnent certaines représentations originelles pour les récupérer sous forme de valeurs et attitudes «libres». Avec la «suspension d'application de la valeur», la conduite originelle n'est plus appliquée du tout mais elle est toujours revendiquée au niveau des principes. En bref, de nombreux aménagements identitaires sont possibles face à la multiplicité des références culturelles.

³ La liberté ainsi accordée ne doit pas, nécessairement, être interprétée comme une récompense. Elle pourrait, tout aussi bien, traduire un gain de confiance envers leurs filles de la part de parents toujours soucieux de leur avenir et de leur réputation. De la sorte, une partie des motifs potentiels de «confrontation» (ici, les résultats scolaires) se voit éliminée. Nous tenons à remercier une lectrice anonyme pour cette interprétation alternative.

Du point de vue des représentations

Nous avons précédemment défendu l'idée que le refus, par un enfant d'immigré maghrébin ou turc, de savoirs scientifiques pouvait être attribué à l'intervention de mécanismes cognitifs généraux et à la structure des rapports inter-groupes qui prévaut dans la société à laquelle il appartient. L'exercice du pouvoir permet en effet aux collectivités dominantes de procéder à une hiérarchisation des différents registres de savoirs, possédant chacun leur propre rationalité, leur conférant plus ou moins de légitimité. Les membres des communautés dominées peuvent ainsi voir leurs savoirs, et par là même leurs identités, dévalorisés. Une façon de réagir à cette dévalorisation consiste à refuser la hiérarchisation proposée/imposée par la communauté dominante en rejetant les savoirs que celle-ci valorise et auxquels elle s'identifie.

Pourtant, nous l'avons vu, confrontés à des registres de savoirs variables, certains individus, plutôt que d'en rejeter un au profit d'un autre, semblent capables de les articuler. Ils sont alors dans ce que Moscovici (1961/1976) appelle un état de *polyphasie cognitive*, à savoir un état dans lequel des modalités distinctes de connaissance coexistent de façon dynamique (voir également Haas, 2006). Mahfouz (1985) nous fournit, en la personne de Kamal, un exemple de cette coexistence au sein d'un même individu. On en trouve également des exemples dans la recherche. Ainsi, après avoir demandé à des élèves d'expliquer la diversité du vivant, Aroua, Coquide et Abbes (2005) ont recueilli l'énoncé suivant : «... il y avait une diversité parce que Dieu ... a créé une diversité dès l'origine ... une diversité de premier degré. Mais, après, les liens de reproduction ... ont entraîné l'apparition d'une diversité ... de second degré ... »⁴ (p. 28).

Si d'aucuns voient dans la polyphasie cognitive le signe d'un écart à la rationalité ou le produit d'une tolérance large aux contradictions, Moscovici, pour sa part, la conceptualise comme une des perspectives qui s'offre à un sujet en fonction : (1) de son niveau de maîtrise de

⁴ Un autre exemple de ce que nous pensons être un cas de polyphasie cognitive se retrouve chez Wolfs, Baillet, De Coster et El Boudamoussi (2005). S'entretenant avec un professeur de confession musulmane à propos des rapports qui peuvent exister entre foi et science, ces chercheurs l'ont entendu dire : « Elles sont complémentaires. La science fortifie la foi et la foi pousse parfois à la science. En effet, il y a des fois qui poussent à aller de l'avant. Dans l'Islam, la science est primordiale, il faut avancer dans la recherche. Pour renforcer la foi de mes élèves, j'essaie de leur soumettre des exemples scientifiques, de justifier la foi par la science. Le Coran dit que : « Dieu ne sera honoré que par les scientifiques ». La certitude, le savoir et la science sont donc très importants. » (p. 8).

l'environnement extérieur, et (2) des buts qu'il poursuit (1961/1976, p. 289). Revenons à l'étude réalisée par de Abreu et Cline (2003) pour étayer ces propos. Comme le montre ces chercheurs, la représentation des mathématiques comme type de savoir pour lequel les Pakistanais et les Bengalais ne font preuve d'aucune prédisposition se retrouve chez un bon nombre des élèves ayant participé à leur étude, y compris ceux qui appartiennent à ces mêmes communautés. Cependant, le lien entre représentations sociales et trajectoires scolaires individuelles n'est pas direct car certains de ces élèves obtiennent de très bons points en mathématiques. Tel est le cas de Sabina, une fille de 7 ans. A un interviewer qui lui demandait si de mauvaises performances scolaires en mathématiques risquaient de compromettre l'avenir d'un enfant, elle a répondu :

«S : Non ... Elle peut travailler dans des magasins ...

I: Donc, cela fait une différence?

S: Oui. Elle doit apprendre les mathématiques. C'est pourquoi je viens à l'école.

I: Pourquoi viens-tu à l'école?

S: Parce que mon père dit que je dois être un docteur quand je serai grande. Je vais gagner beaucoup d'argent ... Et, je suis aussi très bonne en sciences» (p. 24, notre traduction).

Plusieurs similarités se dégagent des profils des élèves originaires du Bangladesh ou du Pakistan qui, comme Sabina, obtiennent des bonnes notes en mathématiques. Dans tous les cas, ils évaluent positivement leurs compétences et leurs capacités à bien réussir dans cette matière. Ils sont rejoints dans cette évaluation, à la fois par leurs professeurs et par leurs parents. Ces derniers se différencient d'ailleurs de ceux des élèves en échec de par leur engagement dans la scolarité de leurs enfants. Parlant l'anglais, ils communiquent plus fréquemment avec l'institution scolaire et sont souvent en mesure d'apporter un soutien à leurs enfants. Enfin, les élèves performants semblent avoir fait leurs attentes élevées que placent en eux leurs parents et les identités professionnelles que ceux-ci projettent parfois sur eux.

Que ces enfants résistent à la pression de se conformer à la représentation sociale dominante pourrait traduire un désir d'assimilation. Ils exprimeraient de la sorte leur souhait d'abandonner l'identité culturelle de leur communauté d'appartenance au profit de celle de la société d'accueil (Berry, 1989). Proposant une interprétation alternative, de Abreu et Cline (2003) pensent, au contraire, que cette résistance consiste en une affirmation identitaire, de l'ordre de la contestation. Ce n'est pas au détriment de mais bien au nom de leur

appartenance ethnique et culturelle que ces enfants, et à travers eux leurs parents, aspireraient à l'appropriation de savoirs socialement valorisés. Ce faisant, ils remettraient en question la hiérarchie sociale (des savoirs) qui entraîne la dévalorisation de leur communauté. Les mêmes représentations sociales peuvent donc servir de support à la formation d'identités sociales distinctes, en fonction de la position que les individus adoptent à l'égard d'un objet social, ici les mathématiques.

Il est possible d'établir un parallèle avec la réalité qui nous (pré)occupe. Nous pouvons en effet faire l'hypothèse, inspirée de la note de Bousetta et Maréchal (2003), que, pour certains élèves turcs et maghrébins, le choix de se référer davantage à l'Islam n'empêche pas une appropriation des savoirs transmis à l'école. En outre, ce phénomène, sans doute plus visible auprès de ceux d'entre eux qui suivent leur scolarité dans l'enseignement général (voir plus loin), pourrait marquer une volonté de s'intégrer à la société d'accueil. Dans ce cas précis, la référence à l'Islam, plutôt que de constituer un frein à l'apprentissage scolaire, et plus généralement un obstacle à la cohésion sociale, aurait valeur d'émancipation. Elle serait un moyen de s'affranchir, en cherchant à les modifier, des représentations négatives qui circulent à propos des Turcs et des Maghrébins.

Synthèse

«Mais (...) si le terrain y était favorable, les controverses n'étaient pas rares (entre Amina et Kamal). Une fois, leurs divergences de vues s'étaient ainsi affirmées autour de la Terre : tournait-elle autour d'elle-même de son propre mouvement dans l'espace ou bien se dressait-elle sur son axe, en appui sur la tête d'un taureau ? Comme le gamin n'en démordait pas, elle revint sur son opinion en faignant d'être vaincue. Mais ensuite elle entra en cachette dans la chambre de Fahmi [son fils aîné] et l'interrogea sur la réalité de ce taureau supportant la Terre (...). Le jeune homme jugea bon de la ménager et (...) lui assura que la Terre était suspendue dans le ciel par la puissance de Dieu et sa sagesse. Amina repartit satisfaite de la réponse qui l'avait remplie de joie, même si l'image de ce taureau gigantesque ne s'était point effacée de son imagination. » (Mahfouz, p. 94).

Au sujet de la Terre, Amina et ses deux fils ont des opinions contradictoires qui se fondent, de toute évidence, sur des savoirs

différents. Alors que leur mère souscrit, en la matière, à des croyances populaires transmises de génération en génération, Kamal et Fahmi ont apparemment été familiarisés, en classe, à la conception copernicienne de l'univers. Ces nouvelles connaissances scolaires, une fois intégrées, n'ont pas manqué de transformer le rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs populaires (ou sociaux) dont ils ont été imprégnés sans que, du moins en ce qui concerne Fahmi, ils oublient pour autant leur existence ni l'attachement qu'Amina leur témoigne.

L'extrait précédent a le mérite de suggérer que, si un même individu est capable d'employer, parfois simultanément, des registres logiques variables (Moscovici, 1961/1976), l'état de polyphasie cognitive peut caractériser, plus simplement, le contexte dans lequel évoluent les acteurs sociaux. Mais il rappelle également que les systèmes culturels traditionnels ne sont pas aussi homogènes et statiques qu'on le pense généralement.⁵ Ceux-ci sont, tout comme les contextes «modernes», traversés par des contradictions (Wagner Duveen, Verma et Themel, 2000). Des formes de connaissances multiples peuvent donc coexister même en l'absence de disparité culturelle. Cependant, les situations de contact interculturel prolongées augmentent la probabilité que cette diversité soit vécue en termes d'oppositions radicales (Camilleri, 1990).

Dans cet article, nous souhaitons montrer en quoi les concepts d'identité sociale et de représentations sociales peuvent présenter un intérêt pour les professionnels du champ éducatif : ils permettent d'envisager aussi bien les déterminismes sociaux que la liberté de choix et de production de sens de l'acteur. Mais poussée trop loin, l'insistance sur le libre arbitre dont disposerait l'élève risque de conduire à une simple définition du champ du possible (Jodelet, 2006) et fait reposer sur les seules épaules de l'élève la responsabilité de son inhabilité, ou au contraire de son aisance, à concilier des identités, et à intégrer des registres de savoirs, disparates. Or, il apparaît clairement que certaines conditions, plus que d'autres, rendent les identifications multiples, et la polyphasie cognitive, possibles. Ces processus seraient, notamment, tributaires de la filière d'enseignement (Manço, 2001) : dans l'enseignement général, les élèves d'origine turque ont tendance à percevoir leurs compétences scolaires de façon positive et les enseignants comme étant sévères, tandis que dans l'enseignement technique et professionnel, qui constitue pourtant l'une des principales filières de relégation pour les jeunes immigrés non-

⁵ Nous rappelons ici au lecteur que l'action du roman de Naguib Mahfouz se déroule en Egypte.

Européens (Manço et Manço, 2000 ; Ouali et Rea, 1994), ils se font une idée négative de leurs compétences et se représentent leurs enseignants comme étant injustes. En outre, les capacités de mobilisation de la famille et surtout le type de projet migratoire favorisent également les identifications multiples : l'origine sociale, urbaine et élevée, des parents avant l'immigration et un projet migratoire orienté sur l'éducation et la promotion des enfants donnent lieu à de bonnes performances scolaires chez ceux-ci (Zeroulou, 1985).

Ce dernier extrait du roman de Mahfouz illustre enfin l'importance de la « négociation » entre les acteurs. Amina reconnaît l'opinion de Kamal, Fahmi celle de sa mère : le conflit de représentations a pu ainsi être négocié au moyen des stratégies déployées par les trois protagonistes. L'absence d'espace de « négociation » (Manço, 2003) dans l'environnement familial des élèves ou dans leur milieu scolaire constitue une limitation à leur bricolage identitaire et représentationnel. Les élèves ne sont donc pas totalement libres de développer les identités auxquelles ils aspirent. Encore faut-il qu'ils puissent les rendre compatibles avec leur environnement socioculturel, tel qu'ils se le représentent et tel qu'on le leur présente.

Conclusion

Les prises de position de Fahmi, Kamal et Amina présentées tout au long de cet article nous montrent la complexité du processus de construction du rapport aux savoirs. Avec Amina, nous découvrons à quel point il peut être marqué par le conflit. Situation de conflit – identitaire et de représentations – qui n'est pas étrangère à certains enfants d'immigrés se trouvant en difficulté sur le plan de l'intégration scolaire. Mais Kamal nous démontre ensuite qu'il est possible pour les acteurs de négocier activement leur rapport aux savoirs. De fait, les exemples de parcours de réussite parmi les jeunes issus de l'immigration ne sont pas rares. Cependant, si la labilité du rapport aux savoirs est bien réelle, il est parfois difficile de sortir de certains déterminismes sociaux qui rendent alors caducs les bricolages identitaires et représentationnels des jeunes. Dès lors, et pour favoriser la construction d'un rapport aux savoirs intégré et conduisant à l'insertion scolaire, il convient d'impliquer l'ensemble des acteurs (scolaires et familiaux) dans le processus d'enseignement, en prenant soin de reconnaître l'inscription culturelle de tous les savoirs, y compris les savoirs scientifiques. Ceci n'équivaut cependant pas à adopter une position totalement relativiste : la reconnaissance de

l'Autre ne se confond pas avec l'abandon de nos propres cadres épistémologiques. On peut valoriser un type de savoir sans pour autant dévaloriser les registres de savoirs associés aux autres cultures.

Références bibliographiques

- Abreu, G. de & Clin, T. (2003). Schooled mathematics and cultural knowledge, *Pedagogy, Culture and Society*, 11, 11-30.
- Albe, V. (2005). Rôle des points de vue épistémologiques d'élèves dans leurs prises de décisions sur une controverse socio-scientifique, In: ARDIST et INRP (Dir.). (pp.13-20). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Aroua, S., Coquide, M. & Abbes, S. (2005). Réflexions épistémologiques et statut scientifique de l'évolution biologique : cas d'un enseignement en Tunisie, In : ARDIST et INRP (Dir.). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique. (pp.25-32).
- Berry, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique, In: J. Retschitsky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Ed). *La recherche interculturelle*, 1. (pp.135-143). Paris: L'Harmattan.
- Bonkowski, S. & Plaisant, R. (2006). Donner du sens aux apprentissages scolaires par le biais de l'interrogation citoyenne, *Les Cahiers du Libre Examen*, 43, pp.66-73.
- Bousetta, H. & Marechal, B. (2003). *L'Islam et les musulmans en Belgique. Enjeux locaux et cadres de réflexion globaux*. Note de synthèse. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- Brenner, E. (2002). *Les territoires perdus de la République : antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. France: Mille et une Nuits.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie, In: C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Dir.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Charfi, F.F. (2005). La science face aux obscurantismes, *Bulletin de l'Association des Anciens Elèves et Elèves de l'ENSET et de l'ENS de Cachan*, pp.12-16. Téléchargé le 20 octobre 2006 de <http://www.aae.ens-cachan.fr/bulletin/BULL227F.pdf>.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs...* Paris: Armand Colin.
- Chouarra, L. (2004). Education, identité et réussite, *L'éducation en débats : analyse comparée*, 2, 31-147.
- De Villers, J. (1999). La reproduction impossible : réaliser des études universitaires lorsqu'on est fille d'immigrés maghrébins, *Nouvelle Tribune*, 22, 79-84.

- El Abbady, A. (2006). Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine, exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ?, *Esprit critique*, 8, 166-187.
- Feld, S. & Manço, A. (2000). *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation : l'insertion scolaire, socioculturelle et professionnelle en Belgique francophone*. Paris: L'Harmattan, Collection Logiques sociales.
- Gaymard, S. (1997). Social representations of higher education: negotiation and tacit contracts of coexistence between second generation Maghrebian females and their parents, *Papers on Social Representations*, 6, 109-118.
- Gorgorió, N. & Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematical learning in multiethnic classroom, *European Journal of Psychology of Education*, 20, 91-104.
- Haas, V. (2006). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes: PUR.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales, In: V. Haas (Dir). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. (pp.235-255). Rennes: PUR.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques, *Revue des Sciences de l'Education*, 30, 647-665.
- Mahfouz, N. (1985). *L'impasse des deux palais*. France: Poche.
- Manço, A. & Manço, U. (2000). La scolarité des enfants issus de l'immigration musulmane : difficultés et actions positives, In: U. Manço (Dir.). *Voix et voies musulmanes de Belgique*. (pp.41-54). Bruxelles : FUSL.
- Manço, A. (2001). La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone, *Gözlem – L'Observateur*, 17-21.
- Manço, A. (2003). Développement des capacités de négociation interculturelle comme prévention des violences exercées contre les jeunes femmes issues de l'immigration musulmane en Europe, http://www.irfam.org/documents/TELECHARGEMENT_231_ART_DAPHNE.pfd.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.

- Ouali, N. & Rea, A. (1994). La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique, *Critique Régionale*, 21-22 ; 7-55.
- Ouellet, F. (1999). Relativisme cognitif, croyances traditionnelles et sciences modernes, In: M. A. Hilly (Dir.). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. (pp. 141-165). Paris: L'Harmattan.
- Payet, J.-P. (2002). L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, hors série*, 6, 55-64.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, *Ville Ecole Intégration*, 121-147.
- Remacle, X. (1997). Comprendre la culture arabo-musulmane. Bruxelles: CBAI et Vie Ouvrière.
- Staszewski, M. (2003). Elèves arabes, professeur juif, *Politique*, 31, 40-43.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity of intergroup behaviour, In: S. Worchel & W.G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les Dossiers d'Education et Formations*, 67. France: Ministère de l'Education nationale.
- Wagner, W., Duveen, G., Verma, J. & Themel, M. (2000). I have some faith and at the same time I don't believe – Cognitive polyphasia and cultural change in India, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314.
- Wolfs, J.L., Baillet, D., De Coster, L. & El Boudamoussi, S. (2005). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité) : enquête réalisée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone. Communication présentée au Colloque international de l'AFEC et du Siep de Sèvres: Education, Religion, Laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée?
- Zehraoui, A. (1997). Les processus différentiels d'intégration. Etude des trajectoires sociales des familles algériennes et de leurs membres en France, *Migrations Etudes*, 76-77.
- Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1, 107-117.

Religion, culture et rapport au savoir en Islam

Quelles articulations et quelles
implications?

Samira EL BOUDAMOUSSI

Université libre de Bruxelles,
Belgique

RESUME

Cet article traite de questions liées aux relations entre religion, culture et rapport au savoir en Islam. Nous nous intéresserons plus particulièrement au «rapport au savoir» en référence ici, d'une part, aux méthodes adoptées dans le cadre de l'interprétation des textes sacrés et de leur transcription en termes de principes, d'enseignements ou de lois et, autre part, aux savoirs produits à partir de ces méthodes considérés tantôt comme des «déductions», tantôt comme le «contenu authentique» de ces textes. **Mots clés** : rapport au savoir, Islam, culture, identité, ijtihād, taqlīd, Umma.

ABSTRACT

This article focuses on issues related to the interactions between religion, culture, and dealing with knowledge within Islam. Particular attention is paid to the relation to knowledge (or the way of dealing with knowledge), in reference here to the methods adopted to interpret the sacred texts and their transcription in terms of principles, laws, or teachings, and, on the other hand, to the knowledge produced according to these methods, which is either considered as a «deduction» or as the «authentic content» of these texts. **Key words** : relation to knowledge, Islam, culture, ijtihād, taqlīd, Umma.

RESUMEN

Este artículo trata cuestiones vinculadas a las relaciones entre religión cultura y relación con el saber en el Islam. Nos interesaremos más concretamente en la «relación con el saber» que aquí se refiere, por una parte, a los métodos adoptados en el marco de la interpretación de los textos sagrados y de sus transcripciones en términos de principios, de enseñanzas o leyes y, por otra parte, a los saberes producidos a partir de estos métodos considerados a veces como «deducciones», a veces como el «contenido auténtico» de estos textos. **Palabras claves** : relación con el saber, Islam, cultura, identidad, ijtihād, taqlīd, Umma.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel behandelt Fragen, die mit den Beziehungen zwischen Religion, Kultur und Verhältnis zum Wissen im Islam verbunden sind. Wir interessieren uns hauptsächlich für den "Bezug zum Wissen" und für die Methoden, die im Rahmen der Interpretation der heiligen Texte sowie ihrer Umschreibung als Prinzipien, Bildungswesen und Gesetze benutzt werden. Wir interessieren uns ebenfalls für Wissen, die anhand dieser Methoden

erzeugt werden, Wissen, die bald als "Deduktionen", bald als "authentischer Inhalt" dieser Texte betrachtet werden. **Schlagwortliste** : Bezug zum Wissen, Islam, Kultur, Identität, Ijtihād, Taqlid, Umma.

Introduction

Apparu en Arabie au 7^{ième} siècle, l'islam est considéré, à côté du judaïsme et du christianisme, comme l'une des trois grandes religions monothéistes. Néanmoins, le mot «religion» semble ne pas rendre exactement compte de ce que représente l'Islam en tant que «*Dîn*» dans le sens arabe du terme.

Selon Lamchichi (1989, 29-30), en citant l'Encyclopédie de l'Islam (1965), la notion de *Dîn* (souvent traduite comme religion) recouvre en réalité trois sens différents: (1) celui de jugement-rétribution en référence à la racine hébraïco-araméenne, (2) celui de coutume-usage en référence à la racine arabe *dâna*, *dayn* ; les philologues arabes font dériver *dîn* de *dâna-li* (se soumettre à) et (3) celui de religion en référence au Pehlevi *dên* (révélation, religion). La religion étant un «lien de piété, de dépendance» entre l'homme et Dieu, alors que le concept de *Dîn* se référerait au «contenu de la foi (imân)», à «la pratique de l'Islam» et à «tous les commandements de la loi».

L'Islam représente, selon le même auteur, une identité culturelle et historique et un vécu quotidien qui en fait une réalité plurielle. L'analyse d'une telle réalité devrait dépasser «l'image conventionnelle d'un Islam idéaliste, invariable, unitaire, unifiant, totalisant, authentique, etc que privilégie la fraction savante et officielle de l'Islam classique» (Lamchichi, 1989, 25). Pour connaître l'Islam, il ne suffit donc pas «de se référer à l'inventaire de ses éléments constitutifs, doctrine, culte, éthique, loi ou héritage de traditions. Il est aussi indispensable [...] de comprendre la manière dont il «fonctionne», l'interaction de ses composantes, les instruments et les critères qu'il offre pour juger des situations et des comportements, son «inventivité...» (Al-Banna, G., 1996-1999). Compte tenu de ces précisions préliminaires et du caractère multiple de l'Islam qui revêt des aspects relevant aussi bien du religieux, de la culture que de la civilisation, nous nous proposons dans ce qui suit :

- de clarifier les articulations entre culture, civilisation et religion au sein de l'Islam ;
- d'aborder la question du «rapport au savoir» en Islam en tentant une comparaison entre le passé et le présent, notamment en

matière du savoir religieux compte tenu que celui-ci ne se limite pas uniquement au savoir théologique ;

- d'en tirer des conclusions qui permettraient de remettre en question certaines conceptions relatives à l'Islam en tant que religion et culture et aux rapports qu'entretiennent les musulmans avec ces deux dimensions.

Articulations entre culture, civilisation et religion au sein de l'Islam

Historiquement, la civilisation dite islamique ou « arabo-musulmane » (avec toutes les ambiguïtés liées à ce terme : tous les arabes ne sont pas musulmans et tous les musulmans ne sont pas arabes) est apparue, s'est développée et a atteint son apogée dans un espace qui l'a amenée à intégrer des éléments des anciennes civilisations perse, syriaque, hellénistique et égyptienne (Al-Hassan, 1998, 56). Selon cet auteur, certains historiens considèrent que la civilisation islamique, ayant l'Islam comme principale force motrice et l'arabe comme langue, est basée uniquement sur la civilisation pré-islamique de l'Arabie et que les éléments culturels syriaques, perses et hellénistiques lui sont plutôt étrangers. Or, ces éléments ont formé à côté de l'arabe et de l'islam, les traditions ancestrales de la plupart des populations musulmanes (Tonybee, 1961, Sarton, 1951, cités par Al-Hassan, 1998, 57) et ont contribué à l'émergence de la culture islamique et des sciences arabes ou non arabes¹ (Al-Hassan, 1998, 61-62).

Al-Hassan (1998, 58) distingue trois phases dans le processus d'émergence de la société arabe et islamique : une première phase de conquêtes et d'établissement d'un état arabo-musulman, une deuxième phase de conversion à l'islam et une troisième phase de victoire linguistique de l'arabe comme langue vernaculaire et comme langue d'apprentissage.

¹ Note de l'auteur: Les sources arabes originales ne se sont jamais référées aux sciences rationnelles comme « étrangères ». Ceci était une erreur survenue au moment de traduire le mot "ajam" qui a dû être répétée par plusieurs générations sans aucune vérification. (...) L'expression 'ulum al-'ajam, ou les sciences non-arabes, était la description donnée aux sciences rationnelles dans Mafatih al-'ulum (Les clés des sciences) par al-Khuwarizmi (deuxième moitié du 10^{ème} siècle). Ceci avait pour but de les différencier des sciences religieuses et de la langue arabe. Par 'ajam, on désignait les populations de Syrie, Irak, Egypte et Perse avant leur conversion à l'islam. Dans al-Fihrist, Ibn al-Nadim, qui était contemporain à al-Khuwarizmi, s'est référé aux sciences rationnelles comme 'ulum al-aqdam, ou sciences des anciens.

Aujourd'hui, la situation est toute autre. La société islamique et arabe est loin de former un Etat ou une union d'Etats. En même temps, l'arabe n'est plus la langue privilégiée ni celle de l'apprentissage des sciences ou de la littérature. Quant aux individus formant cette société fragmentée, il semblerait qu'ils se détachent progressivement de leur groupe (Bennani-Chraïbi, 1998). Bien que cette situation peut varier légèrement en allant d'une société-fragment à une autre, nous trouvons la description de cette auteure marocaine particulièrement représentative dans la mesure où elle considère les jeunes urbains au Maroc comme «un analyseur privilégié des mutations en cours dans la société», tout en les décrivant comme des «mutants» qui se battent «entre soumission et rébellion». En essayant de se construire en tant que sujets, ils semblent baigner «dans un univers du pensable multidimensionnel» en puisant «dans les stocks culturels islamiques et occidentaux» et se distancient à la fois de leur groupe d'appartenance que des différents groupes de référence. «A chaque étiquette que l'observateur cherche à coller à partir d'un look ou d'une pratique, un détail surgit pour lui dévoiler un bricoleur culturel qui s'active à reconstruire son image» (Bennani-Chraïbi, 1998, 234-235).

Dès lors, comment saisir les éléments de continuité ou discontinuité entre la culture islamique d'hier et d'aujourd'hui, sans tomber dans le domaine des stéréotypes ou exclure tout apport des cultures modernes et se limiter à une comparaison entre la réalité dans le passé et l'idéal souhaité pour le présent et le futur?

De là, l'importance d'analyser les rapports entre la société islamique d'hier et l'émergence, aujourd'hui, d'autres cultures notamment la culture moderne occidentale comme culture prédominante et qui, de par sa victoire scientifique et technologique actuelle, bénéficierait d'une certaine «supériorité». Le rapport avec la culture «moderne» serait largement conditionné, au sein de ces sociétés, par l'islam en tant que religion porteuse de valeurs et en tant qu'élément essentiel d'une culture et d'une civilisation ayant marqué un long passé et une époque révolus (avec ce que cela suppose comme charge émotionnelle et affective). Ce rapport débouche sur un large spectre d'attitudes allant depuis l'émerveillement et la fascination doublés de méfiance et de nuance (ex : Tahtawi, 1835 cité par Chabchoub, 2000) jusqu'à l'adhésion totale et inconditionnée ou le rejet total et inconditionné. Nous y reviendrons.

Remarque:

Il faut noter que la culture moderne est à la fois facile d'accès pour une certaine partie de la population musulmane (éducation, médias, etc.) et pratiquement inaccessible pour une autre partie (analphabétisme, contrées lointaines, manque d'infrastructures dont les écoles, bibliothèques, électricité, etc.). En plus, cet accès reste à notre avis limité à des aspects assez superficiels et superflus ne prenant pas en compte les moyens et processus par lesquels des produits de la culture sont obtenus et des valeurs ou des significations y sont associés.

D'une manière générale, nous soulignerons quatre points essentiels quant aux articulations religion-culture en Islam. En premier lieu, la culture des peuples arabes ayant initialement adopté l'Islam a sans aucun doute marqué d'une manière ou d'une autre la forme et le contenu de celui-ci tel qu'il a été diffusé par la suite. Si chaque époque de l'histoire humaine a sa propre logique et ses modes de raisonnement prédominants qui se manifestent en philosophie, culture, art et lois de cette époque, la loi islamique n'est pas une exception (Guney-Ruebenacker, 2006).

En second lieu, la rencontre de l'Islam avec des civilisations anciennes et brillantes (ex : Egypte, Perse, Grèce, etc.) a entraîné son enrichissement par des aspects de ces cultures. Par exemple, les sciences empruntées à ces grandes civilisations et qui étaient dans un premier temps pratiquées par les non arabes -musulmans ou non- ont été connues comme les sciences «non-arabes» (*'ajamiyya*), alors que les musulmans arabes s'étaient surtout penchés, à l'époque, sur les sciences dites «arabes » se référant à l'étude de la langue arabe et l'interprétation du Coran et du *Hadith* (paroles du prophète) (Al-Hassan, 1998).

En troisième lieu, la rencontre de l'islam avec des nouvelles civilisations actuelles (également brillantes) est censé entraîner également un enrichissement mutuel pour les deux, mais semble se heurter à des obstacles qui entravent ou ralentissent un tel enrichissement :

« (...) les intellectuels «modernistes» vécurent dans l'ignorance de l'Islam, les intellectuels «traditionnels» en marge de l'époque. Et comme dans les deux camps on avait ses fiertés, ses positions, ses zones d'influence, chacun opéra un repli sur soi, creusa ses tranchées et s'y conforta (...) » (Mouna A. Akouri, *L'enseignement de Gamal Al-bannâ*, Le Caire, 2000).

En dernier lieu, au regard de la notion de «Umma », comment concilier un sentiment fort d'appartenance à une même communauté et en même temps accepter une diversité culturelle ? D'après Moten (1996, 63), la Umma serait un concept unique qui n'aurait pas d'équivalent dans les langues occidentales et qu'il serait inapproprié d'utiliser comme synonyme de «Communauté». Son assimilation, dans un premier temps, au terme «Nation» fut abandonnée au profit de celui de «Communauté» qui est celui le plus utilisé en sciences politiques en Occident. Or, la notion de Umma, selon Moten, n'est basée ni sur la race, la langue, l'histoire ni sur aucune combinaison de tout cela, elle représente un ordre universel dont tous les musulmans du globe sont unis par la seule idéologie de l'Islam et qui est basé sur les principes d'égalité et de solidarité.

Cette explication semble, en principe, assez similaire à celle d'une communauté religieuse. Cependant, elle a eu, historiquement, plusieurs implications dont, par exemple, le fait que la Umma devrait se distinguer par un chef (Calife), des lois (la *shar'ia*),² etc. Sans dépendre d'une institution ecclésiastique et bien que le califat n'ait existé que pendant certaines périodes déterminées de l'histoire, le Calife, sans être lui-même théologien, avait l'obligation de demander l'avis des oulémas et son rôle était de gérer les affaires temporelles des musulmans en accord avec les préceptes de la religion. Cette situation a favorisé l'apparition de différences (d'opinion) entre les oulémas (associant parfois les populations à leur cause) et de tensions entre eux et le calife, entraînant le privilège des uns sur les autres et des cycles de violence et persécution.

En plus, il semble que l'expression actuelle de «Communauté islamique» tienne compte uniquement du sens religieux, donné traditionnellement par les théologiens et les juristes au terme Umma et non pas du sens socio-historique utilisé par les historiens et d'autres auteurs (Al-Duri, 1984, cité par Ayubi, 1991). Parmi ces derniers, on trouve al-Farabi (mort en 950), al-Mas'udi (mort en 956), al-Shahristani (1076-1153) qui distinguaient entre différentes ummas dont les arabes, les perses, les grecs, les indous, les chinois, les turcs, etc. Quant aux juristes tels que al-Baghdadi (mort en 1037) et al-Mawardi (mort en 1058), ils représentaient une perception plus typique d'une époque où la principale préoccupation était de donner support au courant sunnite et au Califat Abbaside contre les défis chiites et fatimides

² Aussi bien le terme califat que celui de Shar'i'a sont assez controversés et méritent en soi de longues clarifications.

(Ayubi, 1991, p.19). C'est pourquoi, et compte tenu de la division, devenue une réalité, au sein de l'Etat islamique ils auraient dû argumenter en faveur de l'unité de la «Umma des croyants» en dépit de la multiplicité des dirigeants politiques et à partir de là, ce sont les théologiens, à l'exception d'Ibn Khaldun (1332-1406), qui ont eu le dernier mot et ont associé la notion de Umma à celle de *Shari'a*, en affirmant même la suprématie de celle-ci sur l'unité de la communauté, comme c'est le cas d'Ibn Taymiyya (mort en 1328) (Ayubi, 1991, p.20). Aujourd'hui, la Umma constitue une notion centrale dans le discours islamiste qui la réactive afin de contester la légitimité politico-religieuse actuelle des pouvoirs politiques (Lamchichi, 1989, 33).

Enfin, au vu de toutes ces articulations entre religion et culture en Islam, il est possible d'identifier plusieurs implications et des confusions aussi bien en Occident que chez les musulmans eux mêmes:

- le caractère sacré de la religion est parfois transposé à la culture qui devient elle aussi sacrée, incontestable et figée ; le fait de critiquer des aspects culturels risque d'être interprété comme une critique à la religion même et vice versa ;
- le fait que l'islam soit censé interpénétrer en tant que religion tous les aspects de la vie, laisse entendre que tout ce que font ou doivent faire les musulmans doit être dicté par leur religion ;
- la remise en question de certaines lois juridiques, en principe développées ou déduites par des oulémas à partir du Coran, du Hadith ou du comportement du prophète et de ses compagnons, peut être considérée comme une remise en question du contenu de ces sources voire du message même de l'islam ;
- la signification attribuée à une certaine terminologie (Umma, *Shari'a*...) et la lutte contre la diversité des opinions représentent une réponse donnée, pour des raisons historiques, au souci de la préservation de l'unité des musulmans et d'une certaine «unanimité» des oulémas (face à la persécution des califes).

Dans ce qui suit, nous tenterons d'analyser un peu plus les raisons de ces différentes confusions en abordant la question du rapport au savoir en Islam.

Le rapport au savoir en Islam, hier et aujourd'hui

Nous ne pouvons prétendre aborder en quelques lignes la notion du «rapport au savoir» sous toutes ses dimensions : anthropologique, psychologique etc. Limitons-nous à la définition donnée par l'un des auteurs les plus cités, Charlot (1999, cité par Verheaghe, Wolfs, Simon et Compère, 2004) : «L'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir: objet, «contenu de pensée», activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon «à l'apprendre et au savoir». Le «rapport au savoir» présente plusieurs caractéristiques importantes : il est à la fois social et singulier, il donne sens et valeur à un apprentissage pour un sujet donné, il présente un caractère dynamique et évolutif etc. (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 cités par Rey et coll., 2005). Il implique donc une dimension liée à l'identité (individuelle ou collective) qui est intéressante pour notre propos.

Quels sont les types de rapports au savoir en Islam ? D'une part, les principales sources de la religion, à savoir le Coran et le Hadith, présentent de nombreuses références voire une incitation claire et réitérée, à l'acquisition du savoir «depuis le berceau jusqu'à la tombe» ou «même en Chine», à l'apprentissage et à une certaine position «élevée» pour les «gens du savoir» «dont l'encre vaut plus que le sang des martyrs» (Al-Hassan, 1998, 62-63). Rosenthal (1970 cité par Al-Hassan, 1998) a comptabilisé environ 750 fois l'apparition de la racine du mot 'ilm (qui signifie science ou savoir)³ avec tous ses dérivés dans le coran, soit un total de 1 pour cent de son vocabulaire le faisant conclure que 'ilm c'est islam.

D'autre part, comme nous venons de le voir, la construction du rapport au savoir est caractérisée par le rôle important de l'interaction entre le social et l'individuel et le caractère dynamique et évolutif de cette notion. Ceci vaut en particulier dans la culture arabo-musulmane où des tensions ont toujours existé, depuis le début de l'Islam, entre deux courants très différents (Mernissi, 1992 cité par Wolfs et El Boudamoussi, 2004) : ceux qui insistent sur la foi et l'obéissance (*tâ'a*), d'une part, et ceux qui insistent sur la raison, la liberté de pensée et

³ Le terme «'ilm» utilisé actuellement pour désigner la «science» représente plutôt une traduction littérale du mot «savoir» puisque la racine du mot «'ilm» est le verbe «'alima» qui veut dire «savoir» (à l'infinitif). La forme plurielle «'uloum», qui fut utilisé historiquement par Avicenne et Ibn Khaldun pour se référer aux sciences dans un sens plus ou moins spécifique, serait plus adéquate pour traduire le mot "sciences".

l'opinion (*ra'y*), d'autre part. Ces dernières notions suscitent, selon Mernissi, une certaine attirance chez certains musulmans, mais réactivent aussi certaines «peurs». L'auteur distingue en particulier trois types de peurs : (1) celles liées à la manière dont la période préislamique est représentée, où les notions d'individualité et de liberté d'opinion sont perçues comme ayant été portées à leur paroxysme et associées à l'égoïsme, l'arrogance, etc. (conduisant notamment au polythéisme, au chaos et à la violence dans la Mecque préislamique), (2) les peurs liées ensuite à l'histoire même de l'Islam et aux épisodes de violence liés aux frondes «kharidjites», (3) les peurs enfin à l'égard de tout ce qui risque de menacer l'unité de la Umma (tel que signalé ci-dessus) et les sentiments de solidarité, de «tendresse» (*rahma*) qu'éprouvent les musulmans à l'égard de celle-ci.

Cela ne signifie nullement, pour autant, que les valeurs d'autonomie et de liberté n'aient pas été présentes dans l'histoire de l'Islam, loin s'en faut. L'auteur cite plusieurs exemples célèbres de penseurs musulmans ayant milité en faveur de ces idées (ex: Hallaj, le Zahid au 11^{ème} siècle), mais, force est de constater que ces valeurs ont très souvent été combattues par les pouvoirs en place. En outre, le fait que certaines valeurs comme la liberté de pensée ou l'autonomie de l'individu puissent apparaître actuellement comme étant liées à la «modernité» et à la culture dite «occidentale» pose un problème important, en termes d'acceptation. Comme nous l'avons déjà signalé, il existe à la fois une adoption de certains traits de la culture dite «occidentale», mais aussi une attitude d'ambivalence et de rejet, qui peut s'expliquer pour de nombreuses raisons : le souvenir du passé colonial, une forme de post-colonialisme (soutien apporté par les pays occidentaux à des régimes autoritaires de ces pays décriés par les populations qui les subissent), un sentiment d'injustice alimenté par la situation économique et l'actualité internationale, le fait que des valeurs comme la «liberté», la «démocratie», la «modernité» soient utilisées par certains occidentaux comme paravent à leurs intérêts économiques, etc. (Wolfs et El Boudamoussi, 2004).

Qu'en est-il du rapport au savoir plus particulièrement dans le domaine religieux ? Y a-t-il une différence entre les types de rapports au savoir chez les musulmans d'hier et d'aujourd'hui, dans le cas particulier du savoir religieux ?

Rapport au savoir religieux en islam

Si on parle de rapport au savoir en islam, on ne peut omettre la question du savoir religieux sachant que celui-ci ne se limite pas uniquement au savoir théologique et qu'il affecte des aspects aussi divers de la vie des musulmans, comme le laissent entendre les articulations religion-culture explicitées ci-dessus.

Bien que les principales sources de la religion islamique soient le Coran et le *Hadith*, un énorme savoir a dû être produit en se basant notamment sur des méthodes développées pour la collecte et la classification des *hadiths*, l'interprétation des textes sacrés et leur transcription en termes de principes, d'enseignements ou de lois. Les savoirs produits à partir de ces méthodes étant considérés tantôt comme des «dédutions», tantôt comme le «contenu authentique» de ces textes, divers aspects sont à souligner :

- ces méthodes ne sont pas accessibles à tous, ce qui rend difficile leur remise en question ou application ;
- l'application de telles méthodes rend difficile voire impossible la remise en question leurs résultats ;
- les savoirs produits sont utilisés pour produire d'autres savoirs, lesquels sont utilisés pour produire de nouveaux savoirs et ainsi de suite. Finalement, sans connaissance des savoirs de base, on ne peut discuter ni remettre en cause les savoirs finaux ;
- aussi bien les savoirs produits que les méthodes employées acquièrent un caractère sacré et deviennent indiscutables voire non soumis à la rationalité bien que celle-ci ait été à l'origine de leur élaboration.

Bientôt, les célèbres exégèses d'Al-Tabari, Al-Qurtubi, Ibn Kathîr, Ibn Atiyya, Al-Zamakhshari, etc., pourtant pleines de fables et d'historicismes (*asbâb al-nuzûl*), acquièrent un halo de sacralité tel «qu'il fut impossible à Ibn Taymiyya, Ibn Al-Qayyim ou Ibn Hazm de rien changer à la situation» malgré leurs travaux de décantation. (Al-Banna, 1996-1999).

Parmi les méthodes les plus utilisées nous citerons celle de l'*Ijtihâd* (effort de réflexion) où le *mujtahid* est celui qui prononce une interprétation personnelle sur un point de droit dans l'islam. L'*ijtihâd* est le jugement résultant de la réflexion du *mujtahid*. Nous évoquerons aussi le *Qiyâs* et le *Taqlid*.

Le terme *qiyâs* (*analogie, référence, syllogisme*) désigne un type de raisonnement utilisé dès une époque ancienne par les juristes musulmans pour déterminer la solution d'un problème de droit non prévu par les textes du Coran et de la Sunna (paroles et actions du prophète). C'est le juriste *ach-Châfi'î*, fondateur de l'école *Chafiïte*, qui en précisa la nature en le fondant sur la recherche de la «cause» ou la «raison» d'une décision ou loi. Cette cause peut entraîner d'autres décisions non prévues initialement.

Le *taqlîd* (*copie, imitation, routine, coutume*) est l'acceptation littérale du contenu d'un enseignement, l'adhésion à une école (*madhab*) de pensée particulière ou à un *mujtahid* particulier. Le *taqlîd* consiste, pour celui qui ne possède pas la capacité *d'ijtihâd*, à suivre et à respecter, sans les remettre en cause, les directives énoncées par un *mujtahid*. La fermeture progressive des portes de «l'ijtihâd», à partir du 9^{ème} siècle, a eu plusieurs implications dont, par exemple, le fait que les musulmans doivent adhérer à l'une des écoles (*madahib*) principales fondées jusqu'alors (Payre, 1998). Les quatre écoles principales du sunnisme sont le chaféisme, le hanafisme, le malékisme et le hanbalisme, alors que les écoles jafarite et zaidite sont les principales écoles du chiisme.

Il est important de souligner que la décision de fermeture des portes de l'ijtihâd soulève beaucoup de questionnements quant à ses principales motivations et circonstances, ses conséquences sur le manque de rénovation des méthodes de l'ijtihâd ainsi que sur le lien entre cette décision et le déclin qu'a connu le monde musulman dans le domaine plus général des innovations en sciences et technologies. Ces questionnements présentent non seulement un intérêt historique, mais aussi très contemporain dans la mesure où les conditions de vie moderne ont fait que certains oulémas et intellectuels aient tendance à demander la réouverture de *l'ijtihâd* mais, sans pour autant, semble-t-il, aller jusqu'à envisager la création d'une nouvelle école à l'instar des quatre *madahib* cités ci-dessus.

A l'heure actuelle, il y a une reconnaissance unanime de la crise à laquelle se trouvent confrontés les musulmans. Lamchichi (1989, 24) parle de l'absence d'une pensée islamique moderne indépendante de la pensée classique qui postule la continuité de la pensée doctrinale de l'islam originel. Pour S. Brahim (2006) :

«Il semble que parmi les aspects de la stérilité les plus frappants dans le discours islamique contemporain, cette tendance à la conciliation/adaptation ou ajustement basée sur l'effort d'associer des choses contradictoires, de rechercher

dans le patrimoine islamique ce qui serait en accord avec les systèmes modernes (ou modernisés) ou ce qui correspondrait aux concepts occidentaux contemporains. Et ce, tantôt sous le nom du retour aux racines, tantôt sous le nom de l'islamisation de la modernité ou de la modernisation de l'Islam ».

Quant à Al-Banna (1996-1999), il insiste sur «la nécessité de répondre aux questions de notre époque en tenant compte à la fois de la réalité d'une région qui, quatorze siècles durant, n'a connu d'autre doctrine ni d'autre théorie que l'Islam et des données nouvelles que nous soumet l'époque, soulevant autant de questions relatives à la démocratie, au système consultatif, à la liberté, au statut de la femme dans la société moderne, aux arts, etc. avec leur exigence de réponse ».

Les attitudes adoptées à l'égard de la problématique de l'islam face à la modernité sont diverses. Mais, il est possible d'identifier, de manière générale chez les musulmans, trois grandes tendances :

- l'Islam n'est pas adapté à la vie moderne et il n'est pas conciliable avec les valeurs de celle-ci. Cette tendance débouche sur deux attitudes contradictoires ;
- le renoncement et le rejet total de l'Islam en tant que religion mais aussi en tant que culture (tendance presque jamais exprimée de manière explicite dans la littérature) ;
- le renoncement et le rejet quasi total de la modernité au nom de l'Islam ou d'une pensée islamique de masse unifiée mais stérile.

Cette attitude se refuse de rouvrir des débats (philosophiques et politiques) qui auraient amené la communauté musulmane à la division et considère certaines questions comme tranchées une fois pour toute. En effet, le rôle de l'islam - en politique - occupe un intervalle qui va depuis son utilisation comme un outil de légitimation et de préservation du statu quo jusqu'à représenter un véritable catalyseur pour la protestation et la révolution ; la religion n'est donc pas le monopole exclusif des gouverneurs, mais elle peut être aussi invoquée par les gouvernés (Ayubi, 1991, 61). Raison pour laquelle cette attitude préconise un savoir consensuel et stable tout en condamnant la remise en question de savoirs déjà «établis». L'Islam tel que fondé entre les 7^{ième} et 10^{ième} siècles n'est effectivement pas adapté à la vie moderne, ni conciliable avec les valeurs de celle-ci. Il doit donc être réformé. Mais, en attendant on ne sait quelle attitude adopter: continuer à être musulman selon des règles anciennes datant d'au

moins dix siècles, inventer son propre islam ou ne savoir que faire? «Si le musulman ordinaire ne trouve pas sa boussole dans ces normes qui sont aussi celles du véritable progrès, c'est que la jurisprudence islamique qui encadre la vie des musulmans est en faillite totale par rapport à l'époque et à ses besoins » (Al-Banna, 1996-1999).

Il faut reconnaître cependant, que des propos comme ceux de G. Al-Banna ne sont pas toujours reçus facilement, notamment dans les milieux traditionnels, islamistes, voire même officiels. C'est ainsi que l'auteur a dû s'expliquer lors d'une conférence organisée pour débattre des deux premiers volumes de *Vers une nouvelle jurisprudence islamique* ; certains, comme plus tard le mufti de la République, avaient demandé la saisie du livre (Akouri, 2000) : « (...) Des fondements nouveaux sont nécessaires, sinon nous ne pourrions pas répondre au défi de notre temps (...). Je ne nie pas que les anciens nous aient légué des trésors, pourtant notre devoir n'est pas de servir le fiqh⁴ mais plutôt de mettre le fiqh au service de la vie... » (Al-Banna, 1999 cité par Akouri, 2000). Une sécularisation de la société musulmane impliquerait une rupture des liens entre l'islam-religion et l'Islam-culture. Dans cette optique, on peut être musulman sans nécessairement appartenir à la culture dite «musulmane» ou inversement, ne garder que certains aspects «culturels » de l'Islam et ne pas accorder d'importance aux aspects de la religion.

Cette tendance se traduirait plus, à notre avis, au niveau pratique qu'au niveau intellectuel. Ainsi, on peut citer, d'une part, le cas des musulmans dits «non pratiquants » qui se considèrent comme croyants de foi musulmane mais qui, pour une raison ou une autre, n'observent pas les pratiques quotidiennes (notamment les cinq prières) ou certains interdits. D'autre part, on trouve aussi le cas de personnes issues de culture musulmane, mais qui, se disent non croyantes et adoptent dans la pratique un style de vie «occidental ». A titre d'exemple, dans un article publié par l'hebdomadaire marocain *La Vie Economique* (2006) se référant à une enquête nationale sur les valeurs dont toute une partie est consacrée aux pratiques religieuses des marocains, certaines personnes qui ne font pas le Ramadan préservent néanmoins des habitudes de ce mois. L'auteur de l'article précise que ce genre d'attitude n'a rien d'exceptionnel et qu'on la trouve dans certains milieux d'intellectuels, des familles occidentalisées ou chez des personnes ayant une sensibilité de gauche : « quand vient la rupture du jeûne, elle nous trouve tous

⁴ Le mot fiqh en arabe se réfère à la jurisprudence islamique et à l'étude de celle-ci.

autour d'une table bien garnie de mets spéciaux Ramadan, à l'instar des autres Marocains. Même si je ne jeûne pas, j'aime l'ambiance du Ramadan, surtout le soir».

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en évidence les liens étroits entre culture et religion en Islam et de comparer entre le passé, lorsque l'islam était un élément, parmi d'autres, ayant contribué à l'édification de la civilisation arabo-musulmane et de la culture résultante, et le présent où l'on a de plus en plus tendance à considérer l'islam comme une composante prédominante et plutôt stagnante de cette civilisation.

Nous avons également tenté d'analyser le rapport au savoir aux premiers temps de l'Islam, où tout était à construire y compris dans le domaine des questions juridico-religieuses qui, vu les liens évoqués ci-dessus, affectent directement tous les aspects de la vie sociale et culturelle des musulmans, et ultérieurement (entre le 10^{ième} et 21^{ième} siècle) où la tendance qui semble avoir été prédominante est celle de considérer que tout a été dit et tranché par les premiers juristes ou pionniers de l'islam (cf. à la notion de *ijmâ'* qui est devenue une notion clé dans l'islam de cette période).

Notre analyse indique que, l'islam encourage l'acquisition du savoir en général et que, au cours de l'histoire, plusieurs types de rapports au savoir (notamment à caractère religieux) ont existé chez les musulmans. Ces rapports ont connu selon les époques et les circonstances la prédominance des uns sur les autres que ce soit pour des raisons politiques, religieuses ou économiques. Néanmoins, la tendance actuelle semble s'orienter plus vers l'attitude de *tâ'a* (obéissance) que sur celle de *ra'y* (opinion), évoquées par Mernissi (1992).

Malgré l'émergence de mouvements contestataires qui récusent les pouvoirs en place partout dans le monde musulman, beaucoup d'entre eux appellent à l'établissement du califat et à l'application de la *shar'â* en attribuant à ces derniers leurs significations médiévales. Néanmoins, il ne faut pas sous-estimer les efforts fournis dans le sens d'une réforme, voire d'une certaine rupture avec les rapports «stériles» à l'islam - rapports basés sur le *taqlîd*, *qiyâs*, et *ijmâ'* plutôt que sur le vrai *ijtihâd* - même si ces efforts sont souvent méconnus de la majorité des musulmans comme du monde occidental.

Enfin, il est important de souligner que ni l'interdiction de l'*ijtihâd* ni la priorité donnée au sens religieux de la Umma et à l'unité des musulmans aux dépens de la liberté de pensée, la diversité des opinions, la remise en question des savoirs anciens, etc. n'ont pu empêcher finalement ni la division des musulmans, ni la fragmentation de la grande société islamique, ni ont permis non plus de repousser les menaces coloniales tant redoutées. Aujourd'hui, c'est un grand défi face auquel se trouvent les musulmans, à savoir, celui de combler l'écart de plus de dix siècles depuis le moment de la décision de fermeture des portes de l'*ijtihâd* jusqu'à nos jours.

Références bibliographiques

- Al-Banna, G. (1996-1999). *Vers une Nouvelle Jurisprudence Islamique (Nahwa Fiqh-in Gadid, 3 vol.)*. Le Caire: Dâr al-Fikr al-Islâmi.
Compte rendu et traduction par Akouri, M.
<http://www.islamiccall.org>
- Al-Hassan, A. Y. (1998). Factors behind the rise of Islamic science, In: A. Bouhdiba, Al-Hassan A. Y. & E. Ihsanoglu (Eds). *The different aspects of Islamic culture, 4. Science and Technology in Islam*, Paris: UNESCO Publishing.
- Ayubi, N. (1991). *Political Islam, the theory and practice of the Islamic state*. London: Routledge.
- Bennani-Chraïbi, M. (1998). Les jeunes comme acteurs sociaux. Le cas du Maroc, In: M. Kilani (Dir.) & A. Benani (et al.). *Islam et changement social*. Lausanne: Payot.
- Brahim, S. (2006). Al islam wa al-'almania fi mouwajahati at-tahrif (La laïcité et l'islam face à la distorsion).
<http://www.aljazeera.net/NR/exeres/9CAFF126-3B52-4E4E-A3AA-2A6319201577.htm>
- Guney-Ruebenacker, H.G. (2006). Islamic Law: An Ever-Evolving Science Under The Light of Divine Revelation and Human Reason.
http://www.averroesfoundation.org/articles/islamic_law_evolution.html
- Lamchichi, A. (1990). *Islam et contestation au Maghreb*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Mdidech, J. (2006). Ceux qui ont choisi de ne pas faire le Ramadan, *La Vie Economique*. <http://www.lavieeco.com/Societe/Ceux-qui-ont-choisi-de-ne-pas-faire-le-Ramadan>
- Mernissi, F. (1992). *La peur-modernité. Conflit Islam démocratie*. Paris: Albin Michel.
- Moten, R. (1996). *Political science: an Islamic perspective*. New York: St. Martin's Press.

- Payre, J-P. (1998). Introduction aux grands systèmes juridiques. Un exemple de droit religieux: le droit musulman. Université de Grenoble.
<http://web.upmfgrenoble.fr/cours/droitcomp/Partie%203.htm>
- Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., Lammé, A. & Vanderlinden, A. (2005). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants - Quelles difficultés d'apprentissage ? Bruxelles : Communauté Française de Belgique – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.
- Unesco (2001). Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- Wolfs, J. L. & El Boudamoussi, S. (2004). Le concept de «réflexivité» est-il connoté culturellement? Qu'en est-il en particulier dans le monde arabo-musulman?, *Questions éducatives*, 25, 26, 21-30.

Laïcité et Islam. Des potentialités laïques de la culture arabo-musulmane aux illusions identitaires

Yassine ZOUARI

Institut Supérieur des Beaux Arts
de Tunis, Tunisie
Université de Rouen, France

RESUME

L'Islam est-il compatible avec la laïcité entendue dans son sens contemporain comme idéal de liberté, affirmation de l'autonomie de la raison et distinction entre citoyenneté et appartenance religieuse? Telle est la question que nous abordons à la lumière de l'examen critique de la pensée pédagogique arabe classique (7^{ième} – 14^{ième} siècles). Les thèmes de savoirs et de rapport au savoir constituent un angle pertinent sous lequel nous essayons d'examiner les idées pédagogiques de l'époque médiévale et de comprendre le potentiel de rationalisation dont disposent certaines d'entre elles. **Mots clés** : laïcité, pensée pédagogique arabe, rapport au savoir, islam, sécularisation.

ABSTRACT

Secularism, in its contemporary definition, stands for ideal freedom, autonomy of thought and distinction between citizenship and religious belonging. Can Islam be compatible with secularism? In light of a critical evaluation of Arab thinkers' works in the field of pedagogy in the classical period (7th - 14th century), our analysis addresses the Arab scholars' knowledge and the way they perceived it. We aim at understanding what may potentially stir the Islamic thinking towards the «secularity» of certain ideas, and thus, contribute to the contemporary debate on the rapport between secularism, Islam and education. **Key-words** : secularization, secularism, Arab thinking in pedagogical domain, relation to knowledge, islam.

RESUMEN

¿Es el Islam compatible con la laicidad conocida en su sentido contemporáneo como ideal de libertad, afirmación de la autonomía de la razón y distinción entre ciudadanía y pertenencia religiosa? Tal es la cuestión que abordamos a la luz del examen crítico del pensamiento pedagógico árabe clásico (los siglos 7- y 14). Los temas del saber y de la relación con el saber constituyen un ángulo pertinente para cuestionar las ideas pedagógicas de la época y comprender el potencial de racionalización a disposición de algunas de entre ellas, lo que permite clarificar el debate contemporáneo sobre las relaciones entre la laicidad, el Islam y la educación. **Palabras claves** : laicidad, pensamiento pedagógico árabe, relación con el saber, el Islam, secularización.

ZUSAMMENFASSUNG

Ist der Islam vereinbar mit Laizität, die im zeitgenössischen Sinne als Freiheitsideal, als Behauptung der Autonomie der Vernunft und als Unterscheidung zwischen Staatsbürgerschaft und Religionszugehörigkeit bezeichnet wird? Dies ist die Frage, die wir im Licht der kritischen Prüfung des klassisch-arabischen pädagogischen Denkens (7. bis 14. Jahrhundert). Themen wie Wissen und Bezug zum Wissen bilden einen treffenden Gesichtspunkt, um die pädagogischen Ideen der Epoche zu befragen und das Potential von Rationalisierung, über welche einige verfügen, zu verstehen. Diese erlaubt, die zeitgemäße Debatte über Beziehungen zwischen Laizität, Islam und Erziehung zu klären. **Schlagwortliste** : Laizität, arabisch-pädagogisches Denken, Bezug zum Wissen, Islam, Säkularisierung.

Introduction

La question des rapports entre laïcité et Islam ne cesse de susciter en Europe d'après polémiques alimentées par des incompréhensions et par la volonté, explicite ou implicite chez certains idéologues de l'islamisme identitaire, en Occident, de faire tenir ensemble un discours post-moderne, se positionnant en faveur du pluralisme des modes de vie et des expressions religieuses, et une attitude d'absolutisation de soi en tant que tradition religieuse. L'Islam, en tant que religion et culture ancrées dans l'histoire, est-il compatible avec la laïcité entendue dans son sens contemporain comme idéal de liberté, affirmation de l'autonomie de la raison et distinction entre citoyenneté et appartenance religieuse ? Telle est la question que nous abordons à la lumière de l'examen critique de la pensée pédagogique arabe de l'époque médiévale (7^{ième} – 14^{ième} siècle). Notre objectif étant de repérer, dans la diversité des courants pédagogiques de la culture arabe classique, des indicateurs de sécularisation¹ et de les dissocier des éventuels obstacles à la modernité, nous essayons de montrer, dans un premier temps, en quoi le courant rationaliste dispose d'un potentiel de sécularisation. Nous analysons, dans un second temps, le tournant théologique fondamentaliste qu'a connu la culture arabo-musulmane classique, notamment avec Al-Ghazālī, et ses répercussions sur la conception des liens entre politique et religion.

¹ Nous procédons, à ce propos, par l'analyse thématique des textes, des épîtres et des ouvrages de penseurs de l'éducation et de pédagogues arabes de l'époque médiévale. Nous focalisons notre analyse sur les thèmes du rapport au savoir et du rapport à l'autre. Il s'agit donc d'une approche pédagogico-philosophique du rapport entre laïcité et islam qui fait fond sur l'histoire de l'enseignement dans la civilisation arabo-musulmane.

Savoirs et rapport au savoir chez les pédagogues arabes

Il est possible de saisir dans la notion de rapport au savoir une catégorie constitutive de la grille d'analyse des courants pédagogiques de la culture arabe classique. Par rapport au savoir nous entendons à la fois l'acception didactique de ce terme, c'est-à-dire les «rapports aux savoirs-objets», et son acception anthropologico-pédagogique en tant que «rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre». Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de «l'apprendre» et du «savoir» (B. Charlot, 1997, 93-94). Nous analysons les conceptions que les pédagogues arabes se font à propos des savoirs, les méthodes didactiques et les systèmes d'interprétation pédagogique qu'ils ont élaborés. A ce propos, nous distinguons dans la culture arabe classique trois courants pédagogiques qui entretiennent trois formes différentes de rapports au savoir : le courant religieux traditionaliste, le courant empirique et le courant rationaliste. Si les deux premiers courants partagent les mêmes attitudes quant au statut de la raison mais se distinguent par rapport à la conception des savoirs à enseigner et des méthodes d'enseignement, le courant rationaliste présente, quant à lui, une pensée pédagogique sécularisée.

Le courant pédagogique traditionaliste

L'examen des idées éducatives élaborées par Ibn Sahnün,² Al Qâbisî,³ Al-Māwardî,⁴ Al-Ghazālî⁵ et Ibn Jumāa'⁶ et, plus particulièrement, de la conception qu'ils se font à propos des savoirs nous autorise à classer ces auteurs dans le courant pédagogique religieux traditionaliste. D'une part, ils accordent à l'apprentissage du coran la primauté absolue, si bien que celui-ci légitime l'enseignement de la langue arabe, la grammaire, le calcul et la science des raretés linguistiques. D'autre part, la dépendance des savoirs à enseigner à l'égard du coran explique la codification juridique et religieuse de l'activité enseignante entreprise par les pédagogues traditionalistes. Il en va de l'enseignement de la poésie licencieuse, du coran en musique, des fioritures mélodiques et du chant en général, lesquels sont jugés

² Ibn Sahnün Mohamed (817 - 870) est un juriste tunisien de l'école mâlikite.

³ Al Qâbisî (324 - 403H) est un juriste tunisien de l'école mâlikite.

⁴ Al-Māwardî (364 - 450H) est un juriste de l'école shafî'ite et spécialiste des traditions.

⁵ Abû Hâmid Al-Ghazālî (1058-1111) juriste, mystique et théologien musulman, d'origine persane, adepte de l'ash'arisme qui est une doctrine théologique sunnite.

⁶ Ibn Jumāa' (1241-1333) est un exégète et juriste syrien de l'école shafî'ite.

illicites par Ibn Sahnun et Al Qâbisî. Dans ce sens, Al-Ghazâlî (1955) répartit les sciences en deux catégories : les sciences religieuses et les sciences rationnelles. Alors que les premières sont des connaissances transmises par les prophètes, les secondes découlent de la raison et de l'expérience. Transposant, au niveau de la conception des savoirs à enseigner, les cinq types de jugements ou qualifications du droit musulman (*fard* obligation, *mandûb* recommandé, *mubâh* licite, *makrûh* blâmable, *muhrram* prohibé), Al-Ghazâlî distingue, dans les sciences rationnelles, celles qui sont louables et permises et les différencie de celles qu'il considère comme blâmables. Il saisit dans l'utilité de la science à la fois pour l'ici-bas et pour l'au-delà un critère de légitimation des savoirs. De ce point de vue, la médecine et l'arithmétique s'avèrent être des sciences louables, l'astrologie et la métaphysique sont blâmables, l'histoire et la poésie, sous ses formes moralisantes, sont permises. Quant aux sciences religieuses, elles sont toutes louables puisqu'elles conduisent à l'au-delà. Al-Ghazâlî prévient de l'enseignement de la poésie érotique et de la fréquentation des hommes de littérature. Dans une visée strictement théologique, il dénonce les philosophes,⁷ notamment les philosophes arabes inspirés d'Aristote, tels Al-Farâbi et Avicenne, dans leur prétention à saisir le sens de l'Être et les causes finales par la voie de la raison. La réfutation de la philosophie fait ici fond sur l'affirmation de la supériorité de la connaissance mystique, celle des prophéties, et sur la conviction que la conduite morale et le bonheur restent inaccessibles en dehors de la loi religieuse. En effet, pour Al-Ghazâlî, la quête du savoir est un cheminement ascétique et mystique par excellence favorisant l'élévation du disciple à la connaissance suprême, celle de Dieu par la voie du dévoilement *Al-mouquâchafa*.⁸

Parallèlement au rapport traditionaliste qu'ils entretiennent avec les savoirs, les pédagogues religieux ont conçu des méthodes didactiques impositives. Qu'elles soient collectives, simultanées ou individualisées, les méthodes didactiques prescrites pour les écoles coraniques sont centrées sur la mémorisation (récitation, répétition,

⁷ Al-Ghazâlî a mené sa bataille contre les philosophes dans son ouvrage *Tahâfût Al-falâsifa* L'incohérence des philosophes auquel Averroès a répliqué par un livre intitulé *Tahâfût Al-tahâfût* L'incohérence de l'incohérence.

⁸ *Al-mouquâchafa* : terme arabe qui signifie le dévoilement de la vérité totale et renvoie dans la doctrine mystique de l'islam à une forme de connaissance intuitive suprême dont le lieu est le cœur. Dans sa Lettre au disciple, Al-Ghazâlî établit un lien étroit entre la connaissance et la pratique ; il définit la pratique comme étant la conduite ascétique, l'adoration divine, la purification de l'âme et l'aspiration à l'au-delà.

dictée, apprentissage par cœur) et l'autorité du maître. L'enfant est tenu à l'écart de toute possibilité de questionnement ou de discussion qui forme en lui la conscience de soi et l'obéissance au maître est fortement recommandée : «On doit empêcher l'enfant de prendre la parole le premier et il ne devra parler que pour répondre à une question qui lui sera posée et dans la mesure de celle-ci », confirme Al-Ghazālī (1945, 66). Aussi les méthodes conçues pour la formation des étudiants dans les *Madrassa* ou collèges se caractérisent-elles par le rapport impositif aux contenus religieux et par l'effacement du disciple. N'est-il pas vrai qu'Ibn Jumāa' interdit au disciple l'étude des doctrines juridiques et théologiques sans l'autorisation de son maître et que, proche de cette attitude, Al-Māwardī⁹ dissuade l'étudiant de discuter et de polémiquer sans être converti à une doctrine théologique précise ? Décidément, la pluralité des interprétations, l'étonnement et le doute font peur aux pédagogues religieux : «Celui qui débute dans les études, - recommande Al Ghazālī - doit éviter de prêter l'oreille aux divergences d'opinion entre les hommes. Si le maître transmet les interprétations diverses, il risque d'égarer plus que de guider, et de pousser à l'infidélité».¹⁰

Force est donc de constater que le rapport au savoir répond, chez les pédagogues traditionalistes, à un intérêt pratico-religieux. Outre la méfiance qu'ils entretiennent à l'égard des savoirs rationnels, c'est la religion qui détermine, selon eux, les principes de la morale et les critères de la vertu.

Le courant pédagogique empirique

Dans la mesure où ils développent une conception empirique des savoirs à enseigner et tiennent compte des capacités d'assimilation des élèves, les auteurs du courant empirique, comme Ibn Hazm¹¹ et Ibn Khaldūn,¹² préfèrent débiter le parcours scolaire par la formation linguistique que rendent possible les disciplines propédeutiques (l'écriture, la lecture, la grammaire, la science du langage). Celles-ci constituent, selon Ibn Hazm, la condition nécessaire pour comprendre

⁹ Guide de l'auditeur et de l'orateur sur les règles de conduite du savant et du disciple, Haydar Abād, Editions de l'Association des connaissances ottomanes, p. 116 (en arabe).

¹⁰ *Ih'ya' ūlūm al-dīn* ou Vivification des sciences de la foi, premier Dizain, livre I « De la science », p. 34.

¹¹ Juriste, théologien et poète andalou rallié à la doctrine zahirite ou au littéralisme qui consiste à accepter tels quels les versets anthropomorphiques du coran.

¹² Homme d'État auprès des sultans hafsides, professeur de droit malikite, sociologue et historien tunisien (1332 - 1406).

le coran et étudier les sciences religieuses. Elles préparent le disciple à étudier le calcul, la géométrie et l'arithmétique avant de découvrir l'astronomie, la géographie, la logique, l'histoire, les sciences de la nature pour parvenir enfin à l'étude de la théologie apologétique *'ilm al-kalām*.

Dans une perspective sociologique, Ibn Khaldûn déplore la dégradation de l'enseignement dans les établissements scolaires de son époque, aussi bien en Tunisie qu'au Maroc et en Andalousie, et ceci après l'ère brillante des civilisations islamiques de Kairouan et de Cordoue. Il constate, sans manquer de repérer des indicateurs sur l'éclipse de la civilisation arabo-musulmane, que si le développement des sciences fait défaut dans ces pays c'est bien à cause de la régression des voies rationnelles de l'acquisition du savoir, telles la conversation, la discussion et la controverse. Or, la défaillance linguistique des élèves maghrébins et leur incapacité de controverser et de discuter tiennent à l'emprise du rapport mémoratif au savoir. Les idées pédagogiques d'Ibn Khaldûn et d'Ibn Hazm s'avèrent à ce propos d'autant plus pertinentes qu'elles témoignent d'un réalisme pédagogique et d'un souci d'efficacité. On pourrait s'attendre à ce qu'ils opèrent une rupture à l'égard des attitudes du courant pédagogique traditionaliste et s'ouvrent davantage aux sciences étrangères. Il n'en est pas tout à fait le cas puisque la pédagogie, sous ses dimensions axiologique et normative, continue à subir l'emprise de la théologie. Non seulement Ibn Hazm¹³ prévient le disciple de l'étude de la poésie, sous ses formes érotiques, enthousiastes et satiriques, mais il perçoit également dans les sciences rationnelles, comme les sciences de la nature et l'histoire, un intérêt religieux. De ce point de vue, si les sciences de la nature, l'anatomie et l'astronomie favorisent la découverte de la finitude du monde en tant que création divine, l'étude de l'histoire permet d'affirmer l'idée de l'omnipotence divine et d'agir vertueusement, c'est-à-dire conformément aux normes religieuses. Quant à Ibn Khaldûn, il réfute le savoir philosophique en le ravalant au rang de l'astrologie et de l'alchimie, reproduisant ainsi la thèse ghazâlienne et aschârite de l'impuissance de la raison humaine à saisir l'Être en tant que tel : «D'autre part, la métaphysique (*al-'ilm al-ilâhî*) est (pour les philosophes) la science de ce qui est au-delà de la nature (*mâ ba'da t-tabî'a*). L'essence (des choses spirituelles)

¹³ Rasâil Ibn Hazm Al-andalousî, Les épîtres d'Ibn Hazm Al-andalousî, « Risâlat marâtib al-'ulûm », « Épître sur la classification des sciences », édité par Ihsân Râchid Abbâs, publications de la Bibliothèque Al-Khânijî en Egypte et la Bibliothèque Al-Mûthanna à Bagdad (en arabe).

nous est tout à fait inconnue. On ne peut ni l'atteindre, ni la démontrer logiquement [...] Tout ce qu'on en sait est dû aux perceptions de l'âme, surtout dans l'expérience intuitive (*wijdâniyya*) des visions en rêve».¹⁴

Le courant pédagogique rationaliste

Le courant pédagogique rationaliste est constitué de pédagogues et de penseurs de l'éducation arabes inspirés de la philosophie grecque et des traditions littéraires rationalistes. La quête du savoir est d'autant moins centrée sur les sciences religieuses qu'elle tend ici à accorder aux sciences rationnelles une place considérable. Entretenir un rapport rationaliste aux savoirs c'est reconnaître au disciple le droit d'embrasser les différents savoirs, même ceux qui font peur aux pédagogues traditionalistes, comme la philosophie. A ce propos, nous pouvons repérer deux idées communes aux pédagogues du courant rationaliste : l'idée de l'inhérence de la quête du savoir à la raison, idée qui implique la recherche de l'élévation de l'homme et de son perfectionnement à travers les savoirs rationnels, et celle de l'inscription des savoirs à enseigner dans un intérêt que nous pouvons qualifier de théorético-pratique.

Soucieux de réconcilier la religion et la philosophie, les Frères de la pureté *Ikhwân Al-Safa*¹⁵ soutiennent que le rapport au savoir répond à la nature rationnelle de l'homme. Or, sur ce point, science et religion ne s'opposent pas, car si la religion conduit à l'au-delà par la voie de la piété, la science habilite la raison à découvrir le monde des substances spirituelles et à aborder les questions théologiques et métaphysiques. La quête du savoir libère l'âme de l'ignorance, procure à l'homme un plaisir spirituel et favorise son salut et son perfectionnement moral, d'où la formation encyclopédique qu'*Ikhwân Al-Safa* exigent du disciple. Les savoirs à enseigner portent sur toutes les questions : l'Etre et l'essence, la quantité, la qualité, le temps, les causes et la définition. De cela découlent trois catégories de sciences (les sciences propédeutiques, les sciences religieuses et les sciences philosophiques) et trois voies d'acquisition de savoirs : les sensations, la raison et l'argumentation. Les sciences propédeutiques *Al 'ulûm al riyâdiyya*

¹⁴ Ibn Khaldûn, Discours sur l'Histoire universelle *Al-Muqaddima*, Paris, Sindbad, 1978, paragraphe 30 « Réfutation de la philosophie », chapitre 6, tome 3, p. 1184, traduction nouvelle par Vincent Monteil.

¹⁵ Groupe discret de penseurs du 10^{ième} siècle, d'appartenance shi'ite. Ils ont regroupé leur pensée dans Les épîtres des frères de la pureté, *Rasâil Ikhwân al-Safâ wa Khillân al-wafâ*, Maison d'édition et de publication de Beyrouth (4 tomes) (en arabe).

incluent l'écriture, la lecture, les sciences linguistiques, le calcul, la métrique, la poésie, l'alchimie, la mécanique, les contes, la biographie et la science des arts et des métiers, comme le commerce et l'agriculture. Les sciences religieuses impliquent la science de la révélation ou du coran, la science de l'interprétation, celles des traditions, de la jurisprudence, de l'ascétisme, du soufisme et de l'interprétation des rêves. Quant aux sciences philosophiques, elles comprennent les mathématiques, la logique, les sciences de la nature et la métaphysique. Celle-ci s'avère, pour Ikhwān Al-Safa, le but suprême de la connaissance puisqu'elle permet de connaître Dieu par la voie de la raison. Cette classification des sciences témoigne d'une rationalisation du rapport à la religion au sens où celui-ci s'inscrit désormais dans la réflexion et l'interprétation. Quoi de plus significative, à cet égard, que l'attitude d'Ikhwān Al-Safa selon laquelle la variété des doctrines théologiques est une source de richesse pour l'intelligence des textes religieux et un facteur de tolérance.

Par ailleurs, nous pouvons déduire de l'examen des idées pédagogiques de Miskawayh¹⁶ un rapport rationaliste pratique au savoir. Dans ce sens, savoir et savoir-être ou théorie et pratique sont si inséparables que la seconde représente le parachèvement de la première. Le rapport à la religion est un rapport normatif au sens où l'éducation religieuse constitue un moment ayant pour fin de former l'enfant à la droiture morale et de le discipliner. Mais l'éducation acquise par la conformité à la religion doit être complétée par les savoirs rationnels.¹⁷ Dans la mesure où la quête du savoir permet à l'homme de s'actualiser en tant qu'être rationnel et vertueux, en parcourant le processus par lequel l'âme raisonnable parvient à guider l'âme irascible et l'âme bestiale, *la falsafa* ou la philosophie, sous ses formes théorique et pratique, constitue la forme suprême de savoir. Encore faut-il, pour la maîtriser, s'exercer aux mathématiques, à la logique et aux sciences de la nature :

«Celui à qui il a été donné, dans son enfance, d'être élevé selon les règles de la loi religieuse, d'être astreint à ses prescriptions et à ses exigences jusqu'à s'y habituer ; celui qui, après cela, lit les livres d'éthique pour consolider en son âme, à l'aide d'arguments démonstratifs, ces bons usages et ces

¹⁶ Philosophe et historien du 10^{ième} siècle.

¹⁷ Citons également Al-Tûsî, astronome et philosophe (1201 - 1274), qui saisit dans la conduite ascétique, dans la lecture du coran et dans les prières des actes qui favorisent la recherche des savoirs. A l'étude des sciences religieuses succèdent, dans sa classification des savoirs, les sciences de la nature, l'éthique et la métaphysique.

belles qualités ; puis s'intéresse au calcul et à la géométrie pour s'habituer aux propos vrais et à la démonstration correcte au point de ne trouver d'apaisement qu'en elle ; puis s'élève graduellement, ainsi que nous l'avons décrit dans notre livre intitulé *Classification des bonheurs et hiérarchie des sciences*, jusqu'à atteindre au degré ultime de l'homme, celui-là est le parfait bienheureux », note Miskawayh.¹⁸

A ce niveau de l'analyse, il convient de préciser que l'ouverture aux savoirs rationnels ou «étrangers » va de pair, chez les pédagogues du courant rationaliste, avec leur préférence pour les méthodes didactiques réflexives. Soutenir l'idée selon laquelle la quête du savoir contribue au perfectionnement théorique et pratique de l'individu revient à valoriser, dans la formation, les voies de démonstration, d'argumentation, de discussion et de controverse. Dans ce sens, Ikhwan Al-Safa pratiquent la conversation et le débat; ils privilégient les attitudes d'écoute, de discussion et rejettent tout rapport fanatique aux religions et aux systèmes de pensée. En accueillant audacieusement toutes les religions et en incitant à les étudier de manière réflexive, Ikhwān Al-Safa ont frayé la voie de la rationalisation du rapport à la religion. On peut même déduire de leur pensée éducative des potentialités didactiques pour un enseignement culturel des religions. Miskawayh développe, quant à lui, une méthode didactique centrée sur l'argumentation, la démonstration et le discernement du vrai en tant que démarches qui relèvent de la faculté raisonnable de l'âme. Dans son épître *Les règles de conduite des disciples*, Al-Tûsî établit un ordre des savoirs à enseigner qui va du simple au complexe et insiste sur le lien inséparable entre savoir et méthode ; il y défend une méthode réflexive fondée sur l'argumentation, la discussion, la controverse et la contemplation : «Il est nécessaire que le disciple exerce la conversation et le débat. Cela doit s'effectuer dans la justesse, la rationalité et la contemplation. Qu'il s'éloigne de l'agitation et de la colère, car la conversation est une délibération et cette dernière vise à déduire le vrai [...] L'intérêt de la conversation et du débat est plus grand que celui de la simple répétition» (1957, 278).

Il ressort de ces attitudes que la conception des savoirs élaborée par les pédagogues arabes du courant rationaliste est révélatrice de positions sécularisées au sens où le religieux ne constitue ni l'essence ni le but ultime de l'enseignement. Quoi de plus sécularisée, à cet

¹⁸ Traité d'éthique, Tahdīb al-akhlāk wa tathīr al-a'rāq, traduction française par Mohamed Arkoun, Livre II, chapitre 3, Damas, 1969, p. 81.

égard, que l'explication de Miskawayh pour qui la loi religieuse puise sa portée collective ou sociale dans la sociabilité naturelle de l'homme. Ainsi les prières collectives et le pèlerinage actualisent ce dont l'homme dispose potentiellement en tant qu'animal social. Par ailleurs, le philosophe de l'éthique met sur le même plan l'amour de Dieu et celui du disciple pour son professeur de philosophie. Cet amour qui se présente comme pur et noble prime sur l'amour paternel dans la mesure où le disciple est redevable à son maître d'avoir accédé à la sagesse théorique et pratique.

Le tournant théologique fondamentaliste dans la culture arabe classique et la montée de l'intolérance

Heur et malheur de la falsafa

L'influence de la pensée théologique d'Al-Ghazālī fut si grande que nous pouvons parler d'un tournant théologique fondamentaliste dans la culture arabo-musulmane, tournant dont les expressions ne se limitent pas à la réfutation de la *falsafa*, mais s'étendent également à la subordination de la politique à la *shari'a* (loi islamique). Le signe manifeste de ce tournant est le triomphe du rapport traditionaliste au savoir et l'absolutisation de soi en tant que tradition religieuse. Sans pour autant aborder ici la question du statut de l'enseignement de la *falsafa* dans la civilisation arabo-musulmane, contentons nous de préciser que, depuis la lutte ghazālienne contre les philosophes, cette discipline faisait l'objet d'accusation d'hérésie. L'enseignement de la philosophie était limité à quelques écoles soutenues dans la plupart des cas par le pouvoir politique en place, notamment durant les 9^{ème} et 10^{ème} siècles. La condamnation des œuvres d'Averroès et la persécution du philosophe de Cordoue vont précipiter le refoulement de la pensée philosophique¹⁹ dans le Monde arabe.

C'est d'ailleurs sous cet angle que se comprend la méfiance des pédagogues traditionalistes à l'égard de tout ce qui relève de la rationalité philosophique. Comment ne pas évoquer le décalage qui sépare l'approche théologique fondamentaliste des approches

¹⁹ L'histoire de l'enseignement de la philosophie dans le monde arabe témoigne de la fréquence de l'attitude d'hostilité à l'égard de la falsafa. Citons en guise d'exemple la fatwa prononcée en Egypte, en 1870, à l'encontre de l'enseignement de la philosophie et qui a donné lieu à la suppression du cours de logique formelle aristotélicienne dispensé jusqu'alors à l'université religieuse d'Al-Azhar, et ceci en dépit de la visée théologique et linguistique de ce cours.

philosophiques de la politique, celles d'Avicenne²⁰ et surtout d'Al-Farabi,²¹ lesquels ont conçu l'art d'administrer ou de gouverner la cité en vertu de principes rationnels et philosophiques ? La politique est conçue comme étant une branche de la philosophie pratique dotée d'une autonomie par rapport à la théologie. En contrepartie, Al-Ghazālī et Ibn Taymiyya²² subordonnent la politique à la *sharī'a* ou au *fiqh* (droit canonique).²³ Aux principes rationnels auxquels tient l'art de gouverner la cité, les théologiens fondamentalistes ont substitué le principe «gouverner en accord avec la *sharī'a*». Dans son traité *Politique religieuse*,²⁴ Ibn Taymiyya incite les dirigeants (sultan, émir, imam, etc.) à suivre rigoureusement la *sharī'a*. Sa doctrine théologique était suivie d'un militantisme farouche pour voiler le texte coranique, le mettre à l'abri de toutes formes d'interprétation philosophique et préserver la théologie musulmane de l'influence que peut exercer sur lui la raison philosophique. Parallèlement à ces attitudes persécutrices, Ibn Taymiyya faisait promouvoir le jihad (guerre sainte) au rang d'un pilier de l'islam le concevant au même niveau que les cinq prescriptions canoniques (la profession de foi, la prière, le jeûne, l'aumône et le pèlerinage). Condamner théologiquement l'innovation²⁵ en matière religieuse et rejeter la voie herméneutique, par laquelle l'islam peut s'adapter au mouvement de l'histoire, revient à figer cette religion sur les illusions tissées autour de la *sharī'a*. Dans ce sens, Talbi souligne à juste titre que «La Dār al-Islām, la Maison de l'islam, ne fut pas cette oasis de paix et de tolérance qu'un imaginaire construit se représente. Davantage de sang a coulé à l'intérieur de ses frontières qu'à l'extérieur. C'est le théologien qui forge le glaive de l'intolérance, et c'est le politicien qui s'en sert à ses fins propres. La connivence est évidente» (cité dans Ferchiou, 1996, p.46). En soulevant la question «l'Islam est-il tolérant ? », Talbi analyse les métamorphoses qui, dans l'histoire médiévale du Maghreb et celle de l'Islam en général, ont conduit à l'étranglement de la tolérance et à son «asphyxie progressive ». Ayant

²⁰ Chez Avicenne le terme 'ilm al-madani désigne « la science politique » ou « la science civique ».

²¹ Al-Siyāsa al-madaniyya, Le régime politique, édité par Fauzi M. Najjar (en arabe).

²² Théologien syrien hanbalite mort en 1328.

²³ On dispose, dans le sunnisme, de quatre écoles juridiques ou systèmes de droit madhāhib : l'école hanafite, du nom d'Abū Hanīfa (m. en 767), l'école mālikite du nom de Mālik ibn Anas (m. en 795), l'école shāfi'ite du nom d'Al-Shāfi'ī (m. en 819) et l'école hanbalite du nom d'Ibn Hanbal (m. en 855). Par ailleurs, c'est l'école ja'farite qui prédomine dans le shī'isme.

²⁴ As-siyāsa ash-shār'iyya fī islāh ar-rāi' war ra'iyya, Politique religieuse pour réformer le gouverneur et les gouvernés, Beyrouth, 1966 (en arabe).

²⁵ C'est ainsi qu'on opposait bid'a (innovation) à Sunna (tradition du prophète).

distingué la civilisation arabo-musulmane à l'apogée de son rayonnement, les aspects multilingue, pluriconfessionnel et multiethnique ont favorisé la tolérance, le développement des sciences, de la philosophie et de la théologie. Il suffit à ce propos d'évoquer l'exemple des controverses et des débats argumentatifs entre théologiens et philosophes, monothéistes et athées, débats qui enchantaient Bagdad, au cours de la seconde moitié du 10^{ème} siècle, pour comprendre l'écart considérable²⁶ qui séparait, à la même époque, l'Islam du *Machrek* (Orient) de l'Islam du Maghreb.

Force est donc de constater que la question du rapport entre religion et politique est plus complexe que ne laissait supposer la thèse selon laquelle il est dans l'essence de la culture arabo-musulmane de ne pouvoir penser la politique en dehors de la religion. A vrai dire, cette idée apparaît comme spécifique notamment des théologiens fondamentalistes. Or l'examen du rapport entre politique et religion

²⁶ En voici le témoignage du juriste malikite andalou Abū 'Umar Ahmad b. Muhammad b. Sa'dī qui, de passage par Kairouan (Tunisie), s'adressa au grand juriste et théologien kairouanais Abū Muhammad Ibn Abī Zayd (922 – 996) pour lui décrire son voyage d'étude à Bagdad et les cercles de controverses théologiques qu'il y avait observés : « Au premier cercle auquel j'ai assisté, j'ai vu réunies toutes les formations religieuses (firaq) : musulmanes sunnites et innovateurs (bid'a) ; toutes sortes d'infidèles (kuffār) : païens (mājūs), matérialistes (dahriyya), manichéens (zanādiqa), juifs, chrétiens, et toute les formes d'infidélité. Chaque fois qu'arrive un président, quel que soit son groupe, tous les assistants se lèvent comme un seul homme pour l'accueillir, et attendent qu'il soit assis pour s'asseoir à leur tour. Lorsque l'auditoire est plein à craquer, et qu'on n'attend plus personne, un porte parole des infidèles proclame : « Vous êtes réunis pour la controverse et l'argumentation. Que les musulmans ne tirent pas argument contre nous de leur livre, ni des paroles de leur prophète. Nous n'y croyons tout simplement pas et nous n'y ajoutons aucune foi. Limitons donc nos controverses aux arguments rationnels à ce qui peut faire l'objet d'examen et de syllogisme ». Tous les assistants répondent : « Très bien ! Nous vous accordons cela ». Abū 'Umar poursuit : lorsque j'ai entendu cela, je ne suis plus retourné à ce cercle. Puis on me dit : « Il y a un autre cercle de controverses théologiques ». Je m'y suis rendu. J'y ai retrouvé exactement la même démarche. J'ai donc interrompu la fréquentation des cercles théologiques, et je n'y suis plus retourné. Abū Muhammad b. Abī Zaid s'exclama : « Et les musulmans ! Ils acceptent de tels agissements ? De tels propos ? » - Abū 'Umar confirma : c'est bien ça, ce que j'ai vu ». Alors Abū Muhammad donna libre cours à son indignation. « Finis les savants ! » dit-il. « C'en est fait du prestige de l'islam et de ses droits ! Comment les musulmans peuvent-ils tolérer la controverse avec les infidèles (al-kuffār) ? Cela, déjà, n'est pas permis, même avec les innovateurs (ahl al bida') qui pourtant sont des musulmans... Quant aux infidèles (al-kuffār), on doit les mettre en demeure d'embrasser l'islam. S'ils obtempèrent, on les laisse en paix. S'ils refusent, et offrent en échange de payer la capitation (jizya), dans une région où cela est permis, on les laisse également en paix, et on accepte leur offre. Mais qu'on engage avec eux la controverse, et que par surcroît ils posent comme conditions qu'on ne tire pas argument contre eux en nous référant à notre Livre, ou à notre Prophète, voilà un comble inacceptable ». (Al-Humaydī (1029-1095), *Jadhwat al-Muktabia*, Beyrouth 1983, n° 185, p. 175-176) ; cité par Mohamed Talbi, « L'islam est-il tolérant ? L'exemple du Maghreb médiéval », dans *L'islam pluriel au Maghreb*, sous la direction de S. Ferchiou, Paris, CNRS Editions, 1996, p. 38-39.

dans la pensée arabe classique renvoie à des acceptions différentes selon qu'il s'agit d'une attitude sociologique réaliste, sous-tendue par l'idée de la distinction du spirituel et du temporel (Ibn Khaldûn), ou d'une conception rationaliste de la cité qui saisit dans la raison philosophique le fondement de la politique et de l'éthique (Al-Farâbi, Avicenne, Miskawayh). L'idée de l'autonomie de l'éthique vis-à-vis de la religion et celle de la rationalisation philosophique du politique constituent un potentiel culturel de sécularisation, d'où il aurait été possible de puiser pour fonder la modernité.²⁷ Par sécularisation, nous entendons un processus historique de différenciation des sphères de la pensée et de la vie publique, telles l'éducation, la morale, l'histoire, la médecine, et leur affranchissement de la tutelle de l'institution religieuse, processus en vertu duquel les religions se relativisent et perdent leur autorité. Bien que ce processus caractérise les sociétés modernes, il est possible de saisir dans le rationalisme philosophique grec et dans l'apport de certains pédagogues, philosophes et penseurs libres de l'islam des moments historiques de sécularisation.

Le courant pédagogique traditionaliste ou l'impossible ouverture à l'autre

La question du rapport à l'autre, c'est-à-dire au différent quant à sa culture et à sa religion, a été explicitement évoquée par le courant pédagogique traditionaliste et implicitement par le courant rationaliste. En effet, les pédagogues traditionalistes ont été amenés, à plusieurs reprises, à trancher la question du rapport à l'autre. Qu'ils soient mâlikite ou shâfi'ite, jurisconsultes ou théologiens, ils ont abordé ce problème sous l'angle juridique du licite et de l'illicite. Dans ce sens, la question du rapport à l'autre est étroitement liée à celle du rapport aux savoirs. Rappelons que, à l'époque, on répartit les savoirs en savoirs religieux et savoirs «étrangers» ou rationnels, c'est-à-dire en savoirs provenant de soi et savoirs provenant de l'autre. Or si les premiers ne posent pas de problème, certaines formes des seconds, comme la philosophie et l'histoire, ont été perçues avec autant de méfiance et de rejet par les pédagogues traditionalistes.

Face aux questions du genre «Est-il permis au père de placer son enfant dans une école de non-arabes ('ajam) pour lui apprendre les biens de mainmorte (waqf) ? » ou «Le musulman peut-il instruire le chrétien ? » ou «Lui est-il permis d'enseigner alors l'écriture aux

²⁷ Les réformistes progressistes de la Renaissance arabe du 19^{ème} siècle ont entretenu un rapport strictement utilitariste et ambivalent à l'égard de la modernité occidentale. S'ils étaient favorables à l'adoption de la rationalité scientifique et technique moderne, ils étaient en revanche méfiants vis-à-vis de la raison philosophique critique et des valeurs de la modernité, ce qui revient à constater qu'il s'agit ici d'une modernité amputée de son fond axiologique et philosophique.

enfants des associateurs », Al Qâbisi et Ibn Sahnûn répondent négativement. S'il est interdit au maître musulman d'enseigner le coran et la langue arabe aux enfants de non musulmans, il en va de même pour l'élève musulman qui n'est pas autorisé à étudier l'islam chez un maître juif, chrétien ou infidèle, ni d'étudier le christianisme et le judaïsme :

«L'infidèle – argumente Al Qâbisi – est en effet impur, c'est pourquoi il est interdit d'enseigner aux infidèles l'écriture et l'orthographe arabes car avec cela, ils parviendront à toucher le corpus (Moshaf) s'ils en manifestent le désir. Mais si Mâlik a voulu dire plutôt : «on ne laissera pas (les Juifs et les Chrétiens) enseigner leur livre (sacré) aux musulmans, on peut justement leur interdire cet enseignement, car les juifs et les chrétiens ne sont pas à l'abri du mensonge dans leur livre» (1986, 108).²⁸

Par ailleurs, Al-Ghazâlî qui considère qu'il est louable d'aimer en Dieu son professeur, en tant que personne qui contribue au salut de son disciple, reconnaît toutefois la légitimité de haïr en Dieu les désobéissants à Dieu, les libertins, les novateurs au sujet de l'interprétation des règles religieuses et les infidèles dont font partie, selon lui, les scripturaires ou les gens du livre. Ces individus méritent, aux yeux d'Al-Ghazâlî, la haine, le mépris et l'exclusion et sont perçus comme des injustes et des amoraux :

«On n'acquiert aucun mérite à fréquenter ceux qui désobéissent à Allah et les libertins. Doit-on les traiter de la même manière, ou non ?

a) L'infidèle :

1) S'il fait la guerre, il doit être mis à mort, ou réduit en esclavage.
2) S'il est d'immi – c'est-à-dire scripturaire -, on doit le fuir, le mépriser. Il ne faut pas le choisir comme ami : c'est un acte très répréhensible.

b) L'innovateur prêche pour sa bidâ' et prétend qu'elle est la vérité ; on doit le fuir, le mépriser, ne pas l'aider, ni répondre à son salut » (1955, 158).

En revanche, nous pouvons déduire de l'ouverture des pédagogues rationalistes aux sciences rationnelles ou «étrangères » leur attitude de

²⁸ Dans une perspective proche, Ibn Hazm réfute les autres religions. Il y voit des falsifications et des religions dépourvues de transcendance et de vérité, d'où il ressort que l'histoire la plus vraie de toutes les communautés religieuses est celle de la communauté musulmane et que la théologie musulmane vise à consolider, chez le disciple, le rapport à la divinité et à la vérité absolue de l'islam en tant que religion monothéiste.

tolérance à l'égard des autres cultures et systèmes de pensée. La religion ne s'impose pas ici en tant que fondement qui légitime le rapport au savoir et le rapport à l'autre. En témoigne *La sagesse éternelle* où Miskawayh (1952) s'applique à articuler des cultures de l'Orient et des cultures de l'Occident (traditions indienne, grecque, persane, arabo-musulmane), soutenant de la sorte une conception universelle de la raison qui transcende les frontières imposées par les religions. A vrai dire, l'ouverture de la pensée pédagogique arabe à la raison philosophique constitue une source de rationalisation en vertu de laquelle il est possible de différencier les courants pédagogiques de la culture arabe classique selon qu'il s'agit d'une attitude de tolérance²⁹ à l'égard de l'autre et des savoirs rationnels ou d'une attitude de méfiance et d'intolérance.

Conclusion

Le questionnement des idées pédagogiques arabes de l'époque médiévale sous les angles des savoirs et du rapport au savoir nous a permis de les classer en trois courants : un courant religieux dont les positions traditionalistes et fondamentalistes constituent un obstacle culturel à la modernité, un courant empirique qui a fait preuve de réalisme pédagogique mais qui demeure attaché à un fond théologique et à une image fidéiste de la raison, un courant rationaliste dont les idées pédagogiques peuvent être interprétées comme étant des potentialités de sécularisation et de modernisation. Le tournant théologique qu'a connu la culture arabo-musulmane classique, sous l'influence d'Al-Ghazālī et Ibn Taymiyya, portait en lui «*la maladie de l'islam*»³⁰ et renforçait le triomphe du traditionalisme qui s'est traduit dans la persécution de la raison et, plus tard, dans l'avortement de la modernité dans le monde musulman. C'est de ce tournant que se nourrissaient les mouvements fondamentalistes depuis l'époque de la Renaissance arabe du 19^{ième} siècle jusqu'à nos jours. Ainsi les arguments mobilisés par les adeptes du voile islamique, en France, et qui étaient centrés sur la conciliation d'une conception post-moderne de la liberté et d'une interprétation traditionaliste du coran témoignent des illusions identitaires. Si la

²⁹ Zouari Yassine, « Pédagogie traditionnelle et valeur de la tolérance : l'exemple des idées pédagogiques arabo-musulmanes de l'époque médiévale », cité dans les actes du colloque *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*, Publications de l'Université de Rouen, 2002.

³⁰ C'est le titre de l'ouvrage de Meddeb Abdelwaheb, Paris, Ed. du Seuil, 2002.

laïcité se définit aujourd'hui en tant qu'affirmation de l'autonomie de la raison, idéal régulateur de liberté et séparation entre politique et religion, ne peut-elle pas constituer une alternative possible à la crise actuelle du monde arabe en ce qu'elle peut offrir des repères pour réformer radicalement les institutions, assumer par une prise de conscience lucide et une action démocratique la modernité et réconcilier l'islam avec les valeurs de rationalité et de tolérance ?

Références bibliographiques

- Al-Ghazali, (1945). L'éducation des enfants dès le premier âge. Méthodes de formation et d'amélioration du caractère, In: revue *Ibla*, trad. par A. Renon. (Il s'agit ici de la traduction d'un paragraphe du Ih'ya' 'ulûm al-dîn ou Vivification des sciences de la foi, tome 3).
- Al-Ghazali, (1955). *Ih'ya' 'ulûm al-dîn ou Vivification des sciences de la foi*. chap. 1 «De la science » AL-'ilm, premier dizain «Des pratiques culturelles », trad. par G.-H. Bousquet avec la collaboration d'un groupe d'arabisantes et d'arabisants. Paris: Librairie Max Besson.
- Al-Ghazali, (1974). *Tahâfut al-falâsifat, L'incohérence des philosophes*, édition critique par Solayman Donya. Le Caire: Dâr Al-mamaref, 7^{ième} édition, (en arabe).
- Al-Ghazali, (1969). *Lettre au disciple, Ayyuhâ 'L – walad*, trad. française par George H. Scherer. Beyrouth: Commission libanaise pour la traduction des chefs-d'œuvre.
- Al Qabisi, (1986). *Epître détaillée sur les situations des élèves, leurs règles de conduite et celles des maîtres*, trad. de A. Khaled. Tunis: S.T.D.
- Al-Tusi Nasir-Din, (1957). *Ādāb al-mūtaa'llimîn*, Les règles de conduite des disciples, publié en arabe dans la revue de *l'Institut des manuscrits*, tome 3.
- C.I.V.I.I.C (1998). Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif? Actes du colloque (Rouen, 24, 25 et 26 sept. 2002.). Publications de l'Université de Rouen.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Ferchiou, S. (1996). *L'islam pluriel au Maghreb*. Paris: CNRS Editions.
- Ibn Hazm Al-Andalousi. *Rasâil Ibn Hazm Al-andalousî, Les épîtres d'Ibn Hazm Al-andalousî*. Epître sur la classification des sciences, (Ed.) Ihsen Rachid Abbâs, Bibliothèque Al-khānījī d'Égypte et la bibliothèque Al-mūthannā de Bagdad.
- Ibn Khaldun, (1978). *Discours sur l'Histoire universelle*, trad. nouvelle par Vincent Monteil Paris: Sindbad.

- Ibn Sahnun, (1953). Le livre des règles de conduite des maîtres d'école,
In: *Revue des études islamiques*, trad. par Gérard Lecomte. Paris:
1954.
- Ibn Taymiyya, (1966). *As-siyāsa ash-shūr'iyya fī islāh ar-rāi' war ra'iyya*,
Politique religieuse pour réformer le gouverneur et les gouvernés.
Beyrouth.
- Ikhwan Al Safa, (1957). *Rasāil Ikhwān al-Safā wa khilla'n al-Wafā*, *Les*
Epîtres des frères de la pureté. Maison d'imprimerie et d'édition de
Beyrouth.
- Meddeb Abdelwaheb, (2002). *La maladie de l'islam*. Paris: Seuil.
- Miskawayh (1952) *Al-'hikma Al-khālida - La sagesse éternelle*. Egypte:
Bibliothèque An-nahza al-misriyya, coll. Dirāsāt islāmiyya.
- Miskawayh (1969). *Traité d'éthique, Tahdīb Al-'Ahlāq wa tathīr Al-'A'rāq*,
trad. française par Mohamed Arkoun, Damas.

De la laïcité à la française à la laïcité à l'américaine dans les écoles publiques brésiliennes

Luiz Antônio Cunha

Université fédérale de Rio de Janeiro, Brésil

RESUME

Suite à l'échec du projet républicain d'école laïque (à la française) au Brésil dans la première moitié du 20^{ème} siècle et aux conflits existant aujourd'hui, au sein du champ éducatif, entre églises catholique et protestante-pentecôtiste ; l'auteur émet l'hypothèse d'une évolution possible vers un projet d'école publique laïque à caractère pragmatique (à l'américaine), dans lequel l'enseignement des sciences pourrait se libérer d'entraves religieuses à son développement, telle que le créationnisme. **Mots clefs** : Brésil, laïcité à la française, laïcité à l'américaine, religions, créationnisme.

ABSTRACT

After the failed republican attempt at having a French-style laic schools in Brazil, in the first part of the 20th century, and the nowadays existing conflicts in the educational field between Catholic and Protestant-Pentecostal churches, the author makes the assumption of a possible evolution of Brazilian state education towards a project of pragmatic laic school (American-style). In this project, science teaching would overcome religious barriers, such as creationism, that might interfere in its development. **Key words** : Brazil, French secularism, American secularism, religions, creationism.

RESUMEN

A raíz del fracaso del proyecto republicano de la escuela laica (a la francesa) en Brasil en la primera mitad del siglo 20 y a los conflictos que existen hoy en día en el seno del campo educativo, entre las iglesias católicas y protestantes-pentecostales : el autor introduce la hipótesis de una posible evolución hacia un proyecto de escuela pública laica de carácter pragmático (a la americana), en el cual la enseñanza de las ciencias podría liberarse de las trabas religiosas a su desarrollo, como el creacionismo. **Palabras claves** : Brasil, laicidad a la francesa, laicidad a la americana, religiones, creacionismo

ZUSAMMENFASSUNG

Infolge des Misserfolgs, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, des republikanischen Projektes einer staatlichen Schule (auf französische Art) in Brasilien, sowie der aktuellen Konflikte zwischen katholischer und Pfingsten-Protestanten auf dem erzieherischen Feld; stellt der Autor die Hypothese einer eventuellen Entwicklung nach dem Projekt einer staatlichen Schule mit pragmatischem Charakter (auf amerikanische Art) auf. In diesem Projekt könnte sich der Unterricht der Wissenschaften von religiösen Fesseln zu seiner Entwicklung – wie dem Kreationismus – befreien. **Schlagwortliste** : Brasilien, Laizität auf französische Art, Laizität auf amerikanische Art, Religionen, Kreationismus.

La religion dans l'espace public

La religion a joué un rôle central dans la formation de la société brésilienne et y occupe, aujourd'hui encore, une place privilégiée. Malgré la sécularisation croissante de pans de plus en plus larges de la société, la religion est présente dans le langage quotidien, dans les institutions publiques et privées, dans le pouvoir politique, dans l'enseignement public.

La colonisation portugaise, remontant au 16^{ième} siècle, en pleine Contre-Réforme, a donné le ton à la fois à l'étroite liaison entre l'Église et l'État et au caractère militant des discours religieux. Les Africains et leurs descendants, esclaves et libres, voyaient leurs cultes réprimés, considérés contraires à la foi, à la morale et aux bonnes mœurs. Il leur restait donc, comme moyen de résistance et de survie, le syncrétisme avec les figures chrétiennes. Quant aux Indiens, retranchés dans des régions de plus en plus distantes des villes, leurs cultes ne représentaient pas une menace pour le christianisme dominant. Ils furent, au contraire, considérés par les Jésuites comme étant dignes d'être défendus de l'esclavage. À la différence des Africains et de leurs descendants, des tribus entières d'Indiens furent réunies en groupements politiques et économiques de domination cléricale, entre le 16^{ième} et le 17^{ième} siècles, groupements qui furent d'ailleurs considérés par un certain nombre de contemporains comme une «république socialiste chrétienne», enclavée dans une colonie d'exploitation esclavagiste (Lugon, 1949).

La séparation de l'Église catholique et de l'État, dans le contexte de la proclamation de la République (1889), eut lieu dans un climat de forte influence positiviste, idéologie embrassée par les officiers de l'armée qui constituaient avec les libéraux et les francs-maçons, la base politique du nouveau régime. La première constitution républicaine

(1892) interdit à l'État de soutenir toute activité religieuse et supprima l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

Cette séparation fut de courte durée. La crise d'hégémonie ayant éclaté dans les années 1920 déboucha, au cours de la décennie suivante, sur un régime appelé «collaboration réciproque» Église-État, dont le modèle était désormais l'Italie fasciste. Face aux grèves ouvrières, inédites dans le pays, et aux soulèvements militaires contre l'oligarchie agraire, l'enseignement de la religion fut alors prescrit comme antidote au «désordre social et politique».

Changements récents dans le champ religieux

Le panorama présenté par le recensement démographique de 2000 confirme la prédominance incontestable des catholiques, avec 125 des 175 millions d'habitants.

Parmi les principaux changements dans le champ religieux, soulignons la chute du nombre d'adeptes du catholicisme, passés de 93% de déclarants en 1960 à 73% en 2000. Ce déclin a pour contrepartie la croissance rapide des Églises protestantes, auxquelles adhère 15% de la population en 2000. Dans le même temps, on note une diminution des adeptes des religions afro-brésiliennes, qui ne regroupent que 4% de la population.¹ Bien que peu nombreux, si on les compare à l'ensemble de la population, il convient d'observer l'augmentation du pourcentage de ceux se déclarant «sans religion», passés de 0,5% en 1960 à 7,4% en 2000.

La réduction du nombre de catholiques s'explique généralement par le haut degré d'institutionnalisation de l'Église, qui l'empêcherait d'avoir la souplesse nécessaire pour s'adapter rapidement aux nouvelles situations sociales, culturelles et économiques du pays. Elle s'est maintenue en position dominante au Brésil des siècles durant, sans entrer en conflit avec l'État, même durant la brève période de laïcité constitutionnelle, ni avec des institutions rivales. Paradoxalement, la réorientation de l'Église catholique, passant d'une tendance élitiste à une option préférentielle pour les pauvres, à la suite du Concile Vatican II, l'a éloignée des classes populaires. Et ce, parce que le «catholicisme socialement engagé», fondé sur la Théologie de

¹ La proportion de pratiquants des religions afro-brésiliennes (umbanda et candomblé, principalement) est très sous-évaluée dans les recensements démographiques. Pour avoir été, des siècles durant, forcés d'adopter le syncrétisme comme stratégie de survie face à la répression religieuse et politique ; aujourd'hui encore, nombre d'entre eux se déclarent catholiques.

la libération qui dans les années 1960 disputa aux communistes la direction politique des mouvements sociaux, s'est dépouillé des éléments « irrationnels » du phénomène religieux, au moment même où en augmentait la demande.

En effet, le changement de profil de la population sur le plan religieux est intimement lié aux grands mouvements migratoires survenus dans le pays ces cinquante dernières années, aussi bien dans le sens d'échanges interrégionaux que ruraux/urbains. Les populations migrantes qui se sont fixées, tant dans les zones d'expansion rurales qu'à la périphérie des villes métropolitaines, ont dû abandonner les relations de solidarité liées à leurs lieux d'origine et se sont retrouvées dans des régions caractérisées par une très faible présence, à la fois des appareils d'État et des politiques de développement social. Culturellement déracinées et vivant dans des conditions particulièrement précaires, presque toujours au seuil de la misère ; ces populations ont reconstruit leur(s) identité(s) culturelle(s), à partir notamment de références religieuses.

Ce sont les Églises protestantes, spécialement pentecôtistes, qui se présentent aujourd'hui comme alternatives à ces populations, qui sont par ailleurs celles qui connaissent la plus grande croissance démographique. Dans les quartiers populaires des grandes villes, où les trafiquants de drogues exercent sur les habitants une emprise fondée sur la force physique, mais assortie aussi de services que l'État ne fournit pas ; l'appartenance à des communautés religieuses sert à la fois d'élément de distinction sociale face au Mal et d'appartenance au Bien.

Pour toutes ces raisons, la croissance du pentecôtisme est plus marquée dans les régions économiquement plus dynamiques, comprenant les régions métropolitaines des deux plus grandes villes du pays : Rio de Janeiro et São Paulo. Dans les régions les plus pauvres et les moins exposées au changement social, le catholicisme est resté stable et sa situation dominante n'est pas menacée.

Parallèlement, la sécularisation des rapports sociaux est allée croissant dans le pays, ce qui a entraîné des conflits entre entités civiles et État, d'un côté, et entités religieuses, de l'autre, autour de questions comme la légalisation du divorce (loi approuvée en 1977) ou les campagnes de prévention du sida. Toutes proportions gardées, sur le plan religieux, la situation n'est pas sans similitude avec celle de l'Italie. À en juger par l'évaluation d'Enzo Pace (in Willaime et Mathieu, 2005), des secteurs de plus en plus larges de la vie quotidienne des Italiens échappent à la tutelle morale de l'Église

catholique, malgré l'hégémonie qu'elle exerce dans le champ de l'éducation. La principale différence entre ces deux pays réside dans l'ascension de la force politique des Églises protestantes au Brésil, qui ont atteint une représentation parlementaire significative et occupent même aujourd'hui des postes élevés au sein du pouvoir exécutif.

Religion et laïcité dans les écoles publiques

Après la proclamation de la République (1889), la Constitution de 1892 déterminait qu'aucun enseignement religieux ne pourrait être assuré dans les écoles publiques. Durant quelques années, la discipline *Morale* remplaça la religion dans les écoles publiques du secondaire, discipline que les positivistes les plus radicaux voulaient voir figurer en tête du cursus, avant les sciences naturelles et même la sociologie.

En dépit de sa mince base sociale, la laïcité fut érigée en politique de l'État républicain, comme l'idéologie d'une élite intellectuelle d'orientation française, libérale-maçonnique ou positiviste. Cependant, les classes dominantes, ainsi que les classes moyennes et les classes populaires restèrent religieuses, principalement catholiques, tout en pratiquant divers degrés de syncrétisme, en particulier au sein de ces dernières.

Parmi les réformes éducationnelles d'inspiration fasciste ayant marqué l'abandon de la laïcité de l'État, soulignons le retour de l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Par le décret n° 19.941 du 30 septembre 1931, cette discipline fut introduite dans le cursus des écoles publiques primaires, secondaires et normales. Seules y échappèrent les institutions d'enseignement supérieur et technico-professionnel. Les seules raisons permettant de dispenser les élèves des cours de religion étaient, soit un nombre insuffisant d'élèves ayant choisi un même culte, ne justifiant pas l'ouverture d'une classe spécifique, soit une demande de dispense adressée par les parents ou leurs substituts.

Face à l'inflexion de la politique en matière d'éducation, les réactions du monde éducatif furent partagées. Si les éducateurs catholiques l'approuvèrent, les rénovateurs la condamnèrent comme un retour en arrière et produisirent le *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), document devenu emblématique dans l'éducation brésilienne, signé tant par des libéraux que par des socialistes, avec le soutien discret des protestants. Mais la mobilisation politique de l'Église catholique l'emporta, si bien que la Constitution de 1934 incorpora les termes du décret précédent. Depuis lors, toutes les Constitutions ont

décrété que les écoles publiques avaient l'obligation d'organiser un enseignement religieux, mais que la fréquentation de celui-ci était facultative pour les élèves.

En somme, en ce qui concerne l'enseignement religieux, le pays a connu trois étapes bien distinctes :

- (1) l'enseignement de la religion catholique dans les écoles publiques durant toute la période impériale (1822/1889) ;
- (2) la prohibition de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques durant les quatre premières décennies de la période républicaine (1889/1930) ;
- (3) la réintroduction d'un enseignement de la religion dans les écoles publiques, moyennant le fait que celui-ci soit formellement facultatif pour les élèves (depuis 1931).

La position laïque a encore perdu de son importance après l'approbation de la *Loi et directives de base de l'Éducation Nationale* (1996). L'opposition précédente confessionnalisme *versus* laïcité a été remplacée, dans la pratique, par l'opposition confessionnalisme *versus* interconfessionnalisme et la place de la laïcité semble s'être dissoute dans ce dernier. L'interdiction de rémunération des professeurs d'enseignement religieux, supprimée l'année suivante, a ouvert la voie à différentes formes d'engagement financier de l'État.

L'obligation de proposer l'enseignement religieux une fois établie, ce fût son caractère facultatif qui empêcha souvent la présence de cette discipline dans les écoles publiques. Or, avec ou sans elle, on observe souvent dans les écoles publiques brésiliennes, des pratiques religieuses plus ou moins explicites, à prédominance catholique. Rites scolaires, fêtes civiques et matériel didactique sont souvent teintés d'éléments religieux. De même, la prière au début des cours et des repas est courante. Malgré tout, les politiques d'officialisation de l'enseignement religieux se sont heurtées à une résistance passive au sein des écoles, notamment dans les grands centres comme Rio de Janeiro et São Paulo, où il existe - dans le secteur public - une culture scolaire laïque diffuse. Toutefois, chez les professeurs, l'adhésion à un enseignement religieux prévaut, bien que de façon réticente et passive, en raison de l'aggravation des difficultés ressenties par ceux-ci dans leur travail quotidien. Ils doivent en effet affronter des défis à leur autorité, de la part de d'élèves issus des migrations interrégionales et campagne/ ville, dont le profil socioculturel est très hétérogène.

Il convient également de rappeler que la scolarisation universelle des enfants et des jeunes brésiliens de 7 à 14 ans date d'il y a moins de dix ans et n'a pas été accompagnée des ressources matérielles et humaines nécessaires. Parallèlement, le problème de la violence urbaine s'est installé dans les grandes villes. Le nombre d'enfants et de jeunes mêlés au trafic de drogues va croissant dans les populations des quartiers populaires et s'accompagne de l'introduction dans les écoles de drogues, de disputes entre gangs rivaux et même d'armes. Dans ce contexte, parmi les professeurs des centres urbains, le courant favorable à l'enseignement religieux augmente, s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle ces cours pourront endiguer la perte des valeurs morales et des références de base de la vie en société qu'ils diagnostiquent chez les jeunes.

Tout ce climat amène les professeurs à considérer la religion, comme étant la dernière chance de réussir ce que la politique et l'éducation scolaire proprement dite n'ont pas été capables de résoudre : l'intégration sociale des classes populaires.

Dans ce cadre, la mise en place de l'enseignement religieux est réclamée dans toutes les unités de la fédération. Le principal agent de cette demande est le *Forum national permanent de l'enseignement religieux*, entité dominée par la *Conférence nationale des évêques* (catholiques) du Brésil, qui revendique l'engagement de professeurs dédiés exclusivement à cette discipline et jouissant des mêmes conditions de travail que les autres enseignants, ce qui suppose qu'ils soient rémunérés par l'État.²

C'est en 2004, dans l'État de Rio de Janeiro, qu'a été réalisé pour la première fois dans le pays, un concours public de recrutement de professeurs d'enseignement religieux. Le point le plus polémique a été l'exigence d'accréditation des candidats par des entités religieuses. Celles-ci se sont vues attribuer le droit de retirer leur accréditation à tout moment, au cas où un professeur perdrait sa foi ou la confiance de l'entité, ce qui entraînerait qu'il soit destitué de son poste au sein de l'enseignement public.

Science et religion dans l'éducation publique

Plus que par la participation des positivistes, la recherche scientifique et technologique a été stimulée, dans la République, pour

² Lorsque l'enseignement religieux est dispensé dans les écoles publiques, il l'est généralement par des professeurs d'autres disciplines qui auxquels on demande d'assurer ces cours.

des raisons d'ordre éminemment pratique, comme la lutte contre les parasites du café (principal produit d'exportation) et de santé publique. L'initiative fut toujours le fait de l'État, qui créa, pour chaque cas, une ou plusieurs institutions de recherche, presque toujours en dehors des institutions d'enseignement supérieur.

Dans les écoles publiques, l'enseignement des sciences était livresque et tenait de la routine, les laboratoires étaient peu nombreux dans les écoles et dans les facultés. Dans la République naissante, rares étaient les conflits avec les entités religieuses, la règle générale étant le partage de champs, tous deux fréquentés par un corps d'enseignants et de chercheurs catholiques pour la plupart.

Cette situation commença à se modifier immédiatement après la fin de la seconde guerre mondiale, avec la modernisation de l'enseignement supérieur brésilien et l'influence nord-américaine, associant étroitement enseignement et recherche.

Si, au départ, cette nord-américanisation des institutions brésiennes d'enseignement supérieur (universités, facultés et instituts) a été motivée par des motifs stratégiques, la communauté scientifique créée sur cette base a intensifié ce mouvement, à tel point que la législation actuelle définit l'université comme une institution dans laquelle la recherche est co-essentielle à l'enseignement, en particulier dans les études de post-graduat, lieu de la recherche par excellence.

Ce mouvement a atteint son apogée dans les années 1970, malgré la dictature militaire, lorsque ont été mis en place dans le pays des programmes de post-graduat dans les domaines les plus variés, y compris en sciences, tant naturelles que sociales. Là encore, le rôle prépondérant de l'État a été fondamental et consistait à financer et à accréditer ces programmes. Depuis ces dix dernières années, l'action étatique est axée sur l'élargissement de cette capacité de recherche comme force productive, suscitant des réactions partagées au sein de la communauté académique, composée de partisans et de détracteurs.

Ce processus a favorisé la formation d'un champ scientifique et technologique complexe, dont la *Société brésilienne pour le progrès de la science (S.B.P.C.)* est l'entité la plus importante. Bien que créée par des chercheurs en biologie, en médecine et en agriculture, elle réunit actuellement des membres de tous les domaines, y compris, plus récemment, de théologie.

La rénovation de l'enseignement des sciences dans le primaire et le secondaire a également débuté immédiatement après la fin de la seconde guerre mondiale, mais s'est heurtée à des résistances bien plus fortes que dans les universités. En 1946, sous l'influence nord-

américaine, a été créé l'*Institut brésilien d'éducation, de science et de culture* – IBECC, entité privée qui reçoit un soutien technique et financier du gouvernement brésilien et de fondations privées, comme Ford et Rockefeller. L'IBECC a donné son appui à des formations d'enseignant et à la production de matériel didactique, de même qu'il a encouragé les interactions entre professeurs universitaires et leurs collègues de l'enseignement primaire et secondaire, dans l'espoir qu'émerge une vague de renouveau, du sommet à la base, des structures éducatives.

Dans l'enseignement de la biologie, le point le plus sensible des récents conflits a été la publication des directives nationales pour les programmes, établies par le *Conseil national d'éducation*, suggérant que la théorie de l'évolution biologique soit un axe intégrant la zoologie, la botanique, l'écologie et la génétique. Mais cette suggestion n'a été acceptée qu'en partie, de sorte que la théorie de l'évolution s'en trouve réduite à un point parmi tant d'autres dans les programmes scolaires, et ce pour diverses raisons, dont les principales sont la mauvaise formation des professeurs, le manque de matériel didactique et les résistances religieuses.³

Passons maintenant à un problème plus grave, originaire des États-Unis : le rejet de la théorie de l'évolution au profit du créationnisme. La première entité de lutte contre l'évolutionnisme à surgir dans le pays a été la *Société créationniste brésilienne*, fondée en 1972. Elle a pour président un ingénieur au palmarès prestigieux, ayant participé à la direction de la *Fondation d'aide à la recherche* de l'État de São Paulo, l'une des plus prestigieuses agences d'aide à la science et à la technologie du pays. La SCB est liée à *Answers in Genesis*, association créationniste de niveau mondial. Cette association publie la *Revista Criacionista*, tirant à 1500 exemplaires et qui en est déjà au numéro 71. Une autre association analogue est l'*Association brésilienne de recherche sur la création*, fondée en 1979 et liée, quant à elle, à l'*Institute for Creation Research*.

Dans le champ de l'enseignement supérieur, le créationnisme reçoit l'appui explicite et organisé de l'*Église des adventistes du septième jour*, notamment de ses quatre institutions d'enseignement supérieur.⁴ Dans

³ Dans un sondage récent réalisé par le Ministère de l'Éducation, plus de la moitié des professeurs de biologie déclarent consacrer moins de 10 leçons (sur 200 de l'enseignement au lycée) à aborder la théorie de l'évolution, et juste à la fin du secondaire. (www.portaldoprofessor.inep.gov.br consulté le 27/9/2006).

⁴ Les facultés sont au nombre de quatre, situées dans les états de São Paulo, de Minas Gerais, de Bahia et du Paraná. Le Centre universitaire adventiste de São Paulo a créé le Noyau d'étude des origines pour orienter ses 4 000 élèves, y compris pour dispenser un

les universités publiques, le créationnisme ne trouve pas d'aval officiel, mais la conférence d'un défenseur de cette position - dans la prestigieuse Université fédérale de São Paulo - a provoqué des remous dans les milieux scientifiques.

Le *Jornal da Ciência*, publication Internet de la SBPC, divulgue des articles portant sur la polémique autour de *l'intelligent design*, version sophistiquée du créationnisme.⁵ Quoique la position officielle de la SBPC soit contraire au créationnisme, son journal accepte des articles de membres qui le défendent, au nom du débat d'idées.

De façon plus spécifique, la revue Internet de l'association *ComCiência*, dans son numéro 56, daté de juillet 2006, avait pour thème «Créationnisme X Évolutionnisme», dont divers extraits ont aidé à la rédaction de cet article. Le numéro 65, de mai 2005, était consacré au thème «Science et Religion», dans lequel la question du créationnisme était aussi discutée, parmi d'autres thèmes, comme les tentatives des groupes catholiques et protestants du Congrès national d'empêcher l'approbation d'une loi réglementant l'utilisation de cellules-souche embryonnaires d'êtres humains. Leurs allégations reposaient sur l'inviolabilité du droit à la vie de l'embryon, qui devrait être considéré comme une personne dès l'instant même de la fécondation. Ce même groupe religieux parlementaire empêche la décriminalisation de l'avortement, même dans les cas extrêmes, comme l'anencéphalie du fœtus ou le viol de la mère.⁶

Même épisodiquement, la presse quotidienne consacre un espace au débat à propos de cette question. Les deux principaux quotidiens du pays, *O Globo* (Rio de Janeiro) et *Folha de São Paulo*, ont pris position contre le créationnisme, notamment dans le cursus scolaire. Dans le même sens, l'hebdomadaire *Época* (Rio de Janeiro) a publié divers articles abordant la question. Malgré le prestige dont ils jouissent, leur position est insuffisante à contrebalancer la presse religieuse nombreuse et diversifiée, notamment pentecôtiste, largement favorable au créationnisme.

cours appelé Science des origines, dans lequel le créationnisme est «prouvé et renforcé».

⁵ Le numéro 2782, du 6 juin 2005, présente une synthèse de lettres de lecteurs, au sujet de la conférence citée sur le créationnisme à l'Université fédérale de São Paulo.

⁶ Il convient de mentionner, à ce sujet, la division de l'opinion publique, même en ce qui concerne les adhérents à une religion. Un sondage réalisé par le Centre d'études d'opinion, en 2005, révèle que sont favorables à l'avortement, dans certaines situations : 50,8% des catholiques, 47,1% des protestants pentecôtistes, 58,3% des protestants traditionnels, 66,7% des adeptes de l'umbanda, ainsi que 59% des sans religion. (Cantarino, 2005)

Un sondage d'opinion réalisé par l'hebdomadaire *Época*, fin 2004, a révélé que près d'un tiers des Brésiliens croyaient que, lors de sa création, l'homme avait déjà sa forme actuelle. Un peu plus de la moitié croient que l'homme s'est développé au fil du temps, mais suivant le plan et la direction de Dieu. Si 89% se déclarent favorables à l'enseignement du créationnisme dans les écoles, 75% préféreraient qu'il remplace la théorie de l'évolution dans le cursus scolaire. Bien que la tendance favorable au créationnisme soit inversement proportionnelle au niveau de scolarité, la majorité des titulaires de diplômes supérieurs se déclare toutefois créationniste, ce qui suscite des questions quant à l'effet de l'enseignement des sciences, tel qu'il est dispensé aujourd'hui, dans la formation des opinions sur cette question. À première vue, la diffusion du créationnisme au Brésil pourrait être interprétée comme un phénomène d'irradiation idéologique d'origine nord-américaine, parmi d'autres, dans le cadre du mouvement de mondialisation. Mais, pour Martins (2004), les conditions sociales et historiques favorisant l'expansion récente du créationnisme au Brésil ne se limitent pas à l'action d'associations et d'intellectuels en faveur de sa diffusion. Pour cet auteur, la remise en question, par la théorie de l'évolution, de la description biblique de la création du monde et de l'homme sape les fondements moraux de la société. Au lieu de la théorie de l'évolution, on cherche à restituer l'image du monde créé par Dieu, ainsi que toutes les espèces de plantes et d'animaux et l'homme lui-même. Dieu aurait fourni, avec la création, la loi de la convivialité humaine. C'est cette loi qu'il faut restituer, car elle se serait aujourd'hui perdue. C'est un ordre social que recherche le créationnisme. La lutte contre la théorie de l'évolution devient ainsi la lutte contre une situation réelle, ressentie comme menaçante : le monde actuel et ses crises.

L'influence contradictoire nord-américaine

Comme nous l'avons vu, c'est des États-Unis que nous sont parvenus les principaux facteurs de changement positifs et négatifs pour le champ de l'éducation au Brésil.

Citons, parmi les facteurs positifs indéniables, la modernisation de tous les niveaux d'enseignement. Les universités ont introduit la recherche et l'enseignement de post-graduat. L'enseignement des sciences au niveau fondamental a intégré l'expérimentation lorsque les conditions matérielles le permettent. Il s'agit là d'un aspect positif,

initié par le monde scientifique et matérialisé par la création et l'action de l'IBECC.

Mais les facteurs négatifs, bien qu'indirects, ont eu un impact important, car ils sont issus du champ religieux. Ils concernent le rejet de la théorie de l'évolution et l'appui à tout ce que dit la Bible, littéralement ou dans la version savante de l'*intelligent design*.

La diffusion des conceptions créationnistes ne s'est pas faite sans aide. Elle a été favorisée par la mise en place progressive de l'enseignement religieux dans les écoles publiques, pour lequel militent les religions de tradition chrétienne, engagées dans la lutte contre l'animisme hérité de la tradition indienne et africaine, ainsi que pour l'établissement d'un champ de dispute légitime entre elles. Les conséquences délétères de ce fondamentalisme chrétien se font sentir hors du champ proprement éducationnel, car non seulement il diminue l'efficacité des programmes de santé dans le cadre scolaire, mais il renforce aussi les préjugés sociaux. Dans ce sens, ce sont les politiques publiques et l'action des ONG ayant trait à tout ce qui concerne le sexe et la reproduction qui en pâtissent.

Conclusion

Que peut-on prévoir pour l'enseignement religieux et l'enseignement des sciences dans les écoles publiques, dans un proche avenir ? Dans l'état actuel des études relatives aux champs éducationnel, religieux et politique ; on peut tout au plus émettre des hypothèses à partir d'indices objectifs.

Dans un premier temps, l'alliance chrétienne – catholique et protestante – en défense de l'enseignement religieux dans les écoles publiques semble avoir été efficace, ce qui a contribué à la défaite de la laïcité active et passive, implicite ou explicite et réduit drastiquement le contingent de pratiquants de cultes afro-brésiliens. Or, en raison de la croissance rapide du protestantisme pentecôtiste parmi les classes populaires, là où les religions d'origine africaine trouvaient leurs adeptes, le rapport de forces au sein de cette alliance pourra pencher du côté protestant.

Dans un second temps, une fois mis en place l'enseignement religieux dans les écoles publiques sous l'hégémonie chrétienne, il n'est pas invisable de supposer que les disputes entre catholiques et protestants, aujourd'hui latentes, se déclarent et deviennent un élément de conflit au sein de l'école.

Les processus en cours permettent de prévoir la possibilité, en raison des conflits religieux à l'école publique qui se profilent déjà, de fournir les conditions d'une nouvelle laïcité. Certes, une laïcité (ou un laïcisme) doctrinaire, à la française, comme on tenta de l'implanter au Brésil au cours des quarante premières années de la République, n'a pas sa place.

Mais il se peut qu'une laïcité à caractère pragmatique, à l'américaine, trouve sa place. L'absence d'enseignement religieux dans les écoles publiques ne serait pas le résultat du refus de toute religion, mais un moyen de préserver les religions d'une lutte intestine pour l'hégémonie, qui s'avérerait autodestructrice. Les forces sociales de soutien à cette nouvelle laïcité ne viendraient pas de ceux se déclarant «sans religion». Quoique leur nombre croisse à un rythme accéléré, leur dimension reste modeste face aux religieux, ce qui est en partie lié aussi à leur désorganisation politique. La base sociale de cette nouvelle laïcité se trouverait alors dans la forte augmentation des couches populaires au sein des Églises protestantes et dans une plus grande libération des religions afro-brésiliennes face au syncrétisme catholique. Les premières abritent des secteurs laïques et les secondes n'ont jamais recherché l'école publique comme instrument de diffusion de leurs croyances. Contrairement aux agnostiques, les pratiquants de ces religions ont une organisation propre (même si elle n'est pas aussi centralisée que celle de l'Église catholique) et une représentation politique combative.

Il est à espérer que l'enseignement religieux dans les écoles publiques soit supprimé, ou à tout le moins que s'il est sollicité par ses adeptes, les coûts soient alors couverts par les demandeurs ou par les associations religieuses. En conséquence, l'enseignement des sciences pourra éliminer, au moins à l'intérieur de l'école, les entraves à son développement.

Si tel est le cas, le Brésil se rapprochera de la situation des États-Unis, malgré les offensives religieuses fondamentalistes qui proviennent de ce pays. Pour George M. Thomas, les États-Unis constituent « la plus religieuse et la plus sécularisée des nations » (in Willaime et Mathieu, 2005). Dans ce pays, la Constitution définit, indirectement mais fermement, le caractère neutre des écoles publiques en matière de religion. La manifestation d'opinions religieuses de la part des élèves est permise au sein de l'espace scolaire, mais non celle du personnel enseignant ou de personnes étrangères à l'institution.

Le Brésil sera alors passé d'une laïcité à la française à une laïcité à l'américaine, reprenant les facteurs positifs des autres influences des États-Unis dans le champ de l'éducation brésilienne.

Références bibliographiques

- Birman, P. & al. (2003). *Religião e espaço público*. São Paulo: Attar Editorial.
- Brum, E. (2005). E no princípio era o que mesmo?, *Época*, 346. Rio de Janeiro. Voir www.revistaepoca.globo.com
- Cantarino, C. (2005). Mulher ou sociedade : quem decide sobre o aborto?, *ComCiencia*, 65. Voir www.comciencia.br
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cunha, L.A. & Cavalière, A. M. (2007). L'enseignement religieux aux écoles publiques brésiennes: formation des modèles hégémoniques, *Éducation comparée*, 61, 125-148.
- Jacob, C. R. & al. (2003). *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Loyola.
- Lugon, C. (1949). *La république communiste chrétienne des Guaranis – 1610/1768*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Martins, M. V. (2004). O criacionismo chega às escolas do Rio de Janeiro: uma abordagem sociológica, *ComCiência*, 56. Voir www.comciencia.br
- Sepulveda, C. & El-Hani, C. N. (2004). Quando visões de mundo se encontram: religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas, *Investigação em Ensino de Ciências*, 9 (2), 1-36. Porto Alegre.
- Sepulveda, C. (2004). Movimento criacionista : um risco à formação científica e cultural dos alunos da rede pública carioca, *Informativo da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia*, 1. Voir www.sbenrio.org.br
- Willaime, J-P. & Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux – écoles et religions en Europe*. Paris: Belin.

Philosophie, sciences et fondements laïques au 19^{ième} siècle

Le cas de l'Université Libre de Bruxelles

Pierre François DALED
Université libre de Bruxelles,
Belgique

RESUME

À travers le cas exemplaire de l'Université libre de Bruxelles, créée en 1834 en réaction à la fondation de l'Université catholique de Louvain, illustrer, de manière comparative, l'histoire des rapports entre anticléricalisme, franc-maçonnerie, laïcité et liberté d'enseignement philosophique et médical - le panthéisme de Krause face à la médecine physiologique de Broussais - au 19^{ième} siècle en Belgique. **Mots clefs** : spiritualisme, matérialisme, médecine, université, franc-maçonnerie, libre pensée, anticléricalisme.

ABSTRACT

The Free University of Brussels, built in 1834, as a response to the foundation of the Catholic University of Leuven is used as an example to illustrate comparatively, the history of the relationships between anti-clericalism, free-masonry, secularity and the freedom of teaching in philosophy and medicine - Krause's pantheism versus Broussais' physiological medicine - in Belgium during the 19th century. **Key words** : spiritualism, materialism, medicine, university, free-masonry, free-thinking, anti-clericalism.

RESUMEN

A través del caso ejemplar de la Universidad libre de Bruselas, creada en 1834 como reacción a la fundación de la Universidad católica de Lovaina, ilustrar, de manera comparativa, la historia de las relaciones entre anticlericalismo, masonería, laicidad y libertad de la enseñanza filosófica y médica - el panenteísmo de Krause ante la medicina fisiológica de Broussais - en el siglo 19 en Bélgica. **Palabras claves** : espiritualismo, materialismo, medicina, universidad, masonería, pensamiento libre, anticlericalismo.

ZUSAMMENFASSUNG

Anhand des beispielhaften Falles der "Université libre" in Brüssel, die im Jahre 1834 infolge der Gründung der katholischen Universität von Louvain eröffnet wurde, wird auf eine vergleichbare Weise die Geschichte der Verhältnisse zwischen Antiklerikalismus, Freimaurerei, Laizität und Freiheit des philosophischen und medizinischen Unterrichts - der Pantheismus von Krause gegenüber der physiologischen Medizin von Broussais - im 19. Jahrhundert in Belgien illustriert. **Schlagwortliste** : Spiritualismus, Materialismus, Medizin, Universität, Freimaurerei, Freidenkertum, Antiklerikalismus.

Introduction

L'Université libre de Bruxelles est un révélateur remarquable de la subtilité des rapports ayant existé entre philosophie, sciences, laïcité et religion au sein des institutions universitaires belges du 19^{ième} siècle. C'est en effet en réaction à la fondation de l'Université dite «catholique» de Louvain que fut fondée l'Université libre de Bruxelles dans la jeune Belgique indépendante. Nous rappellerons donc, premièrement, pourquoi la décision historique de fonder une Université dite «libre» fut prise en 1834 au sein de la franc-maçonnerie. Deuxièmement, nous confronterons les deux courants de pensée qui, suite à cette initiative maçonnique, animèrent au début du 19^{ième} siècle les Facultés de médecine et de philosophie et lettres. Troisièmement, nous conclurons en comparant les enseignements philosophiques dispensés à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université catholique de Louvain durant cette même période.

Méthodologiquement, nous avons procédé à une analyse descriptive des différents énoncés des formations philosophiques et scientifiques dispensées par l'Université de Bruxelles afin de catégoriser ces enseignements sous les appellations génériques - selon nous, pertinentes pour le siècle étudié - de spiritualisme et de matérialisme. Nous entendons le matérialisme comme le courant de pensée qui soutient que tout est matière ou produit de la matière (au vide près) et qu'en conséquence, les phénomènes intellectuels, moraux, spirituels (ou supposés tels) n'ont de réalité que seconde et déterminée. Quant au spiritualisme, il reconnaît au contraire la réalité indépendante et supérieure et la primauté de l'esprit - ce qui englobe l'existence de Dieu et de valeurs spirituelles.

Dernière précision, sous réserve de recherches plus approfondies, le terme exact de «laïcité», et non pas de «laïque», serait apparu en France en 1871. Et c'est en 1883 que Buisson (1841-1932) a donné une des premières définitions de ce nouveau «mot» dans la livraison en feuillets de son Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire.¹ En conséquence, bien que la problématique de la «laïcité» fut indéniablement présente parmi les différents courants de pensée - catholique anticlérical, protestant libéral, déiste et libre penseur² - qui ont défendu ce principe au cours du 19^{ième} siècle, certains acteurs de cette histoire s'illustrèrent toutefois à une époque où le mot même de

¹ Voir Daled (2006).

² Voir Weill (1925).

«laïcité» n'existait pas encore en France ou en Belgique.³ Ce fut le cas des fondateurs de l'Université de Bruxelles en 1834.

Contrepoids maçonnique

C'est suite à l'indépendance de la Belgique en 1830 qu'eut lieu, quatre ans plus tard, la nouvelle «fondation» ou la «réinstallation»⁴ de l'ancienne Université de Louvain.⁵ Et si le 4 novembre 1834, la Belgique comptait à Malines une nouvelle «Université catholique» (dite communément de Louvain), seize jours plus tard, le 20 novembre 1834, elle comptait une seconde nouvelle Université : «L'Université libre de Belgique» (dite communément de Bruxelles). Mais, en réalité, l'idée de fonder une Université «libre» avait été envisagée trois années auparavant. Le 30 septembre 1831, Plaisant (1796-1836) - futur professeur de droit public à Bruxelles et procureur général à la cour de cassation - avait adressé une lettre à Quételet (1796-1874) - fondateur de l'Observatoire de Bruxelles et théoricien de la statistique sociale - dans laquelle il le priait de bien vouloir le recevoir avec le Français Baron (1794-1862) - alors préfet de l'Athénée de Bruxelles et futur fondateur, secrétaire et professeur de littérature de l'Université⁶ - et le publiciste Claes (décédé en 1832) pour l'entretenir d'un projet d'Université libre à former à Bruxelles et dont il a déjà été question, il y a quelques mois.⁷

Ce projet ne se concrétisa toutefois pas à cette époque car, d'après Baron, la pensée première, conçue peu de temps après la révolution, n'a été suivie d'aucun effet tant qu'on a pu espérer que le gouvernement établirait en Belgique une seule Université, dont Bruxelles serait le «siège».⁸ Ce fut finalement l'organisation au milieu de l'année 1834 d'un enseignement supérieur catholique, alors que l'avenir de l'enseignement d'État restait donc fort incertain, qui motiva définitivement la fondation d'une Université «libre» en Belgique.

Cette initiative a en effet alarmé «l'opinion libérale» belge de l'époque. Une inquiétude qui se traduisit fort violemment chez les jeunes. En différentes villes, la nouvelle de la fondation de

³ À l'exception de «clérical», les notions connexes suivantes étaient aussi inexistantes au début du 19^{ème} siècle : anticlérical, cléricalisme, anticléricalisme.

⁴ Denis (1958), p. 24.

⁵ Fondée en 1425, supprimée en 1797, l'Université qui fut installée en 1816 à Louvain était alors une Université d'État.

⁶ Voir Biographie nationale de Belgique (1956), t. 24

⁷ Voir Tiberghien (1926), p. 413.

⁸ Voir L'Indépendant (19 juillet 1834, n° 100, 4^{ème} année).

«l'Université catholique de Malines» provoqua des émeutes considérables qui nécessitèrent l'intervention de l'armée. Quant aux aînés, l'idée de 1831 redevenait impérativement d'actualité. C'est ainsi que la franc-maçonnerie bruxelloise se mobilisa : le 24 juin 1834, lors d'un banquet à la Loge des Amis Philanthropes, le fondateur emblématique de l'Université libre de Bruxelles, Verhaegen (1796-1862),⁹ invita les frères présents à «conserver et propager les lumières, [à] exciter à l'étude des arts, à celle de la saine philosophie et à la pratique de toutes les vertus sociales ». En fait, il fallait tout mettre en œuvre avant tout pour «conserver [ces lumières] » car, disait-il, «nos ennemis veillent pour les éteindre ». Aussi, il déclara solennellement :

«En prêchant contre le fanatisme, empressons-nous de le combattre de front et de le saper dans ses fondements : aux écoles qu'il projette, opposons une instruction pure et morale, dont nous conservons la direction ; qu'à l'exemple des écoles gardiennes et mutuelles, qui doivent une partie de leur splendeur aux Loges maçonniques, une Université libre vienne servir de contrepoids à l'Université catholique. Puissions-nous nous glorifier un jour d'en avoir jeté les premiers fondements dans cette enceinte ».

Verhaegen espérait que tous les maçons allaient concourir à l'établissement de cette Université au moyen des souscriptions qui étaient déjà ouvertes et qu'ils prouveraient ainsi à leurs successeurs que la franc-maçonnerie n'avait pas été pour eux un mot vide de sens, que celle-ci savait « combattre en tous temps l'hydre du fanatisme, qui se présente sous mille métamorphoses, selon la différence des siècles et les changements que le corps social ne cesse d'éprouver ». Il invitait donc tous les frères présents à jurer de réunir tous leurs efforts pour la propagation des lumières et pour arrêter les progrès toujours croissant du «fanatisme ».

Baron - celui-là même qui fit partie en 1831 du petit groupe de précurseurs de la fondation d'une Université à Bruxelles - prit ensuite la parole et affirma de même que la fondation d'une Université libre dans la capitale [était] un des moyens les plus efficaces d'arriver à «combattre l'intolérance et à répandre les doctrines de la saine philosophie ». Pour Baron, Bruxelles, comme tous les «grands centres intelligents », professait «la haine contre le fanatisme ». Aussi, la Loge des Amis Philanthropes, en donnant le premier élan à cette institution,

⁹ Voir Pierre-Théodore Verhaegen (1996).

« [combattait] le fanatisme par un des moyens les plus légaux et les plus efficaces [...] ». Le 15 octobre 1834, à la reprise des travaux de la loge, Verhaegen eut la satisfaction d'annoncer que les cours seraient inaugurés le 1^{er} novembre 1834.¹⁰

Pour bien comprendre la présence récurrente du terme de «fanatisme» dans les propos des fondateurs de l'Université libre, rappelons qu'à cette époque, celui-ci se disait «d'un zèle outré, et souvent cruel, pour une religion, ou d'un attachement opiniâtre et violent à un parti, à une opinion».¹¹ Ainsi, à défaut du terme sans doute plus approprié de «cléricalisme», c'était au «fanatisme» (catholique) que l'on entendait alors s'opposer. Signalons toutefois que les propos de Baron en loge n'étaient pas du tout ceux dont il usait à la même époque en public. Dans *L'Indépendant* du 19 juillet 1834, il affirmait que l'intention des partisans d'un enseignement libre en Belgique n'était pas de se constituer «en opposition avec qui que ce soit, mais simplement de profiter de la liberté accordée à tous par nos lois et par nos mœurs» afin d'utiliser les ressources que Bruxelles présentait aux diverses branches du droit, de la médecine, des sciences et des lettres. Et ce, précisait Baron, «dans un état d'esprit plein de respect pour la religion et pour le gouvernement établi».¹² Du monde maçonnique au monde public, Baron était donc passé du «combat» et «de la haine contre le fanatisme» (catholique) à «l'absence d'opposition avec qui que ce soit».

Quoi qu'il en soit de cette probable tempérance stratégique, si la riposte maçonnique à la création de l'Université catholique fut aussi rapide, c'est, comme l'a résumé l'historien Jean Stengers, parce qu'il y eut un véritable choc psychologique. L'initiative de l'épiscopat a produit une émotion vive et profonde. On y vit la menace d'un monopole de l'enseignement supérieur entre les mains du clergé, tant l'enseignement d'État était alors mal en point, et un défi à la liberté politique et à la science.¹³ La motivation des fondateurs de l'Université libre fut donc d'être le «contrepois» d'une conception universitaire dite «catholique» dont ils devaient sans doute redouter, en ce milieu de l'année 1834, qu'elle fût inféodée à l'esprit ultramontain du souverain pontife Grégoire XVI (1765-1846), dont l'encyclique *Mirari vos* de 1832 avait dénoncé «cette maxime absurde et erronée, ou plutôt

¹⁰ Voir Histoire d'une loge (1972), p. 98-102.

¹¹ Dictionnaire de l'Académie française (1835), t. 1, p. 730.

¹² Voir *L'Indépendant* (19 juillet 1834, n° 100, 4^{ème} année).

¹³ Voir Stengers (1959), p. 246-256.

ce délire, qu'il [fallait] assurer et garantir à qui que ce soit la liberté de conscience».¹⁴

Anti-«fanatisme » spiritualiste

Si l'Université de Bruxelles fut fondée par des francs-maçons que nous dirions aujourd'hui «anticléricaux», ceux-ci n'étaient pas pour autant antireligieux. Verhaegen illustre fort bien ce que nous pourrions appeler de l'anticléricisme spiritualiste ou, pour user de la terminologie de l'époque, de «l'anti-fanatisme » spiritualiste. Lors de la séance de rentrée du 14 octobre 1839, il affirmait en effet vouloir réaliser à Bruxelles le principe de «l'indépendance scientifique » et de «la liberté de l'enseignement », c'est-à-dire « le droit de l'enseignement d'être indépendant de toutes autorités extérieures et de se développer librement dans la sphère tracée à la science par la spécialité de son but ».

Mais, si la liberté de l'enseignement était alors «l'indépendance tant à l'égard du pouvoir religieux qu'à l'égard du pouvoir politique » - ce qui correspondait donc bien au combat de Verhaegen contre le «fanatisme » - cette indépendance n'empêchait pas que certains enseignements aient une origine divine. Par exemple, dans les diverses parties du droit, Verhaegen - qui enseigna le droit commercial de 1835 à 1848 - affirmait que l'Université de Bruxelles y cherchait l'influence de la noble idée du droit qui était une «émanation de la sagesse divine ».

Et Verhaegen maintint toujours ce même point de vue, mais parfois sous la forme de condamnations connexes, puisque le 3 octobre 1853, il affirmait encore que sciences, arts, religion, philosophie et politique menaçaient d'aboutir au «matérialisme le plus abject». On s'était laissé aller à des «monstruosités sans nom et sans figure » dans le domaine des lettres. En philosophie, on avait «nié l'élément religieux dans l'homme», aboutissant à un grossier «naturalisme » et à «l'altération du sentiment religieux par l'ignorance, c'est-à-dire à la foi sans raison, à la croyance aveugle qui ne se fonde sur aucun examen». L'Université devait donc opposer à la « négation de l'idéal», le «monde invisible c'est-à-dire Dieu et l'âme»; aux tendances du «matérialisme», une «psychologie basée sur toutes les facultés de la nature humaine»; au «culte des superstitions», la «diffusion des lumières».¹⁵

¹⁴ Lettre encyclique de Grégoire 16 (1832), p. 9.

¹⁵ L'Université libre de Bruxelles pendant vingt-cinq ans (1860), p. 86, 90, 94, 211- 212.

Panenthéisme krausiste

En 1834, l'Université de Bruxelles puisa une partie de ses enseignants au Musée des sciences et des lettres et à l'École de médecine. Quant aux autres chaires, on y pourvut par des professeurs bénévoles. À cette époque, on ne fit quasiment appel à aucun professeur étranger à la ville de Bruxelles, si ce n'est entre autres, au philosophe allemand Ahrens (1808-1874).¹⁶ Sa venue fut déterminante dans l'histoire intellectuelle de l'Université. Ahrens y enseigna la philosophie de 1834 à 1848 et y fit ainsi pénétrer une pensée hautement spiritualiste qui y régna jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle : le «panenthéisme» de son maître, l'Allemand Krause (1781-1832),¹⁷ auditeur de Fichte et Schelling à Iéna et professeur à l'Université de Göttingue de 1823 à 1830.

Dans *Entwurf des Systems der Philosophie* (1804), Krause posait les bases de son système «panenthéiste» en démontrant que Dieu n'était pas seulement «dans le monde et le monde en lui», comme le prétendait le panthéisme, mais qu'il était aussi «au-dessus et indépendant du monde», comme le soutenait le déisme. Ce système krausiste «d'harmonisme» conciliait également les diverses conceptions philosophiques jugées incomplètes et exclusives dans la doctrine de Dieu. La pensée de Krause peut être qualifiée «d'éclectique» dans la mesure où elle vise au rassemblement de tous les grands systèmes philosophiques. Elle se compose d'une logique, d'une psychologie, d'une science de la nature et de la connaissance de Dieu. Sa parenté spiritualiste avec la philosophie et la psychologie de Cousin (1792-1867) ne manque également pas d'apparaître.

De fait, ce fut à l'instigation de Cousin qu'Ahrens donna un cours de psychologie à Paris en 1834 avant d'enseigner à Bruxelles. Le futur premier professeur de philosophie de l'Université libre s'y référait bien entendu à son maître Krause mais aussi à des représentants de la «médecine romantique» allemande comme Oken, Carus, Eschenmayer, Schubert ou Baader qui illustraient une philosophie de la nature où l'occultisme et l'illuminisme se mêlaient à l'esprit scientifique. Fort également de ses multiples références à Dieu, Ahrens y affirmait la primauté de la «pensée» comme cause de l'activité cérébrale, le fait qu'un «être» était la cause des changements vitaux, tout comme une «âme» était la cause de l'activité corporelle.¹⁸

¹⁶ Voir Biographie nationale de Belgique (1976), t. 39.

¹⁷ Voir Ureña (1991).

¹⁸ Voir Ahrens (1836-38), vol. 1, p. 171-172, 183-184.

Disciple direct de Krause, Ahrens forma un partisan fervent de sa philosophie à Bruxelles¹⁹ : Tiberghien (1819-1901),²⁰ qui lui succéda en 1848. Dès 1840, celui-ci avait affirmé : «Notre route est tracée ; nos convictions sont inébranlables, [...] loin d'être contraires à l'esprit de l'évangile, elles sont la synthèse du christianisme et de la philosophie». Les cinquante points de ses croyances religieuses avaient un seul but : «la foi doit s'allier à la raison». Tiberghien précisait que cette «religion rationnelle » qu'il défendait était bien celle qu'enseignait Ahrens d'après Krause, «notre maître commun».²¹ Ardent krausiste, Tiberghien fut sa vie durant, farouchement anti-positiviste (Comte) et anti-matérialiste (Vogt, Büchner, Moleschott) mais aussi viscéralement opposé à la psychologie expérimentale (Wundt). Il maintint ainsi un des krausismes les plus fermés à toute avancée de la science qui, selon lui, aurait pu être fatale à l'immortalité de l'âme, à Dieu et à la métaphysique en général.

À ce rigorisme s'ajouta le fait qu'il enseigna, après Ahrens (1834-1848), tous les cours de philosophie en Faculté de philosophie et lettres de 1848 à 1897. Il y eut ainsi à Bruxelles soixante-trois années ininterrompues de krausisme éminemment spiritualiste et très réservé quant aux discours scientifiques naissants. C'est ainsi que se produisit en 1890 un conflit philosophique majeur (l'«affaire Dwelshauvers») lorsque, en accord avec l'opposition véhémente de Tiberghien, la Faculté de philosophie et lettres de Bruxelles refusa la thèse de Dwelshauvers (1866-1937) qui était alors inspirée par la psychologie expérimentale de Wundt et d'esprit positiviste.

Matérialisme naturaliste

Si l'anti-«fanatisme» fondateur de l'Université libre se devait de ne pas être antireligieux pour Verhaegen - ce qui fut confirmé par le règne du panenthéisme krausiste en Faculté de philosophie et lettres -, cet anti-«fanatisme» s'avéra aussi, comme l'avait également soutenu le fondateur de l'Université, un espace d'indépendance scientifique et de liberté d'enseignement au sein duquel, bien qu'on y refusât officiellement le matérialisme, les Facultés des sciences et de médecine

¹⁹ Ahrens est également à l'origine de l'histoire du krausisme en Espagne puisque ce fut par son « *cours de droit naturel* », publié en français en 1837-39, que Sanz del Río (1814-1869), l'introducteur du krausisme en Espagne, eut la révélation de la « vérité » de cette philosophie. L'intérêt pour Krause s'est maintenu dans ce pays (voir Ureña et Lázaro 1999).

²⁰ Voir Hasquin (1996).

²¹ Tiberghien (1840), p. 114, 128.

furent pourtant enclines au matérialisme méthodologique dès l'année de leur fondation - en réalité, dès l'École de médecine (1823) que l'Université engloba en 1834 - et ne changèrent plus d'orientation méthodologique au cours du 19^{ème} siècle.

Si la nomination d'Ahrens fut déterminante sur le plan philosophique, la décision de l'Université de prendre l'École de médecine «intégralement, telle qu'elle [était]»²² le fut tout autant car, parmi le corps de cette École, figuraient Tallois (1798-1874), Seutin (1793-1862) et Van Mons (1798-1837)²³ qui, par leur attachement à la «médecine physiologique» du Français Broussais (1772-1838), autrement dit, par leur matérialisme naturaliste, se distinguaient très fortement du spiritualisme de Ahrens.

Élève de Pinel et de Bichat, Broussais²⁴ fut médecin militaire (1805) et professeur au Val-de-Grâce (1814). Sa théorie médicale faisait de l'inflammation des tissus la cause exclusive des maladies. Une théorie que l'on qualifia de «matérialiste», qui faisait ainsi disparaître tout «être» mystérieux de la maladie, et qu'il prétendit étendre à la psychologie dans *De l'irritation et de la folie* (1828). Broussais y attaqua de ce fait, sous le nom de «kanto-platonicienne», la philosophie spiritualiste de Cousin qui selon lui dépréciait «l'éducation par les sens».²⁵ En effet, dès 1821, afin de contrer le «matérialisme» et le «sensualisme» tant en philosophie qu'en psychologie, Cousin avait pris la défense de Platon qui d'après lui, reconnaissait à l'homme une «autre activité que l'irritabilité des organes» et une «autre source d'idées que les impressions des sens».²⁶

L'engouement pour les théories de Broussais n'attendit toutefois pas 1828 en Belgique et il s'y manifesta dès 1824 par la parution de la Bibliothèque médicale, nationale et étrangère qui arborait précisément le «drapeau» de la doctrine physiologique. Cette publication était due, entre autres, à Tallois. Seutin et Van Mons y collaborèrent. Et le discours médical qu'y tinrent ces futurs professeurs bruxellois²⁷ traduisait bien cette volonté broussaissienne d'anéantir les «abstractions morbides» par une approche matérialiste des fonctions et lésions organiques.²⁸ Ce qui contrastait grandement avec la

²² Voir Procès-verbaux du Conseil d'administration (13 octobre 1834).

²³ Voir Biographie nationale de Belgique (1914-1920, 1926-1929, 1936-1938), t.22, 24, 26.

²⁴ Voir Braunstein (1986).

²⁵ Voir Broussais (1828), p. vij.

²⁶ Cousin cité dans Mélanges de Feu François Thurot (1880), p. 659.

²⁷ Tallois enseigna la pathologie générale de 1834 à 1836 ; Van Mons, la pathologie et la clinique interne de 1834 à 1836 ; Seutin, la médecine opératoire et la clinique externe de 1834 à 1862.

²⁸ Voir Tallois, J. et Marcq, P.A (1825), p.8-16.

conception spiritualiste d'Ahrens qui soutenait au contraire qu'un «être» était la raison des changements vitaux et que la «pensée» était la cause de l'activité cérébrale. Comme nous le voyons, Ahrens était fort proche sur cette question du défenseur de Platon, Cousin, précisément honni par Broussais dont Tallois, Seutin et Van Mons étaient des disciples.

Ainsi, suite à l'initiative maçonnique visant à contrer le «fanatisme» (catholique) de l'époque, deux options intellectuelles fortement opposées, spiritualiste et matérialiste - symbolisées par Krause et Cousin pour les philosophes et par Broussais pour les médecins - furent côte à côte en 1834 à Bruxelles. Rappelons que le règne du krausisme en Faculté de philosophie et lettres dura soixante trois ans.²⁹ Tandis qu'en Faculté de médecine, si la référence initiale à Broussais s'estompa, la méthodologie générale des différents membres du corps enseignant demeura par contre tout à fait «physiologique» durant le 19^{ième} siècle.³⁰

Spiritualisme philosophique à Bruxelles et à Louvain

Si l'on confronte la philosophie spiritualiste enseignée à Bruxelles à celle, en fait tout aussi spiritualiste, de l'Université catholique de Louvain,³¹ le «contrepoids» de la franc-maçonnerie bruxelloise pourrait intriguer un lecteur pour qui laïcité, anticléricalisme et franc-maçonnerie seraient par définition équivalents à de l'anti-religion, voire à de l'athéisme au début du 19^{ième} siècle. Or, il n'en fut rien dans les premières décennies de la Belgique indépendante. Comme le disait en 1983 le professeur de philosophie de Louvain, Jacques Taminiaux, si la fondation simultanée de Louvain et Bruxelles révèle bien le face à face et le clivage de deux mondes politiques, de deux mentalités, de deux partis, le catholique et le libéral, toutefois :

« Ce clivage, indéniable sur le plan politique et religieux, eut sans doute des effets moins tranchés sur le plan

²⁹ Denis (1842-1913), dont le positivisme ne rompit qu'en 1886 avec le spiritualisme krausiste, enseigna la philosophie en Faculté des sciences et non pas en Faculté de philosophie et lettres. Sur l'histoire du positivisme en Belgique, voir Wils, K. (2005).

³⁰ Pour une présentation détaillée de l'histoire intellectuelle de l'Université de Bruxelles, voir Daled (1998).

³¹ À propos d'éventuelles parentés entre Louvain et Bruxelles en sciences médicales, relevons qu'à l'époque où des disciples de Broussais occupèrent les premières chaires de médecine à Bruxelles, la Faculté de médecine de Louvain nommait en 1835 Craninx (1805-1890) professeur de clinique interne. Craninx fut l'« élève de Broussais à l'École de médecine du Val-de-Grâce à Paris » (voir Van der Essen 1953, p. 24).

philosophique. En effet, à considérer la production philosophique des universités d'alors, ce clivage, envisagé à 150 ans de distance, paraît d'autant plus surprenant que, sinon dans leur méthode - rationaliste à Bruxelles, fidéiste à Louvain - du moins sur ce qu'ils refusent et sur nombre de thèmes justifiés par eux, les philosophes de ces deux écoles se rejoignent ».

Le «traditionalisme » qui régna à Louvain pendant les premières décennies de la Belgique indépendante s'apparente à l'éclectisme et au krausisme dans ce qu'il refuse : le sensualisme, le matérialisme, l'ironie sceptique des Encyclopédistes. De même qu'il s'apparente à eux dans sa visée qui est d'harmonie et d'ordre moral [ainsi que] dans ses thèmes métaphysiques : «Dieu, l'immortalité de l'âme». Comme disait Taminiaux : «Je me suis trouvé en butte à une sorte de paradoxe, car il m'est apparu très vite que le clivage était moins déterminant pour le contenu des travaux philosophiques eux-mêmes que pour le contrepoint idéologique et institutionnel que ces travaux se donnaient ».³²

Certains se diront alors : mais à quoi donc a servi l'initiative maçonnique qui mit sur pied une Université libre face à l'Université catholique ? Au milieu du siècle passé, Jean Stengers, qui professa à Bruxelles, répondait à cette question en ces termes : l'Université [libre] a vécu et s'est développée, elle a été à beaucoup d'égards une réussite, mais elle n'a guère servi au fond - si l'on y réfléchit bien - à conjurer les périls qui préoccupaient tant ses fondateurs. Les périls que craignaient les hommes de 1834, en effet, ne se sont guère «matérialisés ». Pour Stengers, foyer de «libéralisme catholique » sur le plan politique (à l'exception de quelques ultramontains) : « la liberté scientifique que Louvain a connue n'a certes pas toujours été celle que nous concevons (il y a eu, tant dans le domaine de la philosophie que dans celui de l'exégèse, des maîtres condamnés au silence) ; mais pris encore une fois dans son ensemble, Louvain a été un grand, un admirable foyer scientifique ».

³² Taminiaux (1983), p. 14-15, 31. Quant à la « querelle du krausisme » entre Louvain et Bruxelles, pensons à l'hypothèse de Bartier pour qui la raideur de la polémique des catholiques pourrait avoir été, en partie, stratégique : « Le désir de désamorcer ceux de leur coréligionnaires qui les [soupçonnaient] d'hétérodoxie » (Bartier 1981, p. 61). À ce propos, autre conflit au cours du 19^{ième} siècle - et interne au catholicisme universitaire belge - la philosophie du chanoine Ubaghs (1800-1875), professeur à l'Université de Louvain, fut l'objet de condamnations des milieux ultramontains. Sur l'histoire de la philosophie en Belgique, voir De Wulf (1910).

Face à un «déroulement si contraire aux prévisions de nos fondateurs », dès 1959, Stengers s'est demandé si l'Université de Bruxelles avait eu ou avait encore une raison d'être. Il y a un demi-siècle, sa réponse était affirmative : «L'originalité de Bruxelles et sa raison d'être est d'avoir été une Université du libre examen », c'est-à-dire «dégagée du dogme » et «libre de ses options morales ». Autrement dit, si la mission scientifique de l'Université de Bruxelles était finalement celle de toutes les Universités dignes de ce nom : «la recherche exclusive de la vérité », par contre, elle avait bien une «originalité foncière » pour Stengers, une «mission morale qui lui [était] propre » : prouver qu'une «morale indépendante » pouvait exister et être aussi grande qu'une «morale révélée». ³³

Conclusion

Une comparaison entre l'enseignement philosophique dispensé au 19^{ième} siècle à Bruxelles à l'initiative de francs-maçons qui entendaient contrer le «fanatisme » (catholique) - initiative que nous qualifierions d'«anticléricale » - et l'enseignement de sa rivale catholique semble donc révéler de prime abord paradoxalement plus de similitudes spiritualistes qu'elle ne montrerait de divergences réellement significatives.

L'anti-«fanatisme » bruxellois du début du 19^{ième} siècle - nous dirions la «laïcité » ou «l'anticléricalisme » qui y créa un espace interne d'indépendance scientifique où, de fait, deux courants de pensée opposés cohabitèrent - ne fut donc pas, sur le plan de l'enseignement philosophique, antireligieux, à l'image des soixante-trois années de panenthéisme. Une philosophie spiritualiste s'y distinguât tout à fait du matérialisme méthodologique initié par les premiers disciples de Broussais qui se maintint, quant à lui, durant tout le 19^{ième} siècle en Faculté de médecine, au travers de ses différents professeurs.

La parenté spiritualiste entre Louvain et Bruxelles, au-delà de divergences doctrinales de forme et non de fond s'explique, d'une part par le fait qu'historiquement les défenseurs bruxellois de la «laïcité » ne furent pas tous et par définition des athées - loin de là - et d'autre part, par la nomination d'un adepte du panenthéisme krausiste - Ahrens - et par la longévité de la carrière et l'intransigeance doctrinale de son disciple bruxellois : Tiberghien.

³³ Stengers (1959), p. 256-259, 280-282. Une nouvelle question serait de savoir si cette mission morale est toujours son originalité dans l'Europe universitaire d'aujourd'hui.

Aussi, au-delà de la liberté d'enseignement qui fut effectivement défendue et réalisée par les fondateurs de l'Université libre, peut-être doit-on se demander si ceux-ci ont exactement su quels courants de pensée ils engageaient en la personne d'Ahrens et de Tallois, pour ne citer qu'eux. L'École de médecine fut insérée dans l'Université «telle qu'elle était» et donc avec les disciples de Broussais qui allaient s'avérer antinomiques des krausistes de la Faculté de philosophie et lettres. Quant à la nomination de l'homme qui allait être à la base des soixante-trois années de krausisme, Ahrens, l'historien John Bartier y voit un simple «hasard».³⁴ Et il en va de même pour Hervé Hasquin : «Sans l'avoir explicitement voulu, car il ne s'agissait pas d'un choix délibéré dans le chef des dirigeants de l'[Université], confrontés à la tâche écrasante et délicate de doter en catastrophe leur institution d'un corps professoral, les premiers titulaires des cours de philosophies étaient des propagandistes de Krause !».³⁵

Il reste, pour peaufiner la question, qu'un procès-verbal du Conseil d'administration de l'Université nous montre que c'est bien une initiative du Conseil qui, le 6 octobre 1834, chargea le secrétaire de l'Université de l'époque - Baron, toujours lui - d'entrer en relation pour les chaires de philosophie avec Ahrens qui était alors à Paris.³⁶ Dans ces conditions, une interrogation demeure : comment et par qui prit-on connaissance de l'existence du premier professeur de philosophie d'une Université libre, fondée en réaction à l'édification d'une Université catholique, qui allait écrire à la fin de sa vie en 1874 :

« Quant au catholicisme lui-même, envers lequel j'ai toujours cherché à être juste et dont j'ai pu apprécier plusieurs côtés sous lesquels il est supérieur au protestantisme, je crois voir dans tout ce qui lui arrive la volonté de Dieu [...] Je déteste tous les matérialistes, voltairiens, straussistes et tout ce babel que nous avons aussi en Allemagne ; mais je conserve l'espérance que Dieu aidera pour raviver les sentiments religieux et moraux qui sont aussi la source des vrais sentiments d'humanité dans lesquels les hommes et les peuples ont grandement besoin de se retremper ».³⁷

³⁴ Bartier (1981), p. 50.

³⁵ Hasquin (1996), p. 133.

³⁶ Voir Procès-verbaux du Conseil d'administration (6 octobre 1834).

³⁷ Voir Ahrens (1880), vol. 1, p. 26.

Références bibliographiques

- Ahrens, H. (1836-38). *Cours de psychologie*, fait à Paris sous les auspices du gouvernement. Paris: J.A. Merklein.
- Ahrens, H. (1880). *Encyclopédie juridique ou Exposition organique de la science du droit privé public et international sur les bases de l'éthique*. Paris: E. Thorin.
- Association des Amis Philanthropes (1972). *Histoire d'une loge. Des origines à 1876*. Bruxelles.
- Bartier, J. (1981). *Laïcité et franc-maçonnerie*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Biographie nationale de Belgique. (1866). Bruxelles: E. Bruylant.
- Braunstein, J.-F. (1986). *Broussais et le matérialisme. Médecine et philosophie au 19^{ième} siècle*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Broussais, F.-J.-V. (1828). *De l'irritation et de la folie*, ouvrage dans lequel les rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique. Bruxelles-Paris: librairie médicale française.
- Daled, P. (1998). *Spiritualisme et matérialisme au 19^{ième} siècle*, L'Université libre de Bruxelles et la religion. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles.
- Daled, P. (2006). Aux origines du principe de laïcité, In: *Laïcité et sécularisation dans l'Union Européenne, problèmes d'histoire des religions*, tome 16. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles.
- De Wulf, M. (1910). *Histoire de la philosophie en Belgique*. Bruxelles-Paris: Dewit-Alcan.
- Denis, V. (1958). *L'Université catholique de Louvain. 1425-1958*, Louvain, s.n.
- Dictionnaire de l'Académie française*. (1835). Paris: Firmin Didot frères.
- Grégoire XVI (1832). *Lettre encyclique à tous les Patriarches, Primats, Archevêques et Evêques*. Imprimerie de H. Remy.
- Hasquin, H. (1996). Tiberghien, G. Discipulo de Krause : librepensamineto y teismo en la Belgica del siglo XIX, In: P. Làzaro Alvarez (Ed.). *Librepensamiento y secularizacion*. Madrid: Publicaciones de la Universidad pontificia Comillas de Madrid.
- Procès verbaux du Conseil d'Administration. Bruxelles: Archives de l'Université libre de Bruxelles.
- Stengers, J. (1959). Le libre examen à l'Université de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui, In: *Revue de l'Université de Bruxelles*. Bruxelles, s.n.
- Tallois, J. & Marcq, P.A. (1825). *Discours préliminaire*, In: Bibliothèque médicale, nationale et étrangère. Bruxelles: Tarlier.

- Taminiaux, J. (1983). Exposé introductif du groupe «Philosophie», In: Actes du colloque Francqui. Bruxelles: Palais des Académies.
- Tiberghien, A. (1926). Adolphe Quételet et l'enseignement, In: *Revue de l'Université de Bruxelles*. Bruxelles, s.n.
- Tiberghien, G. (1840). Christianisme et philosophie, In: *Annuaire de la société des étudiants de l'Université libre de Bruxelles*. Bruxelles, s.n.
- Thurot, F. (1880). *Mélanges de Feu*. Paris: Firmin-Didot.
- Urena, E.M. (1991). *Krause, educator de la Humanidad. Una biografia*. Madrid: Universidad pontificia Comillas de Madrid, Union Editorial.
- Ureña, E. M. & Lazaro Alvarez, P. (1999). *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. Madrid: Universidad pontificia Comillas de Madrid, Fundación Duques de Soria, Editorial Parteluz.
- Van Der Essen, L. (1953). L'Université de Louvain. Son origine, son histoire, son organisation. 1425-1953. Bruxelles: Office de publicité.
- Verhaegen, P.-T. (1996). *L'homme, sa vie, sa légende. Bicentaire d'une naissance*. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles.
- Weill, G. (1925). *Histoire de l'idée laïque en France au 19^{ième} siècle*. Paris: Alcan.
- Wils, K. (2005). *De omweg van de wetenschap. Het positivisme en de Belgische en Nederlandse intellectuele cultuur, 1845-1914*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Étude exploratoire des conceptions d'élèves catholiques, musulmans, athées et agnostiques, à propos des rapports entre sciences et religions en Belgique francophone

José-Luis WOLFS

Anne-Julie SALAMON

Lotta DE COSTER

Samira EL BOUDAMOUSSI

Audrey JACKSON

Université libre de Bruxelles,
Belgique

RESUME

Dans un article précédent (Wolfs et coll., 2008), nous avons exposé six grandes manières d'envisager les rapports entre science(s) et religion(s) : «fidéisme», «concordisme», «indépendance mutuelle», «relations autres que concordistes», «primat de la science sur la religion» et «concordisme inversé». Dans ce texte, nous présentons la méthodologie de construction d'un instrument visant à opérationnaliser ce modèle, ainsi que les résultats d'une étude exploratoire montrant comment des élèves - catholiques, musulmans, agnostiques et athées (d'année terminale en Belgique francophone) - tendent à se positionner par rapport à ces conceptions. **Mots-clés** : sciences et religions, conceptions des élèves, enjeux idéologiques/identitaires en enseignement des sciences.

ABSTRACT

In a previous article (Wolfs et al., 2008), we have outlined six main ways of perceiving the relationships between science(s) and religion(s): «fideism», «concordism», «mutual independence», (4) «relationships other than concordism», (5) «primacy of science over religion», (6) «inversed concordism». In this article, we present a methodology of developing an instrument to test this model as well as the results of an exploratory study which analyses how students - catholics, muslims, agnostics, and atheists - (in Belgium) tend to position themselves regarding these perceptions. **Key words**: sciences and religions, student's perceptions, identity/ideological issues in science teaching.

RESUMEN

En un artículo anterior (Wolfs et coll.2008) expusimos seis grandes maneras de prever las relaciones entre ciencia(s) y religión(es) : «fideísmo», «concordismo», «independencia mutua», «relaciones no concordistas», «primacía de la ciencia sobre la religión» y «concordismo inverso». En este texto presentamos la metodología de construcción de un instrumento que pretende operacionalizar este modelo, así como los resultados de un estudio exploratorio que pretende por su lado analizar cómo los alumnos – católicos, musulmanes, agnósticos y ateos (en último año de bachillerato en Bélgica francófona) – suelen situarse con relación a sus concepciones. **Palabras claves** : ciencias y religiones, concepciones de los alumnos, retos ideológicos/identitarios en la enseñanza de ciencias.

ZUSAMMENFASSUNG

In einem vorangehenden Artikel (Wolfs und Koll., 2008) haben wir sechs Arten vorgestellt, wie man das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion(en) betrachten kann: «Fideismus», «Konkordismus», «gegenseitige Unabhängigkeit», «andere Relationen als Konkordismus», «Primat der Wissenschaft auf die Religion» und «umgekehrter Konkordismus». In diesem Text stellen wir die Methodik des Aufbaus eines Instrumentes vor, welche die Operationalisierung dieses Grundmodells erstrebt, so wie auch die Ergebnisse einer Forschungsstudie, die darauf abzielt, zu untersuchen, wie katholische, moslemische, agnostische und atheistische Schüler von einer Abschlussklasse im frankophonen Belgien sich hinsichtlich dieser Konzeptionen positionieren. **Schlagwortliste** : Wissenschaften und Religionen, Konzeptionen der Schüler, ideologische/ identitäre Einsätze im Unterricht der Wissenschaften.

Objectif de la recherche

La question qui est au cœur de notre réflexion est celle des rapports entre sciences et religions/laïcité, dans le cadre de l'enseignement. En particulier, comment les élèves envisagent-ils la question des rapports entre sciences et religions/laïcité? Quelle est l'influence de leurs convictions personnelles en la matière? Dans quelle mesure, par exemple, observe-t-on une forme de rejet des matières scientifiques, au nom de motifs religieux? etc. Ces questions présentent une acuité particulière, dans un contexte de montée de mouvements fondamentalistes et créationnistes.

Elles peuvent être envisagées selon plusieurs angles, tous complémentaires. Il est possible de les aborder à partir des matières qui suscitent le plus de controverses dans les classes, comme c'est le cas de la théorie de l'évolution. Cette approche est indispensable, mais elle ne suffit pas; car bien vite les questions soulevées débordent du champ disciplinaire concerné pour porter sur le statut et la définition de la science (épistémologie), sur celui de la religion, voire sur des

questions de type identitaire, liées à la reconnaissance de cultures différentes au sein de l'école, etc.

Une seconde approche peut dès lors consister à analyser ces tensions en termes de crispations identitaires. Elle est elle aussi fort utile mais elle pourrait comporter un risque, celui de focaliser d'emblée l'attention sur un ou plusieurs groupe(s) particulier(s), en perdant de vue la perspective générale.

C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, nous avons choisi de nous intéresser aux conceptions de nature épistémologique qu'adoptent les élèves à propos des rapports entre sciences et religions - de manière générale plutôt qu'en liaison à une thématique spécifique - et d'interroger des élèves de convictions différentes (musulmans, catholiques, agnostiques et athées). D'autres articles de ce numéro se centrent davantage sur des contenus et/ou publics spécifiques.

La grille que nous utiliserons pour analyser les conceptions des élèves a été présentée dans le premier article de ce numéro (Wolfs et coll., 2008). Le présent article développera la méthodologie de construction et de validation d'un questionnaire visant à opérationnaliser ce modèle, ainsi que les résultats d'une étude exploratoire, réalisée auprès d'un échantillon d'élèves d'année terminale de l'enseignement secondaire belge francophone.

Constitution de l'échantillon

480 élèves d'année terminale en Belgique francophone ont participé à cette enquête (A.J. Salamon, 2007). Cet échantillon ne prétend nullement être représentatif de l'ensemble de la population belge francophone. Les écoles catholiques d'une part et/ou accueillant un public majoritairement musulman y sont en effet sur-représentées. Notre préoccupation principale a été de prendre en compte une diversité de profils contrastés, davantage qu'un souci de représentativité statistique. Pour tenter d'appréhender ces profils, deux questions portaient sur les convictions personnelles :

- (1) Quelles sont vos convictions religieuses (ex : catholique, musulman etc.) ou non religieuses (ex : athée, agnostique) ?
Citez et précisez en quelques mots en quoi elles consistent.
(...)
- (2) Êtes-vous croyant 0 Oui, beaucoup 0 Oui, un peu 0 Je ne sais pas 0 Non

Les réponses fournies par les 480 élèves ont été croisées de la manière suivante :

TABLEAU 1 : profils des élèves

Êtes-vous croyant ?	Convictions exprimées				
	Cathol.	Musul.	Agnost.	Athées	Autres
Oui, beaucoup	26	82			11
Oui, un peu	118	13	8	2	9
Je ne sais pas	57		35	8	3
Non	17	1	12	75	3
	218	96	55	85	26

Plusieurs observations intéressantes méritent d'être effectuées à ce stade :

- dans un pays à la fois sécularisé mais ayant une longue tradition catholique (comme la Belgique), il convient de distinguer appartenance «convictionnelle» et «sociologique» au catholicisme ; ainsi parmi les élèves se présentant comme catholiques, 12% (26/218) se considèrent très croyants, alors que 26% (57/218) estiment ne pas savoir s'ils croient ou pas et 8 % (17/218) se disent non croyants. Ces derniers peuvent en effet se sentir membres d'une communauté par tradition familiale, culturelle ou par choix de valeurs etc., mais sans «croire» pour autant ;
- contrairement au cas précédent, les élèves musulmans se déclarent dans leur grande majorité très croyants (82/96). Notons que des différences analogues en termes d'intensité des convictions religieuses entre musulmans et catholiques ont également été observées par Perbal et Susanne (2008) auprès d'un échantillon plus large d'élèves issus de l'enseignement belge francophone ;
- la plupart des élèves athées (75/85) se déclarent très logiquement non croyants et une majorité d'élèves agnostiques (35/55) considère, conformément à l'étymologie, «ne pas savoir» (les limites entre les deux groupes n'étant pas bien sûr étanches) ;
- enfin 5,4% des élèves (26/480) relèvent d'autres convictions (ex : protestants, juifs, bouddhistes etc.).

Conception et mise à l'épreuve de l'instrument

Conception du questionnaire

A partir du modèle cité au point 1 et d'un pré-questionnaire de type ouvert, ayant permis de recueillir un ensemble de représentations d'étudiants à propos de leurs conceptions des rapports entre sciences et religions, nous avons construit un questionnaire fermé comprenant 51 questions. Pour chacune d'elles, les élèves étaient invités à indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert comprenant 4 niveaux, allant de 1 «entièrement en désaccord» à 4 «entièrement d'accord».

Consistance des réponses fournies par les sujets

Pour s'assurer de la cohérence des réponses fournies par les sujets et en particulier du fait que celles-ci n'aient pas été fournies au hasard, le questionnaire comprenait 5 paires d'items «parallèles» et nous exigeons un accord pour au moins trois paires d'items sur les cinq. Ceci a conduit à éliminer 12% des sujets (57/480) qui se sont soit contredits ou n'ont pas répondu à certains de ces items.

Consistance interne de chaque dimension testée

Chaque question a été conçue en référence à une des six conceptions prévues par le modèle de référence. L'homogénéité des différentes catégories de questions a ensuite été testée au moyen du coefficient alpha de Cronbach,¹ dont les valeurs comprises entre 0,73 et 0,91 peuvent être considérées comme globalement satisfaisantes.

Groupes retenus pour la comparaison

Afin de délimiter clairement quels sont les groupes qui font l'objet de la comparaison, nous avons choisi d'écarter 14 élèves «border-line» (6 se déclarant agnostiques, mais un peu croyants et 8 se déclarant athées, mais ne sachant pas s'ils croient ou non), trois cas isolés (deux athées un peu croyants et un musulman non croyant), ainsi que les élèves «autres» (protestants, juifs, bouddhistes). Tous seront analysés

¹ Le coefficient alpha de Cronbach permet d'apprécier si un ensemble d'items mesure bien une même dimension. Il varie entre - 1 et + 1 et est généralement jugé satisfaisant à partir de 0,70.

dans un deuxième volet plus qualitatif de l'étude. Nous comparerons donc ici les conceptions de 381 élèves répartis comme suit (sur la base de leurs réponses aux deux questions présentées en début d'article) :

- 66 musulmans croyant « beaucoup » (codés M 1) ;
- 10 musulmans croyant « un peu » (codés M 2) ;
- 19 catholiques croyant « beaucoup » (codés C 1) ;
- 105 catholiques croyant « un peu » (codés C2) ;
- 51 catholiques, ne sachant pas s'ils croient ou pas (codés C3) ;
- 16 catholiques se déclarant non croyants (codés C 4) ;
- 41 agnostiques, dont 29 ne savent pas s'ils croient ou non et 12 sont non-croyants (codés Ag) ;
- 73 athées, tous non croyants (codés At).

Il est important de noter que les élèves musulmans ont un profil socio-culturel très différent de celui des autres groupes. Ils sont pour la plupart belges, mais d'origine immigrée (2^{ième} ou 3^{ième} génération), en provenance du Maroc, de la Turquie ou d'Afrique subsaharienne et leurs parents sont en moyenne nettement moins scolarisés. Pour moins d'un tiers d'entre eux, un au moins des deux parents a effectué des études supérieures, alors que cette proportion est de deux tiers pour le reste de l'échantillon.

Tendances générales

Quelles sont les conceptions des élèves de notre échantillon à propos des rapports entre sciences et religions/laïcité ? Dans quelle mesure, par exemple, observe-t-on un rejet de matières scientifiques au nom de motifs religieux ? Considérons les résultats à l'item suivant :

Item 14 : Je rejette certains aspects scientifiques enseignés à l'école, lorsque ceux-ci contredisent mes convictions religieuses.

TABLEAU 2 : résultats à l'item 14

	M 1	M2	C1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 14	2,8	1	0	- 7,1	-8,5	-9,1	-8,9	-8,2	36,2	***

Remarque :

Les scores moyens à chaque item ont été calculés en codant les réponses fournies par chaque élève de la manière suivante : entièrement en désaccord = - 1, plutôt en désaccord = - 0,5, plutôt en accord = + 0,5, entièrement d'accord = +1. (Les résultats sont ensuite exprimés sur une échelle allant de - 10 à + 10 plutôt que de - 1 à + 1). Les deux dernières colonnes indiquent les résultats au test F de Snedecor (analyse de la variance) et le seuil de signification (* = S. 05, ** = S.01, *** = S.001). Les différences entre les scores moyens sont significatives au seuil de .001.

Les élèves musulmans très croyants (M1) de notre échantillon obtiennent, sur une échelle allant de - 10 à +10, un score moyen légèrement positif (2,8). Les élèves catholiques très croyants (C1) expriment eux un avis mitigé ou ambivalent à l'égard de cette question, avec un score moyen égal à 0. Notons que celui-ci est plus proche du précédent que de celui des autres groupes, y compris des catholiques un peu croyants (C2), qui marquent eux leur complet désaccord avec cet item.

Ces résultats doivent être pris avec précaution, vu les effectifs réduits. Néanmoins, ils montrent clairement l'intérêt de ne pas focaliser a priori l'attention sur un groupe en particulier et de chercher, au contraire, à comprendre la variété des positionnements en présence.

Examinons dès lors plus précisément comment se situent les élèves par rapport aux différentes dimensions que nous avons tenté de définir et d'opérationnaliser : «fidéisme», «concordisme classique», «concordisme inversé», «indépendance mutuelle», «relations autres que concordistes», «primat de la science». Les graphiques suivants représentent les sous-totaux moyens obtenus par chaque groupe d'élèves.

Remarque :

Ces sous-totaux ont été calculés en additionnant, pour chaque élève, les résultats obtenus aux items appartenant à une même dimension. Bien que le nombre d'items par catégorie soit différent, pour en faciliter la comparaison, les sous-totaux moyens relatifs à chacune de ces conceptions seront exprimés sur une échelle allant de - 10 à + 10.

Considérons les résultats aux trois dimensions suivantes :

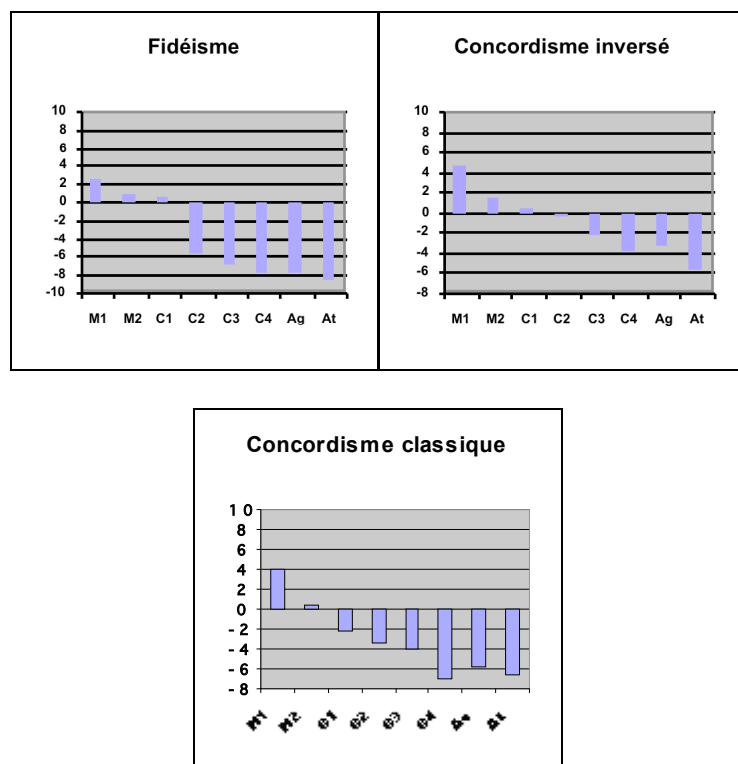


FIGURE 1 : Sous-totaux moyens en matière de fidélisme et concordisme

Des différences très importantes se manifestent entre groupes, en ce qui concerne ces trois conceptions. En ce qui concerne la dimension «fidélisme», les élèves musulmans très croyants (M1) s'y montrent légèrement favorables (avec un score moyen de 2,6 sur une échelle allant de - 10 à + 10), les élèves musulmans un peu croyants (M2) ou catholiques très croyants (C1) expriment un avis mitigé (scores moyens proches de 0). Les groupes agnostique ou athée rejettent forcément cette conception, mais aussi les catholiques un peu croyants (C2). Considérons en particulier les réponses à l'item suivant :

Item 26 : Je me méfie des théories scientifiques qui prétendent remettre en question la religion.

TABEAU 3 : résultats à l'item 26

	M1	M2	C 1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 26	7,8	5,5	1,8	- 5,3	-6,8	-6,6	-7,3	- 8,3	79,2	***

Les élèves musulmans très croyants (M1) et un peu croyants (M2) se méfient fortement des théories scientifiques qui prétendraient remettre en question la religion. Les élèves catholiques très croyants (C1) expriment eux aussi une légère inquiétude à ce sujet. Les autres groupes, par contre, sont en désaccord avec cet item, y compris les catholiques un peu croyants (C2).

Il est intéressant de comparer ces résultats à ceux obtenus à l'item 14 précité. Un degré élevé de méfiance (item 26) ne se traduit pas pour autant, chez les groupes qui l'expriment, par un degré aussi élevé de rejet (item 14). Il semble donc y avoir, dans l'esprit des élèves, une marge d'appréciation importante dans l'attitude qu'ils adopteront face à une matière qui va à l'encontre de leurs convictions.

A l'égard de la dimension «concordisme classique», les élèves musulmans très croyants (M1) se montrent les plus favorables (avec un score moyen de 4), les musulmans un peu croyants (M2) ont un avis mitigé sur la question (score moyen de 0,4) et les catholiques très croyants (C1) expriment un avis plutôt négatif (score moyen de - 2,1). Les autres groupes, sans surprise, le rejettent plus nettement encore. Considérons les items suivants, particulièrement représentatifs d'une conception concordiste :

Item 49 : Je considère que la religion est la source de toute vérité et qu'elle englobe toute forme de connaissance y compris la science.

Item 8 : Plusieurs grandes idées scientifiques modernes étaient déjà présentes en germe dans les Ecritures sacrées.

Item 5 : La science doit se développer dans un sens qui soit conforme à la religion.

TABLEAU 4 : résultats aux items 49, 8 et 5

	M 1	M 2	C 1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 49	7,2	0,5	- 0,8	- 5,8	- 7,6	- 8,1	- 9,1	- 9	97,4	***
Item 8	7	2,5	- 2,4	- 0,4	0	- 2,8	- 2	- 3,1	17	***
Item 5	3,3	- 2	- 3,7	- 5,8	- 5,8	- 8,4	- 7,4	- 7,1	24,4	***

Nous pouvons constater que les élèves musulmans très croyants (M1) adhèrent très clairement à ces conceptions, en particulier aux deux premières, que les élèves musulmans un peu croyants (M2) sont beaucoup plus réservés et que les élèves catholiques très croyants (C1) expriment un avis plutôt défavorable. Les autres groupes rejettent très nettement cette conception. Remarquons toutefois que l’item 8 suscite plus de perplexité ou d’hésitation, par manque sans doute d’information à ce propos.

En ce qui concerne le «concordisme inversé», les élèves musulmans très croyants (M1) sont à nouveau ceux qui y adhèrent le plus (avec un score moyen de 4,8), suivis par les élèves musulmans un peu croyants (M2) qui se montrent plus réservés (score moyen de 1,6). Les élèves catholiques très croyants (C1) ou un peu croyants (C2) ont un avis mitigé (scores moyens proches de 0). Les autres groupes rejettent cette conception, mais - hormis pour les élèves athées de manière moins prononcée que dans le cas du fidéisme ou du concordisme classique. Intéressons-nous plus précisément aux deux items suivants :

Item 24 : La complexité de la nature prouve qu’une intelligence supérieure est à l’origine de celle-ci.

Item 45 : Toute chose vivante est apparue, non pas par hasard, mais plutôt comme le résultat d’un «dessein intelligent».

TABLEAU 5 : résultats aux items 24 et 45

	M1	M2	C 1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 24	7	3,5	2,1	-0,8	-2,8	-2,8	-2,6	-6,2	25,5	***
Item 45	5,5	4,5	2,6	0,8	-0,5	-1,9	-1,3	-4,5	13,8	***

L’item 24 traduit une conception globalement de type théiste. L’item 45 fait référence plus spécifiquement à la théorie du dessein intelligent. Les résultats à ce dernier doivent être pris avec précaution, car il n’est pas sûr que l’expression «dessein intelligent» ait été comprise par tous les élèves, ni même celle de «hasard» ; ce qui pourrait éventuellement expliquer qu’ils évitent de se prononcer de

manière très catégorique sur le sujet. Néanmoins, nous observons globalement les mêmes tendances pour les deux items. Les élèves musulmans apparaissent les plus convaincus, en particulier les très croyants. Les élèves catholiques très croyants expriment un avis légèrement favorable à l'égard de ces deux principes et les autres groupes un avis mitigé ou plutôt défavorable. Seuls, les élèves athées se prononcent résolument en leur défaveur. Ces résultats montrent clairement la diversité des sensibilités en présence et la relative réceptivité dont risqueraient de faire preuve certains élèves à l'égard de la théorie du dessein intelligent. Ils expliquent, sans doute aussi, une partie des difficultés qui peuvent se présenter lors d'un cours de biologie portant sur la théorie de l'évolution. Considérons à présent les résultats suivants :

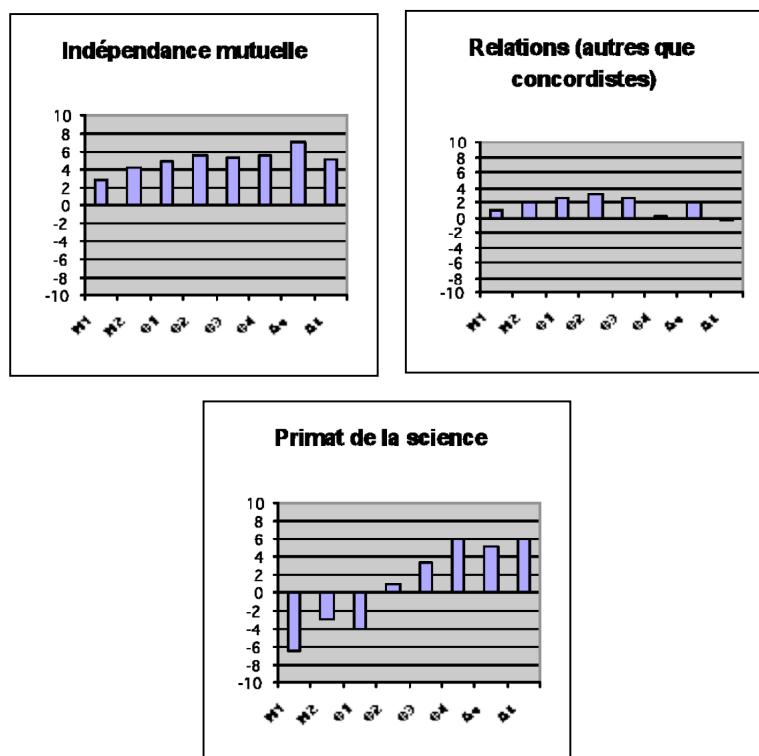


FIGURE 2 : sous-totaux moyens pour trois dimensions

Les deux dimensions - «indépendance mutuelle » et relations «non concordistes » - sont celles pour lesquelles, les avis exprimés par les différents groupes sont les moins contrastés.

En ce qui concerne la première «indépendance mutuelle», les avis exprimés sont tous positifs. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des items repris dans cette rubrique tendent davantage à exprimer l'idée d'une différence de nature entre sciences et religion, à laquelle semble prête à souscrire une majorité d'élèves – mais soulignons-le, à des degrés différents – plutôt que celle d'une indépendance totale au sens strict entre les deux domaines. Explicitons ces tendances par les deux items suivants :

Item 43 : Le but de la science est de proposer une explication rationnelle et vérifiable des phénomènes, sans faire intervenir de facteurs surnaturels.

Item 31 : La science ne peut ni confirmer, ni infirmer l'existence de Dieu.

TABLEAU 6 : résultats aux items 43 et 31

	M1	M2	C1	C2	C3	C4	Ag	At	F.	S.
Item 43	3,9	5,5	5,8	5,7	6,8	7,8	8,9	8	6,5	***
Item 31	1,2	5	5,3	6	5,7	4,7	6,7	4	4,3	***

Les réponses obtenues sont particulièrement intéressantes à analyser. L'item 43, qui énonce un des critères définitoires classiques de la science, tend à être admis globalement par tous les groupes, mais avec cependant un degré d'adhésion variable, du plus faible chez les musulmans très croyants au plus élevé chez les non croyants et agnostiques. L'avis plutôt favorable exprimé par les élèves musulmans est même un peu surprenant, puisque à d'autres occasions, ils ont manifesté des positions clairement concordistes. Cette contradiction apparente pourrait s'interpréter de la manière suivante. Une partie des élèves musulmans peut considérer que la science est une branche particulière du savoir, qui a certes certaines spécificités, comme celle de ne pas faire intervenir de facteurs surnaturels. Elle reste cependant, à leurs yeux, en position de subordination par rapport à la religion.

Comparons ces résultats à ceux de l'item 31. Lorsqu'il s'agit de «Dieu» précisément, plutôt que de «facteurs surnaturels» en général, comme dans le cas de l'item précédent, les avis sont sensiblement différents. Si les élèves musulmans très croyants sont prêts à admettre que la science ne peut faire intervenir de facteurs surnaturels, ils sont par contre plus hésitants ou mitigés face à l'idée selon laquelle la science ne peut ni confirmer, ni infirmer l'existence de Dieu. Notons cependant qu'ils ne la rejettent pas non plus ! Il est intéressant de remarquer aussi que, pour des raisons sans doute opposées, les élèves

athées expriment également à propos de cet item un avis plus réservé que dans le cas du précédent.

Considérons à présent la dimension «relations (autres que concordistes) ». Celle-ci tend globalement à associer deux idées : une différence nette de nature entre sciences et religion et une forme de complémentarité possible entre les deux. Les élèves peuvent donc être favorables à un aspect de cette conception, mais pas à l'autre. Ceci explique sans doute qu'en moyenne les avis soient très mitigés (proches de 0), ne suscitant ni adhésion massive, ni rejet caractérisé.

L'analyse par items est donc, dans ce cas, plus éclairante. Considérons en particulier l'item 3.

Item 3 : La science peut aider la religion au même titre que la religion peut aider la science dans ses questionnements.

TABLEAU 7 : résultats à l'item 3

	M1	M2	C 1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 3	4,1	1,5	2,6	0,7	- 2	5,6	-2,8	- 5	12,5	***

Les élèves les plus croyants, tant musulmans que catholiques, tendent à prôner une forme d'articulation entre science et religion, au niveau de leurs questionnements respectifs. Ce point de vue n'est pas du tout partagé par les élèves non croyants (C4 et At.).

En ce qui concerne la dimension «primat de la science », les écarts entre groupes sont très prononcés : rejet manifeste par les élèves les plus croyants (M1, C1, M2) et adhésion, par contre, des élèves agnostiques (Ag) et non croyants (C4 et At), ainsi que dans une moindre mesure «catholiques agnostiques » (C3). Les élèves catholiques un peu croyants (C2) occupent une position intermédiaire et ont un avis très mitigé (score moyen proche de 0). Les items suivants illustrent ces tendances :

Item 30 : Je me méfie des religions car elles prétendent expliquer quelque chose que l'on ne comprend pas (ex : l'existence de l'univers, de la vie, de la pensée...) par quelque chose que l'on comprend encore moins (Dieu) !

Item 19 : La science est plus fiable que la religion dans la recherche de la vérité, car elle n'accepte pas l'argument «d'autorité ».

TABLEAU 8 : résultats aux items 30 et 19

	M1	M2	C 1	C 2	C 3	C 4	Ag	At	F.	S.
Item 30	-8,6	- 2,5	- 6,3	- 0,2	3,9	6,6	6,7	6,7	51,9	***
Item 19	-6,9	- 3,5	- 3,7	1,9	3,8	7,5	5,4	5,2	31,1	***

Profils de différents groupes

Après avoir mis en évidence ces tendances générales, intéressons-nous au positionnement adopté par chaque groupe. Les conceptions des élèves à propos des rapports entre sciences et religions peuvent être situées sur un continuum entre deux pôles contrastés. Le premier réunit les élèves musulmans très croyants (M1), musulmans un peu croyants (M2) et catholiques très croyants (C1). Le second tend à rassembler les élèves athées (At), agnostiques (Ag) et catholiques «non croyants» (C4). Les élèves catholiques un peu croyants (C2) et «catholiques agnostiques» (C3) tendent à occuper une position intermédiaire entre ces deux pôles.

Au-delà de ce premier constat, des différences importantes apparaissent, au sein du premier pôle, entre élèves musulmans très croyants (M1) et catholiques très croyants (C1). Celles-ci portent globalement sur le degré d'autonomie de la science à l'égard de la religion. Les élèves musulmans très croyants, au sein de notre échantillon, manifestent – en moyenne – des tendances concordistes nettes, un peu de fidéisme, un score faible en «indépendance mutuelle» et, très logiquement, un fort rejet de la conception «primat de la science».

Les élèves catholiques très croyants (C1), en moyenne, reconnaissent davantage l'existence d'une différence de nature entre science et religion et rejettent – à la fois – la conception «primat de la science» et le concordisme (en tout cas sous sa forme la plus classique). Ils auraient une attitude mitigée à l'égard du fidéisme.

Ces résultats ne constituent bien sûr qu'une photographie, à un moment donné, à propos d'un échantillon particulier. Gardons-nous donc de toute dérive de type essentialiste à propos de différences religieuses et/ou culturelles. Evoquons brièvement quelques facteurs historiques, sociologiques, théologiques susceptibles d'expliquer ces différences : l'existence de rapports longtemps conflictuels entre science et Eglise (amenant sans doute à plus de recul ou de réserve) ; une sécularisation plus affirmée des sociétés européennes ; le type de rapport aux Ecritures (le Coran serait, aux yeux des musulmans, la

parole même de Dieu) ; une éventuelle survalorisation ontologique, pour les élèves musulmans, liée à un contexte international jugé défavorable ou à leur statut d'immigré (cf. Heine et al.), etc. Cependant, il nous paraît surtout important de mettre l'accent sur le fait qu'au cours du temps des types de rapport au savoir extrêmement différents (dogmatiques/rationalistes...) ont caractérisé la pensée, tant au sein de l'Islam (Zouari, 2007), que de l'Eglise (G. Minois, 1990, 1991).

On peut également constater avec prudence vu leur très petit nombre que l'avis des élèves musulmans se définissant comme «un peu croyants» (M2) tend, globalement, à se situer entre celui des élèves musulmans très croyants et celui des catholiques très croyants.

Au sein du second pôle (agnostiques, athées et catholiques non croyants), les élèves adhèrent à la fois à l'idée d'une différence de nature entre science et religion et à celle d'un primat de la science sur la religion. Ils rejettent, de manière très nette, les conceptions fidéistes et concordistes (tant classique qu'inversé).

Le groupe que l'on pourrait qualifier de «catholiques agnostiques» (C3) a un point de vue très proche du précédent, mais il est sensiblement plus réservé en ce qui concerne la conception «primat de la science» et il tendrait peut-être à rejeter moins nettement le concordisme inversé.

Enfin, le groupe catholique se définissant comme «un peu croyant» (C2) occupe une place intermédiaire entre ces deux pôles. Il reconnaît une différence de nature entre science et religion et rejette très nettement le fidéisme et le concordisme classique. Il est intéressant de noter qu'il adopte un point de vue mitigé (ni positif, ni négatif) à propos de l'idée d'un primat de la science sur la religion. Il aurait aussi, mais ces résultats doivent être pris avec beaucoup de réserve, un avis mitigé à propos de la conception «concordisme inversé».

Même, s'ils doivent être considérés avec précaution, ces éléments suggèrent une sorte de «portrait type» caractérisant chaque groupe, dont on peut percevoir chaque fois la relative cohérence et logique interne ; ainsi qu'un critère transversal général - approximativement du plus croyant au moins croyant - permettant de les situer les uns par rapport aux autres.

Ces tendances générales ne doivent pas masquer l'existence de variantes individuelles importantes au sein de chaque groupe. Il convient d'éviter toute vision globalisante ou stéréotypée des élèves, à partir de leurs convictions religieuses, agnostiques ou athées. Ceux-ci peuvent en effet combiner, sous des formes personnelles, dynamiques

et parfois très originales différentes conceptions des rapports entre science(s) et religion(s).

A titre heuristique, une analyse typologique réalisée selon l'approche dite par «nuées dynamiques» (k-means clusters) avec le logiciel SPSS, met en évidence, parmi les élèves musulmans très croyants, trois types de profils sensiblement différents. De même, chez les élèves catholiques très croyants, on peut dégager au moins deux sous-groupes, etc. Des entretiens qualitatifs et des observations réalisées en classe etc. permettraient aussi bien entendu de compléter et d'affiner ce type d'analyse.

Limites

Sur le plan théorique, il convient de s'interroger sur le statut des différents concepts utilisés (ex : concordisme, indépendance mutuelle entre science(s) et religion(s) etc.). Ceux-ci renvoient avant tout à des conceptions ou positionnements de nature épistémologique, mais ils mobilisent aussi des représentations sociales, des enjeux identitaires et affectifs. Ils traduisent ainsi différentes modalités de «rapport au savoir», dans le sens où ils comportent : une «dimension épistémique, individuelle et sociale» (Charlot, Beautier et Rochex, 1992).

On peut également y voir des «attitudes», au sens de «structure(s) intégrative(s) tridimensionnelle(s) ayant à la fois un caractère cognitif (jugements, croyances et savoirs), affectif (sentiments favorables ou défavorables) et conatif (tendance d'action» (Doron et Parot, 2004, p.67), pour autant que l'on n'y ajoute pas une connotation de trop grande stabilité. Nous pensons en effet que les différentes conceptions qu'ont les élèves des rapports entre sciences et religion/laïcité sont dynamiques, évolutives et qu'elles se construisent dans l'interaction, même si nous nous sommes contentés dans cette recherche d'en faire une photographie à un instant déterminé. C'est pourquoi, le concept de «rapport au savoir» nous semble mieux prendre en compte ces caractéristiques que celui d'«attitude». Il serait de toute façon utile, dans une perspective future, de préciser davantage les différents éléments mis en jeu et leurs modalités d'articulation.

Sur le plan méthodologique, soulignons certaines limites inhérentes au choix de l'instrument. Les différentes conceptions (ou dimensions) étudiées sont appréhendées à travers un nombre forcément limité de questions, ne pouvant prétendre couvrir l'ensemble des nuances, subtilités ou variantes que celles-ci impliquent potentiellement, ni toutes les nuances que les élèves peuvent exprimer dans leurs

représentations. En particulier, la dimension «relations entre science(s) et religion(s) autres que concordistes » semble présenter globalement un manque de sensibilité.

En ce qui concerne l'échantillon, celui-ci a été constitué à partir des convictions religieuses, agnostiques ou athées déclarées par les élèves eux-mêmes à deux questions qui ont ensuite été recoupées, dans un souci de cohérence. Ce choix nous semblait être l'option la plus légitime. Toutefois, il aurait été intéressant d'analyser plus en profondeur la signification que les élèves donnent aux termes qu'ils utilisent et auxquels de surcroît ils s'identifient (ex : comment un élève qui se présente comme agnostique définit-il l'agnosticisme ? etc.) Ajoutons en outre la faiblesse de certains effectifs.

Soulignons également les limites liées au contexte, en l'occurrence ici belge francophone. Il n'est pas sûr du tout que les différences mises en évidence entre groupes soient de même nature et/ou intensité dans d'autres contextes culturels. Par exemple, aux Etats-Unis ou en Afrique, l'expression de convictions athées est déjà, en soi, un fait peu courant et parfois difficilement accepté.

Conclusions et perspectives

Cette recherche a permis de montrer la grande variété de positionnements, de nature épistémologique, qu'adoptent les élèves et le rôle important que jouent, à cet égard, leurs convictions personnelles religieuses, agnostiques ou athées. Bien entendu, de nombreux autres facteurs - sociaux, culturels, pédagogiques, etc. - sont également susceptibles d'influencer ces positionnements et mériteraient eux aussi un examen approfondi.

Intéressons-nous, en particulier, aux aspects pédagogiques et didactiques et à leurs enjeux épistémologiques et éthiques.

Quelles conceptions de la science véhiculent, explicitement ou non, les programmes, les manuels, les professeurs? Comment celles-ci influencent-elles les positionnements des élèves? On peut penser, par exemple (Fourez, 2003, Verhaeghe et al, 2004), qu'un enseignement de type positiviste poussé à la caricature, pourrait donner de la science une vision «absolue», susceptible de heurter frontalement d'autres visions du monde se présentant elles aussi comme «absolues». Inversement, une présentation exagérément relativiste de la science pourrait amener les élèves à juger équivalentes des théories de nature très différentes et, dans les cas extrêmes, à confondre discours

scientifique et discours non scientifique. Comment dès lors éviter ces deux écueils ?

Nous pensons qu'une approche qui viserait, dès l'enseignement secondaire, à préciser aux élèves - à partir d'exemples simples et concrets - quelles sont les règles de base de la démarche scientifique (principe de réfutabilité de Popper, principe de parcimonie, démarche explicative de type non finaliste etc.), quel est le statut et le rôle des « modèles » dans la pensée scientifique, etc. devrait très probablement contribuer à donner aux élèves une vision plus juste de la nature de la science et prévenir un certain nombre de malentendus et de confusions.

Une autre question fondamentale a trait à la manière d'aborder, à l'école, les questions qui touchent aux religions. Celles-ci ont toujours été d'une extrême sensibilité. Faut-il ou non aborder ce type de sujet à l'école ?

Nous noterons avec intérêt que plusieurs pays ont introduit récemment, des enseignements visant à initier les élèves à une approche scientifique et/ou culturelle du religieux. C'est le cas en particulier de *l'enseignement des faits religieux* en France et du cours *Ethique et culture religieuse* au Québec, sur lesquels plusieurs articles de ce numéro reviendront. Il serait intéressant, en particulier dans une perspective comparative, d'examiner quel est l'impact de ce type d'enseignement sur les conceptions que développent les élèves à propos des rapports entre science(s) et religion(s)/laïcité.

Références bibliographiques

- Charlot, B., Beautier & Rochex (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Doron, R. & Parot, F. (2004). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris: P.U.F.
- Fourez, G. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Heine, A. & Van Der Linden, N., Van Den Abeele, C. & Licata, L. (2008). Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison: une approche psychosociale du rapport aux savoirs des enfants d'immigrés, *Education comparée / nouvelle série*, 1, 61-80.
- Minois, G. (1990). *L'Eglise et la science : histoire d'un malentendu* (tome 1). France: Fayard.
- Minois, G. (1991). *L'Eglise et la science : histoire d'un malentendu* (tome 2). France: Fayard.
- Perbal, L. & Suzanne, C. (2008). Quelle place pour les croyances des élèves dans l'Enseignement en Belgique ? Le cas du créationnisme, *Education comparée / nouvelle série*, 1, 165-180.

- Salamon, A.J. (2007). Science et religion à l'école : influence des convictions religieuses et non religieuses sur des élèves qui terminent l'enseignement secondaire. *Mémoire en Sciences de l'Education*, réalisé sous la dir. du Prof. Wolfs, Université libre de Bruxelles (inédit).
- Verhaeghe, J.C., Wolfs, J.L., Simon, X. & Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie - Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Wolfs, J.L., El Boudamoussi, S., De Coster, L., Jackson, A. & Salamon A.J. (2008). Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laïcité, en particulier dans le champ éducatif ? Essai de modélisation, *Education comparée/ nouvelle série*, 1, 15-32.
- Zouari, Y. (2008). Laïcité et Islam. Des potentialités laïques de la culture arabo-musulmane aux illusions identitaires, *Education comparée / nouvelle série*, 1, 97-114.

Quelle place pour les croyances des élèves dans l'enseignement en Belgique ?

Le cas du créationnisme

Laurence PERBAL

Charles SUZANNE

Université libre de Bruxelles,
Belgique

RESUME

Dans nos sociétés multiculturelles, les enseignants doivent gérer un pluralisme très présent dans les classes. Les principes de laïcité et de neutralité doivent aider à la gestion de ces diversités. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à cette question dans le cadre d'un cours de sciences sur la théorie darwinienne de l'évolution. Nous commençons par présenter certains résultats d'une enquête d'opinions menée dans les classes bruxelloise car ils montrent qu'un nombre non négligeable d'étudiants ressentent un conflit important entre leurs croyances (créationnistes) et l'évolutionnisme darwinien. **Mots clefs** : représentation des élèves, théorie de l'évolution, créationnisme, laïcité, neutralité, citoyenneté.

ABSTRACT

In our multicultural society, teachers have to manage a very present pluralism in the classes. The laicity and neutrality principles must contribute to deal with these diversities. In this paper, we are interested in this question particularly within a course of sciences about the Darwinian theory of evolution. We begin to present some results evaluating the Brussels students' opinions about evolution because it shows that many students feel an important conflict between their (creationist) beliefs and the Darwinian evolutionism. The management of these conflicting feelings is an important issue for an education which has to form the citizens of a pluralist but one society. **Key words** : student's perceptions, evolution theory, secularism, neutrality, citizenship.

RESUMEN

En nuestras sociedades multiculturales, los profesores deben administrar un pluralismo muy presente en las clases. Los principios de laicidad y de neutralidad deben ayudar a la gestión de esas diversidades. En este artículo, nos interesamos especialmente en esa cuestión en el marco de un curso de ciencias sobre la teoría darwinista de la evolución. Comenzamos por presentar algunos resultados de una investigación sobre las opiniones, realizada en las clases bruselenses, ya que muestran que un número nada despreciable de estudiantes experimentan un conflicto importante entre sus creencias (creacionistas) y el evolucionismo darwinista. **Palabras claves** : representación de los alumnos, teoría de la evolución, creacionismo, laicidad, neutralidad, ciudadanía.

ZUSAMMENFASSUNG

In unseren multikulturellen Gesellschaften haben die Lehrer einen sehr anwesenden Pluralismus in ihren Klassen umzugehen zu führen. Die Prinzipien der Laizität und der Neutralität müssen helfen diese Vielfältigkeiten zu verwalten. In diesem Artikel interessieren wir uns hauptsächlich für diese Frage im Rahmen eines Wissenschaftskurses über die Evolutionstheorie von Darwin. Wir präsentieren einige Ergebnisse einer Meinungsumfrage, die wir in Brüsseler Klassen geleitet haben, da eine nicht zu verachtende Anzahl von Studenten einen Konflikt zwischen ihrem Glauben (Kreationist) und Darwins Evolutionstheorie fühlen. **Schlagwortliste** : Vorstellungen der Schüler, Evolutionstheorie, Kreationismus, Laizität, Neutralität, Staatsbürgerschaft.

Introduction

La Théorie de l'Évolution au moyen de la sélection naturelle a été développée par Charles Darwin et explicitée en 1859 dans *De l'Origine des Espèces au Moyen de la Sélection Naturelle*. Elle est l'aboutissement d'une longue tradition de théories transformistes qui ont profondément perturbé l'interprétation littérale de la Genèse par la mise en évidence de la filiation évolutive entre espèces. Cette remise en question franchit une étape supplémentaire en 1872, lorsque Charles Darwin publie *La Descendance de l'Homme et la Sélection Naturelle*. Il y est suggéré que l'homme, cet être créé à l'image de Dieu et choisi pour dominer la vie sur Terre, est un animal soumis aux mêmes lois évolutives que toute autre espèce vivante. Cette atteinte au statut particulier de l'homme dans la nature est également, pour certains croyants, une atteinte aux valeurs morales dont l'homme est le garant en tant que représentant de Dieu dans le monde. Tout au long du siècle dernier, la théorie darwinienne de l'évolution est ainsi devenue le symbole d'un matérialisme scientifique à abattre. L'étude des déterminismes sociaux et biologiques des comportements a mis en

question l'existence de valeurs morales objectives et elle est également accusée de dévaluer le principe de responsabilité individuelle en mettant la foi et la dignité humaine en danger (Jean-Paul II, 1998).

Dans le cadre d'un enseignement scientifique, il peut arriver que l'enseignant doive expliquer des théories qui entrent en contradiction avec certaines croyances religieuses. Ainsi, en cours de biologie, le conflit le plus courant est celui existant entre la théorie darwinienne de l'évolution, qui explicite l'histoire évolutive des êtres vivants, et l'acceptation littérale de la Genèse, qui affirme la création en l'état des êtres vivants par Dieu. En tant que professeur, il peut être difficile de trouver l'équilibre adéquat entre l'exposé de théories scientifiquement avérées et le respect des croyances manifestées par les élèves. De même, ces élèves ont à trouver leur place dans un enseignement qui leur impose l'apprentissage de matières heurtant parfois leurs interprétations des textes religieux. Comprendre et accepter cette situation est d'autant plus important que l'intégration scolaire conditionne souvent l'intégration dans la société.

Dans cet article, nous voudrions montrer comment les valeurs de la laïcité peuvent permettre aux enseignants et à leurs élèves de gérer au mieux le type de situations précitées. Mais dans un souci de clarté, il est important de souligner d'emblée que le concept de laïcité est polysémique car il dépend en grande partie de l'histoire culturelle des Etats. Ainsi, en France et en Belgique, il revêt des sens très différents. Dans le cadre d'une conception politique, l'Etat français est laïque depuis la loi de 1905 qui affirme la séparation de l'Etat et de l'Eglise. Il s'agit d'une neutralité confessionnelle stricte qui n'existe pas en Belgique. En effet, l'Etat belge entretient des relations contractuelles avec différentes religions (rémunération des ministres de cultes assurée par l'Etat, existence d'un cours de morale laïque donné en concurrence des cours de religions,...). En fait, depuis la loi du Pacte scolaire (29 mai 1959), l'enseignement belge est composé de différents réseaux gérés par différents pouvoirs organisateurs (P.O.). Ces P.O. peuvent soit être non-confessionnels (réseau officiel) soit se revendiquer d'une religion, catholique ou israélite (réseau libre). Cependant, s'ils sont subventionnés par l'Etat, les programmes de cours doivent être en accord avec les exigences minimales formulées par le Ministère de l'Education et être approuvés par une commission des programmes. Par exemple, l'enseignement de l'évolution est au programme d'études du cours de biologie de la dernière année de l'enseignement secondaire (6^{ième} année). La laïcité belge désigne donc davantage une conception philosophique libre-exaministe et une non-

appartenance religieuse plutôt qu'un principe d'organisation de la société (Wolfs et al., 2005). Le principe laïque de stricte neutralité confessionnelle n'est pas inscrit dans la Constitution mais l'enseignant peut s'aider notamment du principe dit de «neutralité positive» pour déterminer la place à accorder aux croyances des élèves. Nous y reviendrons.

Nous avons choisi de commencer par présenter certains résultats d'une enquête d'opinion, menée en 2005 parmi les étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles, concernant les concepts d'évolution (Perbal et al., 2006). Nous souhaitons ainsi montrer que les conflits entre croyances créationnistes et savoirs évolutionnistes ne sont pas de l'ordre de l'anecdote et qu'il est urgent de s'intéresser de manière approfondie à cette problématique. Les résultats présentés servent ainsi de base à une réflexion parallèle sur la place à accorder aux croyances des élèves dans le cadre scolaire.

L'enquête

Il s'agit d'une enquête transversale menée en 2005 dans l'enseignement secondaire, supérieur non-universitaire et universitaire de Bruxelles. Sur l'ensemble des étudiants interrogés (1163 individus), 42,9% font partie de l'enseignement secondaire. Parmi eux, 45,3% proviennent du réseau non-confessionnel, 39,5% du réseau libre catholique et 15,2% du réseau libre israélite. Les étudiants de l'enseignement supérieur non-universitaire et universitaire représentent quant à eux respectivement 24% et 33,1% de l'échantillon total. En ce qui concerne les confessions, la plupart des étudiants interrogés se définissent comme n'étant d'aucune confession religieuse (39%), nous les définirons comme «laïques» (au sens belge), suivis d'une grande proportion de catholiques (26,1%) et de musulmans (19%). L'étude utilisant un questionnaire à choix multiples, son intérêt principal réside dans l'observation des choix faits par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à cette structuration contrastée de réponses.

Le tableau 1 présente les résultats de l'*analyse fréquentielle* des réponses apportées par l'ensemble des étudiants à certaines des questions posées.¹ L'analyse de ces réponses peut nous permettre de comprendre en quoi la théorie de l'évolution pose toujours problème.

¹ Pour les résultats complets voir Perbal *et al.*, 2006.

TABLEAU 1 : réponses aux conceptions évolutionnistes (néo)darwiniennes et conceptions alternatives développées dans le questionnaire par l'ensemble des étudiants. Ex. : Q012=question 01, item 2.

Concepts	Conceptions évolutionnistes (néo)darwiniennes	Conceptions alternatives
Evolution des animaux non-humains		
Origine des animaux non-humains	Apparition des animaux terrestres (~450.10 ⁶ a.) plusieurs milliards d'années après la formation des la Terre (~4,6.10 ⁹ a.) (Q081) 67,2%	- Créationnisme : création des animaux par Dieu peu après la formation de la Terre (Q082) 16,9% - «agnosticisme » : on ne sait pas (Q083) 15,1% - Autre 0,5%
Evolution des animaux non-humains	Les animaux sont le résultat d'une longue évolution des êtres vivants (Q092) 92,3%	- Fixisme des espèces animales (Q091) 2,4% - «agnosticisme » : on ne sait pas (Q093) 4,7% - Autre 0,6%
Evolution de l'homme		
Origine et évolution de l'homme	L'Homme est apparu à la suite d'une longue évolution des êtres vivants (Q102) 69,7%	- Créationnisme : création de l'homme par Dieu (Q101) 23,5% - «agnosticisme » : on ne sait pas (Q103) 5,4% - Autre 0,4%
Animalité de l'homme	L'homme est une espèce animale (Q111) 62,4%	- Non, l'homme n'a rien en commun avec les animaux (Q112) 12,3% - Non, l'homme n'est pas un animal même s'il descend des animaux (Q113) 24,3% - Autre 1%
Filiation avec les chimpanzés	Ancêtre commun entre les chimpanzés et l'homme (Q122 et Q123) 55,7% et 24,8%	- Créationnisme : pas d'ancêtre commun (Q121) 18,1% - Autre 1,4%

Concepts	Conceptions évolutionnistes (néo)darwiniennes	Conceptions alternatives
Principe insaisissable : Âme, esprit/ conscience	- L'homme n'est pas habité par un principe insaisissable (Q132) : 11,6% - Je ne sais pas (Q133) : 7,5%	- L'homme est habité par un principe insaisissable : l'âme (Q131 et Q13'1) 20,6% - L'homme est habité par un principe insaisissable : l'esprit/la conscience (Q131 et Q13'2/3) 48,5% - Autre 8,4%
La théorie de l'évolution		
Puissance explicative	La théorie de l'évolution de C. Darwin est la meilleure explication (actuelle) du développement de la vie sur Terre (Q151) 55,8%	- Rejet de la théorie appliquée à l'homme (Q152) 11,9% - Rejet de la théorie car non convaincante (Q153) 20,5% - Autre 11,8%
Est-ce une théorie scientifique ?	Oui (Q161). 73,5%	- Non (Q162) 12,6% - Indécision (Q163) 12,6% - Autre 1,3%
Compatibilité avec croyances	Compatibilité (Q201) 54,1%	- Conflit total (Q202) 13,7% - Conflit partiel (Q203) 23,2% - Autre 9%
Débats en classe	<i>Il y a-t-il eu débat ?</i> - Oui (Q181) 21,8% - Non (Q182) 71% - Je ne sais pas (Q183) 6,3% - Autre 0,9%	<i>Souhaitez-vous ces débats ?</i> - Non (Q191) 28,9% - Oui (Q192) 55,7% - Je ne sais pas (Q193) 14,1% - Autre 1,3%

Une majorité des individus interrogés semblent considérer que les animaux non-humains sont le résultat d'une longue évolution (QO81 : 67,2%). Bien qu'il en soit de même pour l'humain (Q102 : 69,7%), le choix des réponses créationnistes se fait plus courant puisqu'elles représentent près d'un quart de notre échantillon total : ils sont 16% à choisir une position littéraliste (interprétation littérale de la Genèse ; Q101 et Q121) et 7% à développer une position théiste (création par Dieu via le processus évolutif ; Q101 et Q122/Q123).

De fait, même si le statut animal de l'humain est majoritairement reconnu (Q111 : 62,4%), il est néanmoins perçu comme étant habité par

un principe insaisissable (Q131, âme : 20,6% et Q131, conscience/esprit : 48,5%).

Des analyses Chi-carré montrent clairement que les étudiants laïques, catholiques et musulmans ne répondent pas de façon homogène aux questions posées sur l'évolution des animaux et de l'homme (différences significatives, $p < 0,001$, pour 11 questions sur 12).

En effet, la grande majorité des étudiants de confession musulmane interrogés choisissent les réponses créationnistes en ce qui concerne l'homme (Q101) (fig.1). Parmi ces derniers, 64,4% semblent créationnistes littéralistes (Q101 et Q121) et 17,8% semblent créationnistes théistes (Q101 et Q122/123). Par contre, ils ne sont que 6,5% à adopter la position littéraliste quand il s'agit des animaux non-humains et 40,5% à choisir la position théiste. L'homme reste donc un être vivant particulier et ne semble pas soumis aux mêmes lois biologiques que le reste du règne animal. D'ailleurs, ils ne sont que 22% à sembler reconnaître que l'homme est un animal (Q111) et parallèlement, 61% à considérer que l'homme est habité par une âme (Q131).

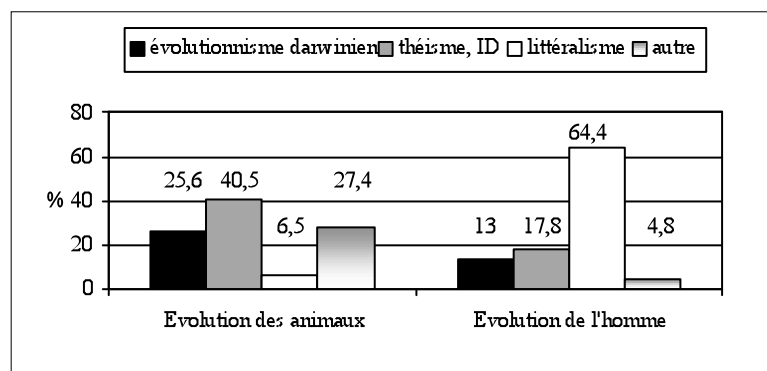


FIGURE 1 : Histogrammes des pourcentages de réponses données par les étudiants de confession musulmane aux questions Q08/Q09 et Q10/Q12

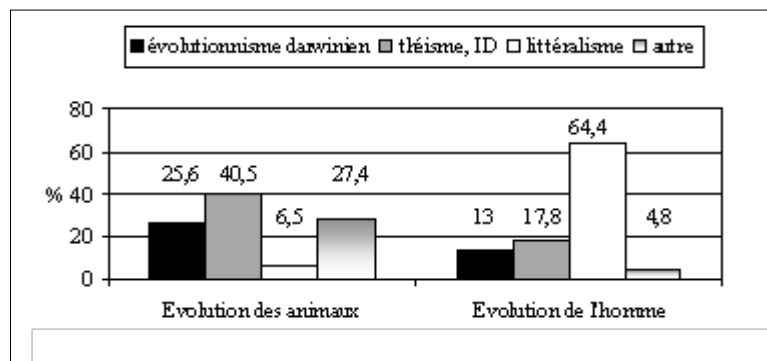


FIGURE 2 : Histogrammes des pourcentages de réponses données par les étudiants de confession catholique aux questions Q08/Q09 et Q10/12

Les étudiants catholiques interrogés paraissent quant à eux accepter majoritairement l'évolution de l'homme (Q102 : 82%) : ils ne sont que 5,4% à choisir les réponses créationnistes littéralistes (Q101 et Q121) et 6,4% à choisir les réponses créationnistes théistes (Q101 et Q122/123) (fig.2). Ils sont 65% à sembler accepter l'animalité de l'homme (Q121) mais également 64% à considérer que l'homme est habité par un esprit ou une conscience insaisissable (Q131 et Q132/3). Cette position appelle deux explications. Premièrement, elle semble en accord avec la position défendue par Jean-Paul II en 1996 devant l'Académie pontificale des sciences : l'évolution matérielle des corps est plus qu'une hypothèse et doit être acceptée mais l'âme reste le fruit de la création divine et échappe aux processus d'évolution matérielle (Jean-Paul II, 1997). Deuxièmement, ce statut particulier accordé à l'espèce humaine traduit une forme d'anthropocentrisme présent parmi la grande majorité des étudiants interrogés. En effet, les étudiants laïques semblent eux-mêmes considérer que l'homme est un animal (82%) habité par un esprit ou une conscience insaisissable (57%). De plus, dans le cadre de cette étude, 20,5% de l'ensemble des étudiants interrogés considèrent la théorie darwinienne de l'évolution comme non convaincante (Q153) et 11,9% refusent son application à l'homme (Q152) (tab.1). Plus précisément, respectivement, 52% et 20% des étudiants musulmans et catholiques refusent toute pertinence à la théorie de l'évolution. En outre, 31% et 12,5% d'entre eux n'en acceptent qu'une application non-humaine. L'anthropocentrisme

semble donc être un obstacle important à une acceptation totale de la théorie (néo)darwinienne de l'évolution.

Précisons également quelques résultats fournis par le sondage des élèves juifs de l'enseignement secondaire à Bruxelles. Ils semblent majoritairement évolutionnistes que ce soit pour les animaux non-humains (67,4%, Q081 et Q092) ou l'homme (61,2%, Q102 et Q122/3). Parmi eux, les pourcentages de réponses correspondant aux positions théistes sont respectivement similaires pour les animaux non-humains et l'homme (15,1%, Q092 et Q082 et 14,2%, Q101 et Q122/3) tandis que les pourcentages de réponses littéralistes tendent à augmenter quand il est question de l'homme (1,2%, Q082 et Q091 et 15,3%, Q101 et Q121). Ainsi, ils sont 25,4% à sembler considérer que la théorie darwinienne de l'évolution ne s'applique pas à l'homme et 56% à ressentir un conflit entre leurs croyances et les principes de l'évolutionnisme darwinien, que ce conflit soit total (10,7%) ou partiel (45,3%). En fait, les différentes communautés juives expriment des courants très variés selon les positions des rabbins qui les dirigent. Les courants peuvent être qualifiés de laïques (athées ou peu pratiquants, ils vivent leur judéité comme une culture), de libéraux inspirés du modernisme, de réformateurs (pas d'exigence alimentaire, femmes rabbins,...), de conservateurs, d'orthodoxes, très attachés aux traditions religieuses ou encore d'ultra orthodoxes, caractérisés par un obscurantisme important (Susanne, 2004).

Notons également qu'aucune différence significative de *patterns* de réponses n'a été mise en évidence entre les étudiants du réseau officiel non-confessionnel et ceux du réseau libre catholique² si ce n'est celles dues au fait que 68,1% des étudiants dits «laïques» suivent leur scolarité dans le premier réseau et 62,6% des étudiants de confession catholique suivent la leur dans le second.

Cette étude montre également que si le degré d'instruction semble donc avoir une influence positive sur l'acceptation des étudiants catholiques vis-à-vis de l'évolution, ce n'est pas le cas des étudiants musulmans interrogés. Les premiers sont 69,8% à accepter l'évolution de l'homme (Q102) dans l'enseignement secondaire et 87,8% et 87,6% dans l'enseignement supérieur non-universitaire et universitaire. Les seconds restent quant à eux majoritairement créationnistes et anti-(néo)darwinien. Cependant, la taille limitée de certains échantillons ne permet pas d'interprétations plus assurées sur cette question.

² Le réseau libre israélite étant strictement peuplé d'étudiants juifs, il ne nous a pas semblé intéressant de le comparer aux autres.

Cette différence entre étudiants catholiques et musulmans peut notamment s'expliquer par l'importance accordée à la religion par ces deux communautés confessionnelles. Ainsi, 85,1% des étudiants de confession musulmane interrogés dans le cadre de cette étude se déclarent pratiquants alors que ce pourcentage est de seulement 25,7% pour les étudiants de confession catholique. Les premiers n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer leur identité religieuse et à exprimer leur fierté d'adhérer aux préceptes de l'islam.

Laïcité et Neutralité

La problématique des opinions créationnistes dans les écoles ne se limite donc pas à l'opposition entre savoirs et croyances. Elle met en évidence les questions posées à l'enseignement par le multiculturalisme sociétal. Comment parler de l'homme, de sa physiologie et de son anatomie sans mentionner son histoire évolutive ? Car de fait, rien n'a de sens en biologie si ce n'est au regard de l'évolution (Dobzhansky, 1973). Cependant, l'étude précitée montre que 87% des étudiants de confession musulmane ressentent leurs croyances en conflit avec la théorie (néo)darwinienne de l'évolution (conflit total, Q202 : 48,7% et conflit partiel, Q203 : 38,5%). Ils sont seulement 12,8% à ne pas ressentir de conflit. Les étudiants catholiques interrogés sont quant à eux 65,7% à trouver leurs croyances compatibles avec l'évolutionnisme, 8,9% à ressentir un conflit total et 25,5% à ressentir un conflit partiel. Ainsi, comment mentionner la filiation de l'homme avec les chimpanzés sans rentrer en conflit avec certaines convictions religieuses ?

En France, les enseignants de biologie sont également confrontés à cette problématique (Morin, 2005) et nous pensons que l'explicitation des principes de la laïcité française aux élèves peut fournir des clés leur permettant de gérer au mieux ces ressentis conflictuels. En effet, ces principes doivent assurer le respect de la liberté de conscience individuelle et tenter de déterminer les règles du «vivre-ensemble». Pour ce faire, le sentiment d'appartenance citoyenne doit être développé en mettant en avant ce qui est commun et qui unit tous les élèves (Perbal, à paraître). Ce principe d'universalité est associé au principe de distance intérieure qui invite chaque citoyen à prendre du recul par rapport aux convictions qui lui importent (Pena-Ruiz, 2003, p.10). Cette mise à distance intérieure ouvre un espace possible de dialogue dans le respect de la diversité d'opinions. Ainsi, l'école a pour rôle d'apprendre aux élèves à vivre leurs différences sans

renoncer aux références démocratiques qui leur sont communes. Elle doit donc mettre l'accent sur ces références, et pas sur les particularismes, et apprendre aux élèves l'esprit critique et l'autonomie effective du jugement. C'est pourquoi les programmes scolaires doivent être neutres par rapport aux engagements spirituels et privilégier les productions de l'esprit critique de l'homme. Il ne s'agit pas d'un rejet des religions ou des différentes cultures mais plutôt de la mise en place des conditions de possibilités du vivre-ensemble de ces diversités. L'école ne peut, sous prétexte d'une certaine tolérance, participer à la construction d'une société qui ne serait qu'une addition de communautés étrangères les unes aux autres. Comment devenir citoyen d'un pays sans renier son identité d'origine éventuelle? Telle est la question posée par le multiculturalisme et l'école laïque a aussi pour rôle de faire comprendre aux élèves les conditions de possibilité de cette intégration positive. Il nous semble donc important de prendre le temps de les expliciter aux élèves.

En Belgique, les enseignants ne peuvent se référer aux valeurs de la laïcité puisque ses principes ne font pas partie de la Constitution d'Etat. Par contre, dans les réseaux officiels, ils peuvent se baser sur le principe de neutralité dont la conception a prévalu dans le développement des décrets du 31 mars 1994 et du 17 décembre 2003. Le devoir de neutralité des enseignants y est affirmé, c'est-à-dire qu'ils doivent s'abstenir de tout propos partisan devant les élèves. Dans une recherche d'objectivité, il se doit de présenter les points de vue dans leur pluralité.

Certains dénoncent le risque d'une interprétation « passive » du concept de neutralité car elle conduirait à mettre l'esprit critique entre parenthèses.³ L'idée d'une neutralité « active » ou « positive » lui est ainsi préférée car l'engagement y est essentiel dans le respect de droits de l'homme et des valeurs démocratiques. Les opinions exprimées doivent refléter l'exercice de la tolérance, des libertés de conscience et de pensée, refusant l'endoctrinement. La tolérance ne signifie pas passivité et l'exercice de la neutralité doit se conjuguer avec l'engagement. Par contre, il est vrai que l'enseignement proposé par les réseaux libres fait explicitement référence à certaines valeurs religieuses. Cependant, il se doit quand même de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et

³ Dortu Véronique, 2006. Pluralisme et neutralité : les enjeux d'une éthique professionnelle, *Centre Interfacultaire de formation des enseignants*, 20 : 8-13.

«ouverte aux autres cultures » (article 6 du décret du 24 juillet 1997). Il s'agit donc d'affirmer la légitimité d'autres croyances et d'autres cultures,... Ce pluralisme se manifeste d'ailleurs sociologiquement dans l'enseignement en Belgique : les enseignants engagés ne sont pas nécessairement porteurs d'un diplôme du réseau dans lequel ils exercent et les parents ne confient plus nécessairement leurs enfants aux écoles en fonction d'un choix idéologique mais en fonction d'autres critères (qualité, proximité, offre d'enseignement,...). Ainsi, même si la Belgique n'est pas un Etat laïque au sens français, l'école reste un lieu privilégié de formation à la citoyenneté et, dans ce cadre-là, l'apprentissage des conditions de possibilité du vivre-ensemble citoyen est fondamental. Les références communes doivent prendre le pas sur les croyances particulières.

En classe, il nous semble que cela peut se traduire par une place accordée à l'expression des croyances (du moment qu'elles restent en accord avec certains principes fondamentaux de respect et de tolérance, comme nous l'avons vu précédemment) mais pas par une remise en question du contenu des programmes des cours, établis par l'Etat, spirituellement neutres et fruits du travail critique de l'homme, en raison de croyances particulières (religieuses ou autres,...).

Le respect des croyances n'implique donc nullement la censure des savoirs rigoureusement établis. Elles sont certes légitimes et protégées, mais relèvent du particulier, tandis que le savoir scientifique fait appel à des compétences qui cherchent, au contraire, à le dépasser. C'est en ce sens qu'il nous semble très important, dans le cadre de la problématique créationniste, d'apprendre aux élèves la nature de la science.

En effet, un des arguments anti-évolutionnistes phares est le déni du statut scientifique de la théorie de l'évolution : «La théorie de l'évolution n'est qu'une théorie ». Les explications du monde vivant qu'elle fournit ne sont dès lors pas plus valables que celles défendues par les théories créationnistes. Personne n'a été et ne sera jamais témoin des phénomènes évolutifs qui ont façonné notre monde actuel. Il est donc impossible d'affirmer la prééminence d'une théorie sur une autre. Cet argument est régulièrement utilisé pour défendre l'idée que la théorie de l'évolution ne peut prétendre à l'exclusivité dans le système éducatif. Les tentatives de réformes anti-évolutionnistes par les Ministres de l'Education italienne et serbe en 2004 (Susanne, 2004) et par le Ministère de l'Education polonais en 2007 (Chauffour, 2006) illustrent l'existence de telles attaques en Europe.

Pourtant cette position n'est valide que lorsqu'il est question de la définition courante d'une théorie. Une théorie est alors une connaissance spéculative idéale, indépendante des applications (Larousse illustré, 1998). Cependant, une théorie scientifique n'est scientifique que si elle se libère de la subjectivité de son auteur, elle est une construction intellectuelle logique qui tente de rendre compte d'une multitude de faits. Elle doit résister aux vérifications permanentes par des expériences ou des observations. Il ne s'agit pas d'un dogme : une théorie scientifique est toujours sujette aux changements. Elle ne se met pas au-dessus de toute discussion et de nouvelles découvertes peuvent inviter au développement de nouvelles constructions théoriques (Kuhn, 1970). Il n'est donc pas question de renvoyer dos à dos les scientifiques et les croyants dans leur domaine respectif des savoirs objectifs et des croyances subjectives. Ce serait méconnaître la pratique de recherche des scientifiques à laquelle le modèle moderne d'une vérité scientifique neutre et purement objective ne correspond pas.

Cependant, cette mise en question d'une objectivité absolue ne justifie pas l'unidimensionnalisation des croyances et des savoirs scientifiques. Dans le cadre de l'enquête, les étudiants interrogés reconnaissent majoritairement (tab.1, 73,5%) la théorie (néo)darwinienne de l'évolution comme une théorie scientifique, c'est-à-dire 75% et 63% des étudiants de confessions catholique et musulmane.⁴ Il semble donc que la reconnaissance du statut scientifique de la théorie darwinienne de l'évolution ne suffise pas à son acceptation. Pourtant, Sinatra *et al.* (2003) ont montré qu'une certaine connaissance épistémologique est corrélée à l'acceptation de l'évolution. Quoi qu'il en soit, la nombreuse littérature concernant les problèmes d'acceptation de l'évolution s'accorde pour affirmer l'importance d'apprendre la nature de la science aux élèves (Nickels *et al.*, 1996 ; Scott, 1997; Cooper, 2001; Griffith *et al.*, 2004).

Cet apprentissage est d'autant plus important que depuis les années 1980, les courants créationnistes, essentiellement aux États-Unis, ont changé de tactique et prétendent développer des théories scientifiques anti-darwiniennes. Ils reconnaissent que les avancées scientifiques ne permettent plus l'adhésion à une version littérale du créationnisme. Ils prétendent désormais démontrer scientifiquement que la nature est d'une complexité si extraordinaire que les formes qu'elle a prises au cours de l'évolution ne peuvent être le résultat d'une évolution

⁴ Il est intéressant de souligner que le caractère « scientifique » de certains passages du Coran est lui-même revendiqué (sur l'embryologie notamment).

graduelle par accumulation de mutations aléatoires discrètes. C'est le hasard qui pose ici un problème central. L'homme ne peut être le fruit du hasard. Le processus d'évolution est un phénomène indéniable mais ce processus est le produit d'une intelligence (Dieu) qui a pour dessein l'apparition de l'homme. C'est la théorie du «dessein intelligent» (*ID, intelligent design*).

Le postulat métaphysique est évidemment contraire à toute démarche scientifique mais cet exemple montre à quel point il est important de maîtriser les concepts épistémologiques fondamentaux puisque c'est sur ce terrain que s'ancre souvent le débat. Ensuite, poser le problème de la nature de la science ouvre la discussion entre croyances et savoirs avec les élèves. Dans l'enquête, 55,7% des étudiants souhaitent débattre de cette question alors que 77% d'entre eux n'en ont pas eu l'occasion dans le cadre de leur cours. De plus, quelle que soit l'approche choisie, les enseignants sont de plus en plus souvent encouragés à laisser les élèves exprimer leurs croyances (Southerland, 1996 ; Cooper, 2001 ; Cobern, 2001 ; Scharmann, 2005) car cela permet non seulement de préserver une certaine motivation chez les élèves (Scott, 1997 ; Woods et Scharmann, 2001) mais également de mettre en avant leurs préconceptions sur l'évolution, la nature de la science ou l'acceptation de la théorie de l'évolution. L'expression des croyances (sous réserve des conditions précitées) a donc une place dans les classes, même s'il est vrai qu'il est beaucoup moins stressant pour les enseignants de ne pas engager la polémique en classe (Griffith et Brem, 2004).

Il nous semble important de terminer cet article en ouvrant la porte d'une autre problématique : la pertinence des cours de religions et de morale laïque donnés dans l'enseignement en Belgique. Nous l'avons vu, même s'il n'y a pas de religion d'Etat en Belgique, celui-ci organise notamment, au sein des écoles publiques, des cours relatifs aux différentes confessions religieuses officiellement reconnues. Un cours de morale laïque est également proposé en concurrence de ces cours de religion. Mais comment apprendre le vivre-ensemble citoyen aux élèves si les matières enseignées en cours de biologie et en cours de religion peuvent rentrer en contradiction ? Comment rendre compte du principe d'universalité si les élèves sont disposés dans des classes séparées en fonction de leurs croyances ou absence de croyances (qui sont bien souvent celles de leurs parents) ? Comment l'école peut-elle apprendre correctement aux élèves la mise à distance des particularismes si ces derniers pénètrent au sein même de l'école ? Son rôle formateur de citoyens d'une société plurielle et unique semble

sapé. Selon nous, une réponse aux multiples questions posées par les liens entre laïcité, religion et science nécessite de se rapprocher autant que possible d'une laïcité «à la française», qui ne peut être une composante idéologique puisqu'elle est censée être le fondement d'une société assurant le vivre-ensemble de multiples confessions. Certes, cette application de la laïcité suggère d'autres questions et ne résout pas tous les problèmes (comme nous pouvons l'observer en France) mais elle a au moins le mérite de la cohérence.

Références bibliographiques

- Alters, B.J. (1999). What is creationism? *The American Biology Teacher*, 61 (2), 103-106.
- Anderson, D.L., Fisher, K.M. & Norman, G.J. (2002). Development and Evaluation of the Conceptual Inventory of Natural Selection, *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1), 952-978.
- Blackwell, W.H., Powell, M.J. & Dukes, G.H. (2003). The problem of student acceptance of evolution, *Journal of Biological Education*, 37 (2), 58-67.
- Chauffour, C. (2006). Pologne: le ministère de l'éducation conteste Darwin. *Le Monde* du 20/10/2006: <http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3214,36-825745@51-820834,0.html>.
- Cobern, W.W. (2001). A reasoned approach to the teaching of evolution in the public's interest, *paper presented at the tri-annual meeting of the International History, Philosophy and Science Teaching Group* Denver: CO.
- Cooper, R.A. (2001). The goal of evolution instruction: belief or literacy? *Reports on the National Center for Science Education*, 21 (1-2), 14-18.
- Dobzhansky, T. (1973). Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution, *The American Biology Teacher*, 35 (3), 125-129.
- Dortu, V. (2006). Pluralisme et neutralité: les enjeux d'une éthique professionnelle, *Centre Interfacultaire de formation des enseignants*, 20, 8-13.
- Griffith, J.A. & Brem, S.K. (2004). Teaching evolutionary biology: pressures, stress and coping, *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 791-809.
- Haarscher, G. (1996). *La Laïcité. Que sais-je?* Paris: PUF.
- Jean-Paul II. (1997). The Pope's message on evolution and four commentaries, *Le Message de l'académie pontificale des sciences*, *The Quaterfly Review of Biology*, 72(4), 377-379.

- Jean-Paul II. (1998). *Fides et Ratio*. Encyclique. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jpii_enc_151-01998_fides-et-ratio_en.html
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Morin, H. (2005). Le darwinisme est parfois contesté dans les salles de classes françaises, *Le Monde* du 27.04.2005.
- Nickels, M.K., Nelson, C.E. & Beard, J. (1996). Better Biology Teaching by Emphasizing Evolution & the Nature of Science, *The American Biology Teacher*, 58(6), 332-336.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris: Gallimard.
- Perbal, L. Laïcité, matérialisme et évolution dans l'enseignement en Belgique, In: M. Coquidé, S. Tirard & J-M. Lange (Ed.). *Evolution*. coéd. Adapt-Vuibert, à paraître.
- Perbal, L., Vercauteren, M., Slachmuylder, J.-L. & Susanne, C. (2006). L'évolutionnisme et le créationnisme dans l'enseignement à Bruxelles: enquête d'opinions, *Anthropologica et Præhistorica*, 117, 163-180.
- Scharmann, L.C. (2005). A Proactive Strategy for Teaching Evolution - 'Why do I have to know this stuff?', *The American Biology Teacher*, 67 (1), 12-16.
- Scott, E.C. (1997). Dealing with anti-evolutionism, *Reports on the National Center for Science Education*, 17 (4), 24-30.
- Sinatra, G.M., Southerland, S.A., Mcconaughey, F. & Demastes, J.W. (2003). Intentions and beliefs in students' understanding and acceptance of biological evolution, *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (5), 510-528.
- Southerland, S. A. (1996). Acknowledging students' agency: science educators' responsibility in evolution education. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. St. Louis: MO.
- Susanne, C. (2004). L'enseignement de la biologie et de l'évolution (humaine) en péril ?, *Antropo*, 8, 1-31. www.didac.ehu.es/antropo
- Wolfs, J.L., Baillet, D., De Coster, L. & El Boudamoussi, S. (2005). Les multiples significations du concept de «laïcité» au sein de l'espace francophone, plus particulièrement entre la France et la Belgique. Colloque international de l'AFEC et du CIEP de Sèvres: France.
- Woods, S.C. & Scharmann, L.C. (2001). High school students perceptions of evolutionary theory (with implications for instruction), *Electronic Journal of Science Education*, 6 (2), 13. <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/woodsetal.html>

Conceptions religieuses et perceptions des phénomènes géographiques chez les professeurs et élèves de l'enseignement secondaire du Sénégal

Amadou M. CAMARA

Université Cheikh Anta DIOP de
Dakar, Sénégal

RESUME

Les conceptions religieuses des enseignants et des apprenants peuvent influencer leurs perceptions des phénomènes scientifiques. Les interférences entre foi et science sont peut-être plus prégnantes dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie que dans celui des sciences dites «dures». Cette recherche tente de cerner les interactions entre croyances religieuses et faits scientifiques, auprès de professeurs de géographie et de leurs élèves, dans des écoles sénégalaises. **Mots-clefs** : conception, représentation, science, religion, géographie, fideïsme, scientisme, concordisme, relationnisme, sécularisation.

ABSTRACT

Teachers and learners' religious creeds can sway their perceptions of scientific phenomena. Interferences between faith and science are perhaps more noticeable in the teaching and learning of geography than in so-called «hard sciences». This research intends to investigate how teachers and learners' religious creeds relate to the scientific facts reviewed in Senegalese schools. **Key words** : creed, perception, science, religion, geography, fideism, scientism, concordism, relationism, secularization.

RESUMEN

Las concepciones religiosas de los profesores y de los estudiantes pueden influenciar sobre sus percepciones de los fenómenos científicos. Las interferencias entre fe y ciencia se imponen, quizás más, en la enseñanza y en el aprendizaje de la geografía, que en las ciencias llamadas «duras». Esta investigación intenta delimitar las interacciones entre creencias religiosas y hechos científicos, ante los profesores de geografía y sus alumnos, en las escuelas senegalesas. **Palabras claves** : concepción, representación, creencia, religión, geografía, fideísmo, cientifismo, concordismo, relacionismo, secularización.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Wahrnehmungen der wissenschaftlichen Phänomene können durch die religiösen Konzeptionen der Lehrer und der Lernenden beeinflusst werden. Die Interferenzen zwischen Glauben und Wissenschaft sind vielleicht prägnanter im Unterricht und Ausbildung der Geographie als in den sogenannten „schweren“ Wissenschaften. Diese Studie versucht die Interaktionen zwischen religiösem Glauben und wissenschaftlichen Fakten bei Geographielehrern und ihren Schülern in Senegal zu bestimmen. **Schlagwortliste** : Konzeption, Vorstellung, Wissenschaft, Religion, Geographie, Fideismus, Scientismus, Konkordismus, Relationismus, Verwelflichung.

Introduction

Les Sénégalais sont très croyants. Quels que soient leur niveau d'instruction scientifique ou leurs références philosophiques, qu'elle soit révélée ou traditionnelle, la religion est omniprésente dans leur vie quotidienne. Même si les relations entre leurs croyances religieuses et leurs perceptions des phénomènes scientifiques ne sont certainement pas aussi tendues qu'ailleurs, les contradictions entre les domaines respectifs de la foi et de la science n'en sont pas moins aiguës, pouvant notamment s'exprimer dans le contexte scolaire où leurs espaces respectifs peuvent s'indurer, l'un sur les lieux de l'autre. Dès lors, il n'est peut-être pas sans intérêt d'appréhender les inférences, interférences et implications épistémologiques et didactiques de ce dualisme entre les croyances religieuses d'une part et les connaissances scientifiques enseignées à l'école d'autre part, au cours de géographie en l'occurrence, tant chez les enseignants que chez les apprenants.

Problématique de la recherche

S'il est des phénomènes géographiques sur l'origine, la nature et la dimension desquels sciences et religions s'accordent, il en est d'autres où la perception des Saintes Ecritures et même celle des religions traditionnelles africaines, sont souvent aux antipodes de la conception scientifique. L'enseignement et l'apprentissage de la géographie ou de certains de ses aspects, peuvent être facilités ou au contraire biaisés par les convictions religieuses de l'enseignant ou de l'apprenant. La présente recherche se propose d'appréhender les différentes postures des élèves et des professeurs par rapport aux positions respectives de

la science et des religions à propos de certains phénomènes géographiques.

L'instrument de collecte des données

L'instrument se présente sous la forme de questions à choix multiples, consignées dans un tableau à double entrée, dont nous reproduisons ci-dessous les deux premiers items:

TABLEAU 1 : présentation du questionnaire (deux premiers items)

Phéno- mène	Sciences	Religions révélées	Votre avis			
	A	B	A	B	Autres (préciser)	Sans opinion
1. <i>Création de l'Univers</i>	Théorie du Big-bang, grande explosion hors du temps à partir d'un point unique ayant abouti à la création de l'Univers il y a quelque quinze milliards d'années.	Dieu est Créateur de l'Univers hors du temps et à partir du Néant !				
2. <i>Forme de la Terre</i>	Ronde/ Sphérique	Dieu a étendu la Terre, Il en a fait un lit, Il l'a étalée, Il l'a nivelée. Elle serait donc plutôt plane : lit, étendue, étalement, couche, nivellement ! ...				

Des positions présentées comme émanant respectivement des sciences ou de religions révélées sont proposées à chaque ligne. La nature de la ou des religion(s) révélée(s) n'a pas été précisée, son (ou leur) identification par la cible à travers le choix d'une proposition pouvant être considérée comme un gage d'imprégnation de ces éléments religieux par celui ou celle qui répond. Ces questions portent

sur dix neuf phénomènes géographiques relatifs à la cosmologie et à la géographie physique. Le faible niveau d'inférence de ces phénomènes explique ce choix : les postures respectives des sciences et des religions par rapport à ceux-ci ne sont généralement pas l'objet de spéculations. Le répondant est invité à cocher la colonne A s'il choisit la position scientifique, la colonne B s'il choisit la position religieuse, la colonne « autre » s'il opte pour une autre possibilité, et enfin la quatrième colonne s'il est sans opinion. Il peut aussi cocher à la fois les colonnes A et B et leur attribuer un rang le cas échéant.

Il complète aussi une fiche signalétique anonyme l'invitant à préciser : le sexe, l'âge, son statut (élève ou enseignant), sa religion ainsi que la filière d'étude (pour les élèves).

Les différentes postures de la science et des religions proposées comme choix multiples relèvent plus de « courants pré géographiques » classiques (au sens de Scheibling, 1995 et de Bailly et Ferras, 1997) que de paradigmes induits par la réinvention de la discipline au 18^{ième} siècle par Emmanuel Kant qui, selon Sanguin (1994), « fut le premier à poser la géographie comme l'étude de la différenciation régionale de l'écorce terrestre ». Au demeurant, la géographie partage des outils élaborés par ces « courants » avec d'autres sciences telles que les mathématiques, l'astronomie ou encore les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

Le référentiel théorique

Au terme d'une recherche consacrée aux rapports entre l'enseignement et les enjeux idéologiques liés à la religion et à la laïcité, menée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone en 2005, Wolfs *et al.* (2005, 2008) proposent une grille d'analyse des représentations que les élèves ont de ces rapports. Le modèle élaboré retient six types de conceptions ou positionnements (tableau 1). Les auteurs avancent une définition conventionnelle pour chacun des concepts figurant dans le tableau ci-dessus, en s'appuyant sur des travaux antérieurs, notamment ceux de A. Chabchoub (2001) et de D. Lambert (1999).

TABLEAU 2 : modèle d'analyse des conceptions des rapports entre sciences et religions (Wolfs et al., 2005, 2008)

Prévalence de la religion sur la science	Pas de lien	1	«Fidéisme» : confiance en la foi et dévalorisation de la raison et plus largement des sciences.
	Lien	2	Concordisme «classique» : la religion cherche en quelque sorte à «imposer» ses conceptions aux sciences.
Absence de prévalence déclarée	Pas de lien	3	Indépendance totale et mutuelle entre sciences et religions (appelée parfois «discordisme»).
	Lien	4	Tentatives de mise en relation(s) entre sciences et religions (autres que concordistes au sens strict).
Prévalence de la science sur la religion	Pas de lien	5	«Primat de la science» (voire scientisme) : dévalorisation de la foi et des religions, au nom de la science.
Prévalence (du moins en apparence)... de la science sur la religion	Lien	6	Concordisme «inversé» : «chercher Dieu» à partir de la science.

Remarque :

Nous appellerons «relationnisme» la quatrième position.

Nous nous inspirerons de ce modèle pour classer les réponses obtenues à notre questionnaire :

- les réponses A correspondent à un choix strictement scientifique et renvoient à une conception «primat de la science» ;
- les réponses B correspondent à un choix strictement religieux, à connotation «fidéiste» ;
- les réponses à la fois A et B sous-entendent une volonté d'associer les deux approches, soit en accordant le même poids aux deux (réponses codées AB), soit en accordant un poids plus important à l'option scientifique (réponses codées A1B2) ou au contraire à l'option religieuse (réponses codées A2B1). Dans ce cas, il s'agit de conceptions que l'on peut qualifier globalement de concordistes ou de relationnistes.

L'échantillon de recherche

La base de sondage est constituée par les élèves et les professeurs de géographie des lycées et collèges du Sénégal. L'enquête s'est déroulée dans la région de Dakar, représentative du pays sur les plans démographique (1/5 de la population), social et religieux, puisqu'elle est le creuset de toutes les ethnies et religions qui cohabitent au Sénégal. De plus, la région de Dakar offre plus que tout autre, un éventail complet des réseaux d'enseignement à l'œuvre dans le pays. Cinq établissements d'enseignement secondaire ont ainsi été ciblés selon les critères suivants :

- le réseau : quatre établissements du réseau public laïque et un du réseau privé catholique, au prorata de l'effectif de chacun de ces deux réseaux au sein des lycées et collèges;
- le type d'enseignement : un établissement d'enseignement technique contre trois établissements d'enseignement général ;
- la filière : les élèves interrogés suivent la filière littéraire pour deux classes, la filière scientifique (S1=maths fortes) pour deux classes et la filière technique pour une classe.

Le niveau d'études : seuls les élèves de la classe de première (6^e année secondaire) ont été ciblés car la plupart des phénomènes géographiques proposés ont fait l'objet d'un apprentissage dans les classes antérieures et figurent systématiquement au programme de classe précédente en particulier, la classe de seconde.

Si l'échantillon des élèves a fait l'objet d'un choix raisonné, celui des enseignants a été opéré au hasard : en sus des professeurs titulaires des classes décrites ci-dessus, systématiquement enquêtés, d'autres enseignants ont été ciblés selon leur disponibilité. Au total, l'enquête a touché cent soixante six personnes dont cent quarante neuf élèves, quinze enseignants et deux indéterminés.

La géographie enseignée : entre la science et la foi

Le tableau suivant exprime, en pourcentages, la fréquence des différents types de réponses obtenus à chaque question.

TABLEAU 3 : classement général des différentes conceptions (exprimées en pourcentages)

Questions	Types de réponses						AB, A1B2, A2B1
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
1. Création de l'univers	6	57,8	4,8	4,8	24	2,4	(33,6)
2. Forme de la Terre	65,4	15,1	1,8	7,5	7,5	2,5	(16,8)
3. Rotation	44,5	18,3	8,5	14,6	12,2	1,8	(35,3)
4. Révolution	52,1	18,8	6	7,3	12,1	3,6	(25,4)
5. Planètes	33,5	32,9	9,1	11,6	11,6	1,2	(32,3)
6. Soleil	36,6	26,8	8,5	9,1	15,2	3,6	(32,8)
7. Lune	42,5	24,4	8,8	8,7	11,9	3,8	(29,4)
8. Etoiles	17,8	50,9	5,5	9,2	9,2	7,4	(23,9)
9. Eclipses	49,4	20,4	5,5	8,6	8,6	7,4	(22,7)
10. Atmosphère	28,6	39,8	4,3	1,2	19,3	6,8	(24,8)
11. Nuages	42	23,2	6,7	11	14,6	2,4	(32,3)
12. Pluies	36	23,2	7,9	13,4	16,5	3	(37,8)
13. Eclair, foudre, tonnerre...	26,2	39,5	5,4	14,3	14,3	5,4	(34)
14. Montagnes	53,5	17,3	4,9	5,5	10,5	6,2	(20,9)
15. Séismes, volcanisme	52,2	20,4	7,6	7	7	5,7	(21,6)
16. Tectonique des plaques	57,8	9,9	3,7	6,2	6,2	16,1	(16,1)
17. Cycle de l'eau	24,4	33,5	9,1	12,8	16,5	3,7	(38,4)
18. Océan et mers	31,3	30	7,5	9,4	19,4	2,5	(36,3)
19. Fleuves	43,1	21,9	7,5	8,8	11,9	6,9	(28,2)
Pourcentages moyens	39,1	27,3	6,5	9	13,1	4,9	(28,6%)

Le tableau 3 montre des attitudes très partagées. En moyenne (pour l'ensemble des 19 propositions), les conceptions recueillies expriment :

- un choix clair pour la réponse strictement scientifique dans 39% des cas ;
- un choix clair pour la réponse strictement religieuse dans 27 % des cas ;
- différentes modalités d'association entre réponses scientifique et religieuse dans 28,6% des cas - somme des réponses AB, A1B2, A2B1;
- enfin une abstention dans 5% des cas.

Les résultats montrent aussi des différences de conception très importantes, en fonction des contenus notionnels concernés, sur lesquelles nous reviendrons.

Différents facteurs pourraient, en première approche, expliquer cette grande variabilité des résultats. Sur le plan sociologique, la société sénégalaise n'est pas encore sécularisée, les espaces respectifs de la science et de la foi n'y sont pas clairement délimités. Le répondant est tout naturellement partagé entre les deux, en dépit de quelques nuances dues à certaines spécificités (cf. *infra*). Les postures respectives des professeurs et des élèves par rapport à certaines propositions tendraient d'ailleurs à installer un certain inconfort intellectuel, s'accroissant selon le niveau d'instruction. Sur le plan épistémologique, la supposée «mollesse» (Harvey, D., 1969) scientifique de la géographie ne serait sans doute pas étrangère à ce positionnement flottant. Le caractère généralement spéculateur de la discipline sur bien des phénomènes, et même celui de certaines disciplines connexes comme la cosmographie ou l'astronomie pour ne citer que celles ayant partie liée aux différentes propositions, peut ébranler les certitudes scientifiques de plus d'un ! La lecture du tableau 2 montre d'ailleurs un positionnement variable selon la nature du phénomène considéré.

Des conceptions différenciées des phénomènes géographiques

Une lecture plus fine du tableau 3 laisse apparaître des conceptions différentes d'un phénomène à l'autre. On peut distinguer deux grandes catégories de perception :

- les phénomènes appréhendés majoritairement sous l'angle religieux: la création de l'univers, les étoiles, la structure de l'atmosphère, l'éclair, la foudre et le tonnerre, ainsi que le cycle de l'eau. La création de l'univers remporte une adhésion massive au sein de cette catégorie (cf. figure 1) ;

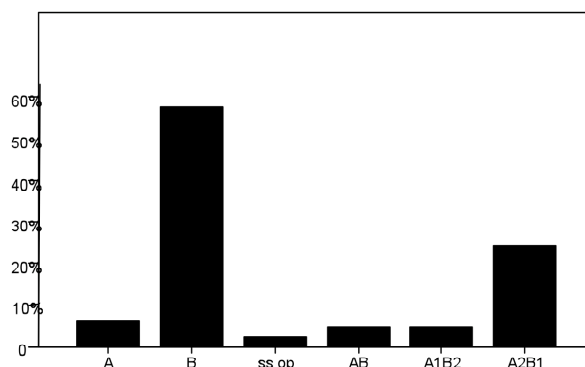


Figure 1 : CONCEPTIONS A PROPOS DE LA CREATION DE L'UNIVERS

- Les phénomènes pour lesquels la primauté de la conception scientifique est affirmée : la forme de la Terre, l'héliocentrisme, les planètes, le soleil, la lune, les éclipses, les nuages, le mécanisme des précipitations, les chaînes de montagnes, les séismes et le volcanisme, les océans et les mers ainsi que les fleuves. La proposition relative à la forme de la Terre est la plus fréquemment citée en premier (cf. figure 2).

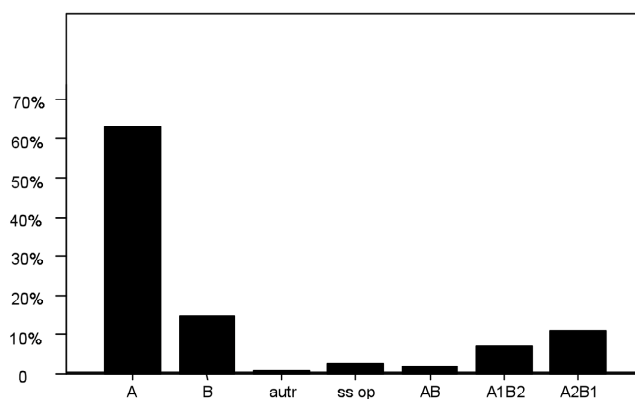


Figure 2 : CONCEPTIONS A PROPOS DE LA FORME DE LA TERRE

Ces résultats contrastés suggèrent que la conception religieuse prévaut dans la perception des phénomènes ayant une connotation « surnaturelle » comme la création de l'univers, les étoiles, les éclairs, la foudre, le tonnerre... pour lesquels le recours à l'intervention divine tient généralement lieu d'explication dans l'inconscient collectif. Le Coran évoque soixante onze fois de manière explicite les circonstances et modalités de la « création de l'univers », avec des accents qui défient souvent l'entendement cartésien : « C'est Allah qui a créé les cieux et la terre en six jours », même si la Bible confère une dimension humaine à cette assertion en précisant que le Créateur se serait reposé le sixième jour ! D'ailleurs à propos de cette question, professeurs et élèves placent des réponses de type concordiste au second rang de leurs conceptions devant la conception strictement scientifique qui n'arrive qu'en troisième position.

Par contre, la conception strictement scientifique domine en ce qui concerne les phénomènes, à propos desquels s'est établie une relation apaisée entre la science et les religions révélées. C'est le cas des planètes, du soleil et de la lune, de l'héliocentrisme, des séismes et du volcanisme, etc. Cependant, même dans ces cas de figure, les réponses de type religieux restent importantes, ce qui semble trahir une certaine incertitude ou hésitation dans le choix de la posture.

On observe en outre une certaine tendance au repli sur la foi, face aux phénomènes pour lesquels l'explication scientifique semble plus équivoque ou fait l'objet d'un débat non encore tranché. Le premier cas de figure se lit à travers la structure de l'atmosphère où le nombre de couches identifiées par les climatologues peut souvent varier presque du simple au double (entre cinq et neuf) selon que l'on détaille ou au contraire, que l'on grossisse la stratification de l'air atmosphérique. Cette tergiversation tranche avec la précision répétitive du Saint Coran qui, dans quatre versets et autant de sourates (sourates 14, 23, 42 et 65, et respectivement versets 2, 17, 4 et 12), magnifie les « sept cieux (qui) célèbrent La Gloire d'Allah », en dépit du sens symbolique que charrie une telle évocation ! Dans le même ordre d'idées, le débat sur l'origine et la création de l'univers est loin d'être tranché entre la théorie du Big-Bang et les tenants des autres théories comme celles de la création continue, de l'univers cyclique, etc., là où le Coran proclame sans ambages « qu'Allah est le Créateur de l'univers hors du temps et à partir du Néant » (sourate 2, verset 117).

La tentation est forte de tirer de ces considérations une conclusion qui voudrait que dans les sociétés non sécularisées, le repli fidéiste

apparaisse comme la panacée chaque fois que la science balbutie ses certitudes.

Les déterminants des différentes postures

Quand on croise la perception des différents phénomènes avec certaines variables tels que le sexe, la religion, le statut et la filière d'études, des nuances, voire des évolutions se font jour dans les positionnements par rapport à la situation décrite ci-dessus. Les relations entre les différentes conceptions et les variables précitées ont été examinées à travers trois des dix neuf propositions : la création de l'univers, l'héliocentrisme, les séismes et le volcanisme.

TABLEAU 4 : conception de la création de l'univers selon le sexe du répondant

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Masculin	4,3	53,6	7,2	2,9	27,5	4,3	(69)
Féminin	7,2	60,8	3	6,2	21,6	1	(97)

TABLEAU 5 : conceptions de la création de l'univers selon la religion

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Musulmans	5,6	55,9	5,6	4,9	25,9	2	(143)
Chrétiens	5	70	/	5	15	5	(20)
Autres ¹							

TABLEAU 6 : conceptions de la création de l'univers selon le statut répondant

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Elève	6	59	2,7	5,4	25,5	1,3	(149)
Professeur ²	5,8	35,3	23,5	11,8	11,8	11,8	(17)

La conception de l'origine de l'univers telle qu'elle se dégage ne varie pas selon le sexe, la religion ou le statut. Qu'ils soient élèves ou professeurs, hommes ou femmes, musulmans ou chrétiens, tous les

¹ Remarque : seule une personne « autre »

² Remarque : le nombre de professeurs est très faible (17)

répondants choisissent la réponse religieuse comme conception dominante à propos de la création de l'univers et placent le concordisme en deuxième position devant la conception scientifique (cf. tableaux 4, 5 et 6). Ces postures reflètent celles exprimées en moyenne dans le tableau 3. Celle des enseignants laisse quelque peu perplexe puisqu'on aurait pu s'attendre à un positionnement scientifique sans équivoque, vu leur niveau d'études. Or, ces derniers affichent une posture principalement religieuse, même si celle-ci est nuancée par un relationnisme entre religion et science.

L'examen de la relation entre l'item «conception de la création de l'univers» et la filière d'études des apprenants ne dégage pas fondamentalement une perspective différente de la tendance générale. Elle ne révèle pas comme on pourrait s'y attendre, une opposition radicale entre «littéraires» et «scientifiques», si ce n'est la distanciation opérée par les élèves de l'enseignement technique qui, en plaçant la conception strictement religieuse au deuxième rang, entre le concordisme (premier rang) et la conception strictement scientifique (troisième rang) adoptent une posture difficile à appréhender sauf à considérer avec Schlegel (2004) que « devant une difficulté créée à la foi par la science », ils tendraient à établir une réciprocité entre la religion et la science.

TABLEAU 7: conception de la révolution (héliocentrisme) selon le statut du répondant

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Elèves	52,7	19,6	5,4	6,1	12,1	4	148
Professeurs	53,3	6,6	13,3	13,3	13,3	0	(15)

TABLEAU 8 : conception de la révolution (héliocentrisme) selon la filière de l'élève

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Littéraire	59,6	28,8	1,9	3,8	1,9	3,8	52
Scientifique	53	19,4	11,3	6,4	6,4	3,2	62
Technique	40	8,6	/	11,4	34,3	5,7	35

TABLEAU 9 : conceptions de la révolution (héliocentrisme) selon la religion

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Musulmans	46,9	21,7	7	6,3	14	4,2	143
Chrétiens	84,2	/	/	15,8	/	/	(19)

La variable « sexe » ne détermine pas de contingence particulière avec ces conceptions ; celles-ci semblent plutôt dépendre du statut, de la religion et de la filière d'études des élèves, comme on le constate dans les tableaux 7 à 12.

Les enseignants se démarquent largement de la conception strictement religieuse (ou fidéiste) à propos de l'héliocentrisme, affichant sans ambages une conception strictement scientifique sur ce phénomène et renvoyant dos à dos les conceptions de type concordistes ou relationnistes, derrière lesquelles semblent se réfugier ceux parmi eux dont la formation scientifique n'a pas fondamentalement entamé la foi religieuse. C'est peut-être pour les mêmes considérations que les enseignants optent pour le relationnisme à égalité avec une conception strictement religieuse à propos de la conception qu'ils se font des séismes et du volcanisme, postures différentes de celles adoptées par les élèves sur le même phénomène. Ces positionnements ambivalents seraient ceux des hommes de sciences dans une société très croyante et peu sécularisée. Une comparaison avec les Etats-Unis serait sur ce point fort intéressante.

TABLEAU 10 : conception des séismes et du volcanisme selon le statut du répondant

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Elèves	51,4	19,2	6,2	10,3	6,8	6,2	146
Professeurs	40	20	20	13,3	6,6	/	(15)

TABLEAU 11 : conceptions des séismes et du volcanisme selon la religion

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Musulmans	47,9	22,1	7,8	9,3	7,1	5,7	
Chrétiens	65	5	5	20	5	/	

Les élèves et les enseignants de confession chrétienne ont, sur les phénomènes de référence ci-dessus (héliocentrisme, séismes et volcanisme), des conceptions différentes de celles des musulmans. La posture primat de la science y est plus affirmée, et lorsqu'elle s'en écarte, c'est prioritairement au profit de la conception A1B2 que l'on pourrait rapprocher du concordisme inversé, cherchant à se rapprocher de Dieu à partir de la science. Deux hypothèses au moins pourraient être avancées pour comprendre ce positionnement.

La première est d'ordre historique, renvoyant aux secousses que la Révolution galiléo-copernicienne avait engendrées au sein de l'Eglise catholique. On sait que les différentes péripéties du bras de fer qui avait opposé le clergé à la science sur cette question ont plutôt tourné à l'avantage de cette dernière. Depuis, les relations entre les deux pôles se sont apaisées pour le moins. La sécularisation des sociétés occidentales, en particulier européennes, pourrait influencer sur les conceptions religieuses des chrétiens du Sénégal. Ainsi, la seconde tient à la distinction entre le « pourquoi » et le « comment » chez les chrétiens. Pour l'Abbé Jacques Seck du Diocèse de Dakar, lors d'un entretien qu'il nous a accordé en novembre 2006, la Bible ne répond vraiment pas « à la question du comment », pour expliquer le monde, mais tenterait plutôt d'apporter une réponse « à la question du pourquoi », pour indiquer aux fidèles la voie à suivre pour monter vers le ciel. En clair et à l'inverse du Coran, l'Ancien et le Nouveau Testament se sont très peu aventurés dans ce que d'aucuns considèrent comme des anticipations scientifiques du Livre révélé à Mahomet. Le propos de Galilée rapporté par Wolfs *et al.* (1), semble du reste corroborer l'assertion de l'homme d'église sénégalais : « Nous n'avons pas à chercher dans l'Ecriture un enseignement proprement dit de l'astronomie (...) et l'intention du Saint-Esprit est de nous enseigner comment l'on doit aller au ciel et non comment va le ciel... ».

TABLEAU 12 : conceptions des séismes et du volcanisme selon la filière de l'élève

	Types de réponses (en pourcentages)						N
	A	B	A B	A1B2	A2B1	ABST.	
Littéraire	53,8	30,8	/	5,8	3,8	5,8	52
Scientifique	55	16,6	13,3	8,3	/	6,6	60
Technique	42,8	8,6	/	20	22,8	5,7	35

Les élèves qui poursuivent dans une filière technique s'éloignent davantage des conceptions fidéistes exprimées par leurs camarades « littéraires » et « scientifiques » sur les phénomènes relatifs à l'héliocentrisme, aux séismes et au volcanisme. Les techniciens confirment leur posture scientifique sur ces questions, la relativisant quelquefois par des conceptions de type concordiste (ou concordiste inversé), réciproquant les influences de la science et de la religion, l'une sur l'autre, le cas échéant. Les explications précédemment énoncées pour appréhender une posture identique à propos de la création de l'univers peuvent ici être réitérées.

Conclusion

Au total, les professeurs de géographie des lycées et collèges du Sénégal et leurs élèves semblent globalement partagés entre conceptions religieuses et scientifiques à propos de certains phénomènes géographiques enseignés à l'école. Cependant, ce constat général masque des postures plus nuancées selon le phénomène considéré. La conception scientifique prévaut pour des phénomènes à la scientificité desquels même les religions révélées semblent désormais adhérer (la forme de la Terre, l'héliocentrisme, les mouvements internes de la Terre et leurs conséquences...), tandis que la conception religieuse (fidéiste) reste dominante en ce qui concerne les phénomènes fondateurs comme la création de l'univers, ceux ayant une connotation surnaturelle comme la foudre ou le tonnerre et les phénomènes à propos desquels la position de la science est pour le moins imprécise, telle que la structure de l'atmosphère. D'autres variables déterminent les faibles oscillations notées entre les conceptions intermédiaires. En effet, professeurs ou élèves, musulmans ou chrétiens, élèves de différentes filières (littéraire,

scientifique ou technique), adoptent des postures différentes relativement à leurs spécificités.

Ces conclusions induisent sans doute autant de biais pour l'enseignement et l'apprentissage des phénomènes géographiques. Il est urgent de chercher une solution pédagogique à ce problème, qui est d'abord de nature sociale. Nous pensons qu'un cours d'épistémologie du savoir dans une perspective comparative du savoir scientifique et du savoir du sens, sous la forme d'un enseignement pluridisciplinaire, devrait pouvoir constituer une sorte de propédeutique à l'enseignement disciplinaire de la science. Et régler peut-être du même coup, la lancinante question de l'introduction de l'éducation religieuse à l'école !

Références bibliographiques

- Bailly, A. & Ferras, R. (1997). *Eléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: A. Colin.
- Chabchoub, A. (2001). Rapports au savoir scientifique et culture d'origine, In: B. Charlot (Dir.). *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*, *Anthropos*, Paris.
- Harvey, D. (1969). *Explanation in geography*. Londres: E. Arnold.
- Lambert, D. (1999). *Sciences et théologie - Les figures d'un dialogue*. Presses Universitaires de Namur.
- Le Saint Coran.
- Sangin, A.L. (1994). Redécouvrir la pensée géographique de Kant, *Annales de géographie*, 576. Paris: Armand Colin.
- Scheibling, J. (1995). *Qu'est-ce que la géographie ?* Paris: Hachette supérieur.
- Schlegel, J.L. (2004). Les dangers de l'harmonie à tout prix, *La recherche, hors série* 14, 74-77.
- Wolfs, J.L. & al. (2005). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité) : enquête auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone, *Actes de la rencontre de l'AFEC*, Paris-Sèvres.

L'histoire des religions en France

Un impossible enseignement

Mireille ESTIVALEZES

Centre d'études ethniques des
Universités montréalaises, Québec

RESUME

La France se distingue de la plupart des pays européens par le fait qu'elle ne dispense pas un enseignement spécifique des ou sur les religions dans les écoles publiques. Dans cet article, nous nous interrogerons sur les raisons historiques qui ont motivé un tel choix en faisant l'hypothèse qu'il est lié à la situation institutionnelle de l'histoire des religions. La première partie revient sur l'institutionnalisation des sciences religieuses au 19^{ème} siècle où déjà la question d'une introduction de l'histoire des religions à l'École s'était posée et examine les raisons de l'échec de ce projet. La seconde partie analyse comment la question émerge à nouveau à partir des années 1980. **Mots clés:** histoire des religions, fait religieux, France, laïcisation.

ABSTRACT

France is distinguished from most European countries by not providing any specific courses of or about religions in public schools. In this article, we focus on the historical motivations behind this choice and we make hypothesis that this fact is related to the institutional situation of the history of religions. The first part looks back at the institutionalisation of religious sciences in the 19th century when the question of introducing the history of religions at school was raised and examines the reasons behind the failure of this project. The second part analyses how this question emerged again in the 1980s. **Key words:** the history of religions, France, scientific approach to religion, confessional teaching of religion, secularization.

RESUMEN

Francia se distingue de la mayoría de los países europeos por el hecho de que no dispensa una enseñanza específica sobre las religiones en las escuelas públicas. En este artículo, nos preguntaremos sobre las razones históricas que justificaron tal decisión, haciendo la hipótesis que mostrará el vínculo de esa decisión con la situación institucional de la historia de las religiones. La primera parte trata sobre la institucionalización de las ciencias religiosas en el siglo 19, donde la pregunta de una introducción de la historia de las religiones ya había sido planteada; y examina las razones del fracaso de este proyecto. La segunda parte analiza cómo la cuestión surge de nuevo a partir de los años 80. **Palabras claves:** historia de las religiones, hechos religiosos, Francia, laicización.

ZUSAMMENFASSUNG

Frankreich unterscheidet sich größtenteils von anderen europäischen Ländern, indem sie keinen spezifischen Unterricht über die Religionen in öffentlichen Schulen abhält. Wir prüfen in diesem Artikel die historischen Gründe die zu einer solchen Wahl geführt haben, indem wir die Hypothese aufstellen, dass sie an die institutionelle Situation der Religionsgeschichte gebündelt ist. Der erste Teil läuft auf die Institutionalisierung der religiösen Wissenschaft des 19. Jahrhunderts hinaus, wo sich schon damals die Frage einer Einführung der Religionsgeschichte in der Schule gestellt hatte, wir prüfen also das Scheitern dieses Projektes. Der zweite Teil analysiert wie die Frage ab 1980 wieder auftaucht. **Schlagwortliste** : Geschichte der Religionen, religiöser Fakt, Frankreich, Laienhaft.

Introduction

La France se singularise de la plupart des pays européens par le fait qu'elle ne dispense pas un enseignement spécifique sur les religions à l'École, qu'il soit d'ordre confessionnel ou culturel. La situation de cet enseignement est très différente selon les pays, en lien avec leur histoire politique et religieuse et les diverses configurations des relations Églises/État. Sans pouvoir ici détailler cette diversité,¹ on peut simplement rappeler qu'un certain nombre de pays proposent un enseignement non confessionnel de la religion, ainsi la Grande-Bretagne où a été mis en place ces dernières années une éducation religieuse multiconfessionnelle, ou bien le Danemark qui développe une approche scientifique des différentes religions. D'autres pays offrent un enseignement de type confessionnel, comme la Grèce où une éducation à la religion orthodoxe prévaut, ou bien l'Italie où l'enseignement de la religion catholique est favorisé. Enfin, il peut également exister une grande diversité au sein d'un même pays. Ainsi, en Allemagne, la situation varie selon les Länder (instruction religieuse ou alors cours d'éthique ou de philosophie pratique par exemple), ou bien en Suisse, où chaque canton a sa propre politique en matière d'enseignement des religions.

La volonté politique des Républicains dans le dernier tiers du 19^{ème} siècle de laïciser la société, et en particulier l'École, explique pourquoi la France a supprimé des programmes en 1882 l'instruction religieuse en tant que matière d'enseignement (elle est alors remplacée par l'instruction morale et civique), et mis également un terme à la surveillance des ministres du culte sur l'École publique. Cette volonté

¹ Pour plus de précisions, voir Jean-Paul Willaime et Séverine Mathieu (dir.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 2005, et également *Revue internationale d'éducation*, dossier « École et religion » n°36, juillet 2004.

se traduit également par le fait qu'en 1886, une autre loi prévoit que l'enseignement primaire est exclusivement confié à un personnel laïque.

On peut cependant se demander pourquoi la France n'a pas fait le choix de consacrer un temps scolaire à un enseignement culturel des religions. Nous ferons l'hypothèse ici que cela est lié à la situation institutionnelle de l'enseignement de l'histoire des religions. Nous évoquerons donc l'institutionnalisation des sciences religieuses en France au 19^{ième} siècle et ses limites avant d'analyser la situation contemporaine et ses paradoxes.

Les sciences religieuses dans l'enseignement supérieur au 19^{ième} siècle

C'est au 19^{ième} siècle que l'histoire des religions est institutionnalisée dans des établissements d'enseignement supérieur avec la création d'une chaire d'histoire des religions au Collège de France en 1879. Cette décision a été précédée de débats polémiques au Sénat sur l'opportunité de créer une chaire qui pourrait se transformer en « machine de guerre » contre le catholicisme.² Le premier titulaire en est Albert Réville, un protestant libéral spécialiste des origines chrétiennes.³ En 1880 est fondée la Revue d'Histoire des Religions qui est confiée à Maurice Vernes, protestant libéral lui aussi. L'intérêt pour les sciences religieuses est alors vif : fondation à Lyon en 1880 du Musée Guimet consacré aux religions d'Extrême-Orient (il sera déménagé à Paris en 1885), développement d'une science du judaïsme avec la création de la Revue des études juives et également de l'approche sociologique des phénomènes religieux avec en particulier les travaux d'Émile Durkheim.

En 1886, l'École pratique des hautes études, fondée en 1868 par Napoléon III, voit la création, avec une partie des crédits rendus vacants par la suppression des Facultés catholiques de théologie (dont celle de la Sorbonne), d'une cinquième section, dite « des Sciences religieuses », dans un climat de vive polémique qui traduit le « conflit des deux France » entre deux conceptions symboliques de la société,

² Émile Poulat, « L'institution des "sciences religieuses" », in Liberté, Laïcité, la guerre des deux France et le principe de la modernité, Paris, Le Cerf / Cujas (coll. « Éthique et société »), 1987, p. 287-334.

³ Lui succéda Alfred Loisy en 1919, Jean Baruzzi en 1933, Henri-Charles Puech en 1952 : à la succession de ce dernier, la chaire fut abolie et une chaire d'études comparées des religions antiques fut confiée à Jean-Pierre Vernant en 1975.

catholique conservatrice et laïque républicaine.⁴ Les débats à la Chambre des députés illustrent cette tension. Pour Monseigneur Freppel, représentant de la sensibilité catholique conservatrice et opposant déclaré à cette nouvelle section, il n'existe qu'une seule alternative : soit l'enseignement du christianisme est proche et favorable à cette religion, il relève donc de la théologie et il est inutile de supprimer cette dernière, soit il y est défavorable, sort donc de la neutralité, et n'a pas plus lieu d'être ; dans cette perspective l'approche scientifique impartiale paraît impossible. Dans le camp opposé, René Goblet, ministre de l'Instruction publique, préconise un enseignement libre, critique et serein,⁵ et Louis Liard, directeur des Enseignements supérieurs, pense qu'il faut envisager « les phénomènes religieux en eux-mêmes, avec les procédés de la méthode historique et critique et aussi avec cette large sympathie qui est l'auxiliaire nécessaire de l'intelligence ».⁶ Douze directions d'étude sont alors créées à la Section des Sciences religieuses. Elles sont consacrées principalement au christianisme mais s'ouvrent aussi à d'autres domaines d'étude : Antiquité, judaïsme, Islam, Inde, Extrême-Orient, Europe préchrétienne et aire des religions archaïques.⁷

Le changement de paradigme épistémologique est d'importance : il ne s'agit plus tant d'un enseignement de type confessionnel que d'une mise en perspective historique des religions. Elles sont examinées de façon scientifique comme partie intégrante de l'histoire de l'humanité. Le judaïsme et le christianisme perdent leur statut de religion révélée et doivent désormais être étudiés avec les mêmes outils que ceux qui sont utilisés pour d'autres systèmes religieux. Le renversement de perspective est total, la religion qui pendant longtemps a englobé le savoir devient un objet d'étude comme un autre, une partie de la science, ce qui traduit une certaine laïcisation des esprits et de la société. Le but de cet enseignement est d'éviter aussi bien le prosélytisme que la polémique.

Il est à noter qu'à l'époque, il existe un vrai intérêt pour l'histoire des religions dans nombre de pays européens, même si les appellations ou les finalités diffèrent. Une chaire d'histoire des religions est créée à la Faculté de théologie de l'Université de Genève en 1873 (elle sera

⁴ Voir Émile Poulat, op. cit. ; voir également son article « L'institution des "sciences religieuses" », in Coll. Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études, Paris, Le Cerf, 1987, p.49-78.

⁵ Voir Émile Poulat, op. cit., pp. 312-314.

⁶ Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 150.

⁷ Voir Claude Tardits, « Un siècle de recherche » in Coll. Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études, op. cit., pp.21-31.

transférée en 1894 à la Faculté de lettres), de même qu'à Lausanne en 1871 dans la Faculté de théologie (elle changera d'intitulé pour devenir science des religions en 1988), l'exemple est suivi à Zurich et Bâle. Les Facultés de théologie protestante hollandaises des quatre universités d'Amsterdam, Groningue, Leyde et Utrecht sont transformées en facultés laïques « réduites à l'enseignement purement scientifique de la philosophie et de l'histoire religieuses » en avril 1876. Une chaire d'histoire des religions rattachée à la Faculté des lettres est créée à Berlin en 1910, suivie de deux autres chaires, à Leipzig et à Göttingen. Un cours d'histoire des religions est institué à l'Université libre de Bruxelles en 1884, il est confié à Eugène Goblet d'Alviella. Des chaires d'histoire des religions sont instituées à Rome en 1886, à Oxford en 1878, en Écosse (Édimbourg, Aberdeen, Glasgow, St Andrews) en 1887, à Presbourg (Slovaquie), en Scandinavie et aux États-Unis.

L'édition témoigne elle aussi de ce développement dynamique de l'histoire des religions : *Prolégomènes à l'histoire des religions* d'Albert Réville en 1880, *Manuel d'histoire des religions* du hollandais Tiele traduit par Maurice Vernes en 1880, en 1887 publication par Eugène Goblet d'Alviella de *l'Introduction à l'histoire générale des religions*.

À la même époque, certains souhaitent aller plus loin et élargir aux religions l'enseignement proposé dans les Facultés de Lettres. S'inspirant du modèle hollandais, Maurice Vernes demande la création dans les principales Facultés de Lettres françaises « de trois chaires d'histoire religieuse (langue, littérature et religion du peuple juif ; littérature chrétienne primitive (Nouveau Testament) et histoire des églises et des dogmes chrétiens ; histoire générale des religions et philosophie religieuse ».⁸ Le républicain, libre-penseur, Paul Bert, qui avait déjà imaginé, dès 1872, « la création de chaires d'Histoire des religions dans chacune des six Universités que prévoyait son Projet de loi sur l'organisation de l'enseignement supérieur »,⁹ propose, en 1884, de multiplier dans les Facultés de lettres des chaires de « *mythologie comparée* ». Mais dans son esprit, « il y faut un esprit libre, sans préoccupations confessionnelles et dogmatiques, en pleine critique, en

⁸ Voir Patrick Cabanel, « L'institutionnalisation des "sciences religieuses" en France (1879-1908). Une entreprise protestante ? », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, janvier-février-mars 1994, p. 33-80 (p. 40). Maurice Vernes s'exprime en ce sens dans la *Revue d'Histoire des Religions en 1880 et 1881*.

⁹ Patrick Cabanel, art. cité, p. 42.

un mot sans foi religieuse».¹⁰ Cependant, les projets de développer des enseignements scientifiques sur les religions dans les facultés de lettres ne sont pas pris en considération,¹¹ le gouvernement préférant privilégier la création de la Section des Sciences religieuses, faisant ainsi le choix que les sciences religieuses ne concernent qu'un public restreint. On est dans un « modèle d'évitement des sciences humaines, développées dans les universités, là où la science des religions avait également sa place ».¹²

Alors même que des chaires d'histoire des religions se développent dans plusieurs Facultés (hollandaises, suisses, scandinaves, anglaises, allemandes), elles restent peu nombreuses en France à l'exception notable de Paris IV- Sorbonne et de Strasbourg. Le cas de cette dernière ville est particulier, l'Alsace ayant été tour à tour, depuis 1870, partie de l'empire allemand ou de la France et ayant donc connu des législations différentes. Il existe depuis 1919 un Institut d'Histoire des religions à l'Université Marc Bloch, héritage de l'Université allemande de Strasbourg. Les deux Facultés de théologie sont reconnues d'État, elles abritent toutes deux une chaire d'histoire des religions, celle de théologie protestante depuis 1921 et celle de théologie catholique depuis 1924. Les sciences religieuses restent donc cantonnées, dans les institutions publiques, à des établissements particuliers comme l'École pratique des hautes études, mais celle-ci est d'abord un organisme de recherche et elle n'a pas vocation à former des enseignants du secondaire. De façon plus générale, ce n'est d'ailleurs souvent qu'à partir du niveau de la maîtrise que l'on peut étudier en histoire des religions.¹³

¹⁰ Michel Desplands, « Les sciences religieuses en France : des sciences que l'on pratique mais que l'on n'enseigne pas », *Archives des sciences sociales des religions*, 2001, 116 (octobre-décembre), pp. 5-25 (p. 8).

¹¹ Les tentatives de développer les études orientales dans l'Université française (sanskrit ou arabe) n'auront guère plus de succès.

¹² Claude Langlois, « Aux origines des sciences religieuses en France : la laïcisation du savoir (1810-1886) » in *L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5,6 et 7 novembre 2002, CRDP Académie de Versailles (coll. « Les Actes de la DESCO »), 2003, pp. 21-32 (p.30).

¹³ Voir Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, PUF, 2005, pp. 168-169. Signalons cependant que la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur de 1875 avait permis la création de cinq Universités catholiques (Paris, Lille, Angers, Lyon, Toulouse), dans lesquelles on trouve des départements de science ou de théologie des religions, par exemple des Instituts de science et théologie des religions.

Vers une introduction de l'histoire des religions à l'École ?

À la même époque, on retrouve également Maurice Vernes comme promoteur d'un enseignement des religions dans l'enseignement primaire et secondaire. Il souhaite, dans les années 1879-1881,¹⁴ développer « l'histoire sainte laïcisée »¹⁵ dans l'enseignement primaire en s'inspirant de l'exemple hollandais où des protestants, pasteurs et théologiens « avaient entrepris à la fin des années 1870 de publier des manuels et d'organiser en dehors des heures de classes, mais parfois dans les locaux scolaires, des cours d'histoire religieuse destinés aux élèves du secondaire, à Amsterdam, Arnheim ou Rotterdam ».¹⁶ Cet enseignement devait privilégier le judaïsme et le christianisme, avec l'histoire d'Israël et des origines chrétiennes, mais être utilisable dans un enseignement public et laïque. Ce projet est critiqué par Ferdinand Buisson, promoteur des lois laïques et directeur de l'Enseignement primaire, qui considère que l'histoire juive doit être traitée comme un chapitre du livre d'histoire.

En 1901, un Congrès de la Ligue française de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, fondée en 1866 par Jean Macé, propose un enseignement de « notions sur l'histoire des religions » en remplacement du chapitre des « devoirs envers Dieu ». Cette proposition est réitérée en 1904, mais dans une perspective plus large, englobant l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement secondaire, et la formation des maîtres dans les Écoles normales. Elle suggère ainsi que les professeurs d'histoire et de philosophie de l'enseignement secondaire et supérieur puissent collaborer à l'enseignement de la morale, de la sociologie contemporaine et de l'histoire des religions dans les écoles normales. Des motions semblables sont prises au niveau de l'amicale des instituteurs laïques (1901), du parti radical et radical-socialiste (Congrès de Lyon en 1902 et de Marseille en 1903) qui adoptent une résolution sur « la nécessité, dans tous les établissements d'instruction publique, de faire entrer obligatoirement dans les cours d'histoire les notions sur l'histoire des

¹⁴ « Quelques observations sur la place de l'histoire des religions aux différents degrés de l'enseignement public », *Revue d'histoire des religions*, 1881, vol.3 (1), pp. 113-114.

¹⁵ Revue scientifique « *L'histoire sainte laïcisée et sa place dans l'enseignement primaire* » texte du 22 mars 1879. Eugène Goblet d'Alviella fait campagne dans le même sens en Belgique.

¹⁶ Patrick Cabanel, art. cité, p. 45.

religions, indispensables pour soustraire la jeunesse à l'ignorance systématique de cet ordre de faits ».¹⁷

En 1903, Ferdinand Buisson considère que lorsque l'enseignement de l'histoire comparée des religions sera dispensé dans les universités françaises, il faudra songer, dans un second temps, à en faire bénéficier les élèves afin d'en faire de bons républicains : l'État républicain « a le droit d'exiger qu'on leur apprenne qu'il y a plusieurs religions sur la Terre et comment elles sont faites. Il a le droit de leur apprendre lui-même l'histoire des religions, sans avoir celui de leur en donner une toute faite. [...] Il importe à la démocratie de ne pas ignorer le passé de l'esprit humain et je dis que l'histoire des religions est à mettre au nombre de ces enseignements scientifiques indispensables pour former des républicains ».¹⁸

Jean Jaurès lui-même espère, dans la *Revue sociale* du 11 octobre 1908, « qu'une idée générale de l'histoire des religions entrera nécessairement dans le programme de l'école primaire, car elles sont un des faits essentiels, peut-être sont-elles le fait essentiel de l'histoire humaine ».¹⁹

Cependant, certaines demandes se font dans une perspective nettement anti-cléricale, voire antireligieuse, au lendemain de la Séparation de 1905. Ainsi, un *Groupe d'études et de propagande rationalistes* auquel se joint Maurice Vernes diffuse, en 1906, une pétition en faveur d'un enseignement d'histoire des religions demandant que soient instituées des chaires d'histoire des religions dans les Facultés de lettres et les écoles normales : « Il faut oser enseigner à la jeunesse les faits historiques que l'Église lui cache et lui montrer sous un jour vrai l'histoire des religions et celle de la papauté ». Dans la presse pédagogique destinée aux instituteurs, la dimension religieuse et l'histoire des religions font l'objet d'un intérêt continu, entre 1901 et 1914. Des propositions d'introduire un tel enseignement sur les religions comme faits sociaux et culturels sont avancées jusqu'en 1914. Aucune de ces suggestions, même si elles ont des motivations différentes, ne verra le jour.

¹⁷ Pierre Ognier, « Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions : le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire, 1882-1923 » in *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991, Besançon, CRDP de Besançon, 1992, pp. 255-267 (p. 261).

¹⁸ Compte-rendu du Troisième congrès du parti républicain radical et radical socialiste, 18-11 octobre 1903, Paris, 1903 cité in Jacqueline Lalouette, *La libre-pensée en France 1848-1910*, Paris, Albin Michel, 1997 pp. 288-289.

¹⁹ cité in *Cahiers pédagogiques* n°323, « Enseigner les religions à l'école laïque », avril 1994, p. 28.

Les raisons d'un échec

Comme le constate Michel Desplands : «La situation qui prévaut en 1886 est donc un succès relatif dans l'essor des sciences religieuses : institutionnalisation dans des écoles supérieures, mais rejet par l'université et les écoles. Les causes de cet échec sont nombreuses et circonstanciées».²⁰

Les raisons en sont multiples. Certaines sont conjoncturelles, d'autres sont plus liées à des problèmes de fond.

Concernant le monde scolaire, la fin des années 1880 est marquée par des tensions entre défenseurs d'un enseignement classique gréco-latin et partisans des sciences « utilitaires » ; de plus, les historiens, les géographes et les philosophes luttent pour leur part de l'horaire scolaire. Les historiens veulent faire une «histoire générale» qui inclut les données de l'histoire des religions. Dans les années 1880, Jean Réville observe :

«Les programmes de nos lycées et de nos écoles primaires sont déjà surchargés. À l'exception de quelques très bons élèves, la plupart de nos écoliers ne parviennent pas à assimiler tout ce qui leur est enseigné. Nous ne croyons pas que le moment soit propice à l'adjonction d'un nouvel enseignement à côté de ceux qui existent déjà. D'ailleurs où est le personnel qui serait capable de donner cet enseignement ? Comment prévenir les conflits inévitables entre l'enseignement religieux et celui de l'histoire des religions ? ».

Réville recommande de donner une meilleure formation aux maîtres du primaire et aux professeurs du secondaire.²¹

Au sein des promoteurs de l'histoire des religions, il existe plusieurs écoles. Pour Ernest Renan, auteur de la *Vie de Jésus* (1863), titulaire de la chaire des langues hébraïque, chaldaïque et syriaque au Collège de France, l'histoire des religions a des exigences philologiques qu'il oppose aux excès de la mythologie comparée, mais la prédominance de l'approche philologique a pour effet l'idée que l'histoire des religions n'est pas enseignable parce que personne ne peut maîtriser toutes les langues nécessaires.

²⁰ Michel Desplands, art. cité, pp. 10-11.

²¹ «L'histoire des religions, sa méthode et son rôle d'après les travaux récents de MM. Maurice Vernes, Goblet d'Alviella et du P. Van Den Gheyn», *Revue de l'histoire des religions*, n°14, 1886, pp. 346-363.

À l'époque, si l'histoire des religions a pour principe d'appliquer une méthode historique et critique aux faits religieux et veut éviter tout caractère polémique ou dogmatique, elle suppose néanmoins une certaine proximité. Ainsi, pour Albert Réville, l'historien des religions doit éprouver profondément le sentiment religieux pour être capable d'en écrire l'histoire, tout comme l'historien d'art doit être sensible au beau : «L'approche et la compréhension du fait religieux sont donc psychologiques et même passent par la psychologie individuelle introspective».²²

Cela suscite alors une offensive en règle des sociologues des religions contre les historiens des religions. Ainsi, Marcel Mauss, rendant compte des deux volumes de Tiele sur l'histoire des religions,²³ critique vivement la philosophie de la religion de ce dernier et considère que « Le côté social de la religion, la propriété qu'a tout phénomène religieux d'être commun à un groupe d'hommes devient le caractère essentiel. Partant de là, on peut suivre la filière des faits et passer des manifestations les plus extérieures aux conditions plus lointaines et intimes de la vie religieuse».²⁴ Les sociologues accordent un rôle majeur aux faits, à ce qui est immédiatement accessible à l'observation, les religions sont plus considérées comme des systèmes sociaux et des organisations rituelles que des contenus spéculatifs, même les dogmes sont analysés comme des faits sociaux, transmis de génération en génération. La sociologie des religions tend à être une science exacte, en utilisant une méthode inspirée du rationalisme scientifique qui tente d'objectiver le plus possible les faits religieux. C'est cette vision privilégiant le rôle social de la religion et les formes de celle-ci qui va l'emporter au détriment en particulier de l'aspect symbolique.

De même que pour l'École qui dispensait, à partir de 1882, une morale laïque²⁵ héritière d'une morale religieuse avec en particulier les «devoirs envers Dieu», inscrits dans le programme du cours moyen de l'école primaire, les sociologues vont imaginer « un enseignement entièrement laïque où la morale, la pédagogie et un peu de sociologie durkheimienne pourraient remplacer avantageusement un

²² Camille Tarot, *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., 1999, p. 333.

²³ dans *L'Année sociologique* 2 1899, et 3, 1900.

²⁴ Camille Tarot, *op. cit.*, p. 338.

²⁵ Voir Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, le Seuil, 1997.

enseignement religieux même laïcisé, sans reste et sans manque».²⁶ Les « devoirs envers Dieu », très fortement critiqués seront d'ailleurs supprimés en 1923.

Du côté d'un certain nombre de théologiens catholiques, il y a une impossibilité à concevoir une approche neutre en matière de sciences religieuses. Pour eux, on prend nécessairement parti, comme en témoignent les positions de Monseigneur Freppel évoquées plus haut. Les efforts qui sont faits pour élaborer une science catholique des religions restent marqués par la place et l'importance du traditionalisme catholique en France. La science catholique s'inscrit principalement dans une visée apologétique.

Quant aux défenseurs de la laïcité, ils ont des attitudes différentes. Pour certains, la laïcité se teinte parfois de positivisme et d'hostilité aux Églises : « Les religions nées de l'absurde sont nécessairement destinées à s'y maintenir, puisqu'il leur est défendu de changer ».²⁷

D'autres, nombreux, préfèrent faire preuve de prudence politique et ne veulent pas de conflit ouvert, d'autant plus qu'à partir de 1892 les catholiques sont appelés à se rallier à la République. Par la suite, dans le contexte tendu de séparation entre l'Église catholique et l'État républicain, un enseignement sur les religions à l'École pourrait être perçu comme une déclaration de guerre pour les Églises et l'on craint aussi bien un catéchisme déguisé qu'un athéisme militant. La religion reste donc un sujet dont il convient de ne pas trop parler.

Au-delà de ces raisons conjoncturelles, il existe un problème de fond, jusqu'à aujourd'hui, qui concerne l'histoire des religions. Née en Occident, elle a connu de nombreuses écoles, philologique, historique, anthropologique, ethnologique, phénoménologique, psychologique, sociologique, et se situe donc au carrefour de plusieurs disciplines.

Mais l'objet de son enseignement pose problème, son statut épistémologique est fragile et, de ce fait, les spécialistes s'entendent difficilement sur une définition précise. Il existe ainsi un flottement terminologique avec des glissements du singulier au pluriel et un débat sur l'utilisation, parfois floue, de différentes expressions : « histoire des religions »,²⁸ « histoire comparée des religions » dans

²⁶ Camille Tarot, op. cit., p.343. Voir également Loeffel Laurence, *La question du fondement de la morale laïque sous la IIIème République (1870-1914)*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

²⁷ Veron, *Histoire naturelle des religions*, 2 vol., Paris, Marpon et Flammarion, 1885 cité par Michel Desplands, art. cité, p. 11.

²⁸ Voir Michel Meslin, « L'histoire des religions », in Henri-Charles Puech (dir.), *Histoire des religions*, Paris, Gallimard (coll. « Encyclopédie de la Pléiade »), volume 3, 1976, pp. 1279-1328.

laquelle on distingue celle « à la manière de Frazer, qui est comparative au sens de l'histoire comparée (la comparaison sert à compléter un fait), de l'histoire comparée des religions à la manière de Dumézil, qui est comparative au sens de la grammaire comparée (la comparaison permet de reconstituer un stade antérieur de la religion ou de la langue, qui est à l'origine des différentes langues et religions considérées) », ²⁹ « science des religions », ³⁰ « sciences des religions » ou « sciences religieuses ». ³¹ Michel Meslin observe que « la tradition universitaire française, très marquée par les théories positivistes, a préféré longtemps parler d'« Histoire des religions » puis d'« Histoire comparée des religions », marquant ainsi un net progrès vers une analyse plus complète des réalités religieuses. Bien que ce terme nous apparaisse maintenant comme trop restrictif, il faut souligner combien la science des religions est dépendante d'une histoire des religions ». ³²

Objet de recherche considéré comme mal défini, crainte d'empiètement sur d'autres domaines, il est vrai que l'histoire des religions est mal connue pour elle-même. De la sorte, même dans le milieu universitaire, il existe une certaine confusion entre les termes d'histoire des religions et d'histoire religieuse. Par ailleurs, la démarche comparatiste reste suspecte aux yeux de beaucoup.

« Depuis un quart de siècle, il est de bon ton de répéter que nul ne peut plus assumer à soi seul une connaissance suffisante pour être un « historien des religions ». Le domaine est si vaste qu'il échappe, cela est vrai, à la compétence d'un seul chercheur. Mais il ne faudrait pas que la tendance actuelle vers une spécialisation toujours plus poussée fasse disparaître la conscience d'une réflexion absolument nécessaire à un niveau plus général et plus élevé que les monographies particulières. » ³³

²⁹ Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire?*, Paris, Le Seuil, (coll. « Points Histoire »), 1996 (1ère éd. 1971), pp. 170-171.

³⁰ Voir Jacques Waardenburg, *Des dieux qui se rapprochent. Introduction systématique à la science des religions*, Genève, Labor et Fides (coll. « Religions en perspective n°7 »), 1993 (éd. originale allemande 1986), pp. 26-42 : *Histoire de la discipline*. Émile Burnouf publie en 1885 chez Delagrave un ouvrage intitulé *La science des religions*.

³¹ Sur l'origine de cette expression, voir Émile Poulat qui la pense d'origine protestante, op. cit., pp. 49 et 53-54.

³² Michel Meslin, *Pour une science des religions*, Paris, Le Seuil, 1973 p. 10. Pour cet auteur, la science des religions entend « dépasser le donné empirique des faits religieux pour atteindre à la compréhension interne du sacré-vécu. Elle doit donc aller, de l'étude des divers systèmes religieux connus, à celle de leurs structures fondamentales – rites, mythes, dogmes, symboles – pour atteindre enfin l'analyse des contenus subjectivement vécus par l'homme religieux, c'est-à-dire ce qui constitue dans ces structures et ces systèmes religieux ce qui est, ou fut, leur partie la plus vivante » (p. 13).

³³ Michel Meslin, op. cit., p. 255.

Ces observations permettent de comprendre pourquoi les sciences des religions sont dispersées entre différentes institutions et disciplines. Du fait d'une certaine tradition d'élitisme, peu de liens sont faits avec le secondaire.

Dans le contexte européen, la France paraît en décalage alors que, dans un certain nombre de pays voisins comme la Grande-Bretagne, l'Allemagne ou la Suisse, voire les États-Unis, il existe dans les universités des départements d'études religieuses bien plus développés.

La situation contemporaine

La question d'un enseignement d'histoire des religions disparaît des débats publics pendant plusieurs décennies – celle de la subvention des écoles privées retenant l'attention – avant de réapparaître discrètement au début des années 1980 dans un contexte politique nouveau. Le Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Alain Savary, propose en effet de réaliser l'une des promesses du candidat François Mitterrand, élu à la Présidence de la République, en 1981 : celle de créer un grand « Service public unifié et laïque de l'Éducation nationale » (SPULEN). La Ligue française de l'Enseignement propose lors de son assemblée générale de 1982, et dans la perspective de l'intégration de l'enseignement privé dans l'enseignement public, de prendre en compte « l'étude des textes et des mythes fondateurs et fondamentaux des grandes religions, leur histoire, leurs contributions négatives ou positives au développement des civilisations ».³⁴ Cette motion passe alors inaperçue et le projet Savary est retiré après une immense manifestation en 1984 demandant la liberté de l'enseignement et du choix des parents.

Deux ans plus tard, à travers la presse écrite en particulier, s'expriment, chez des responsables du système éducatif (inspecteurs, proviseurs, enseignants), plusieurs points de vue alarmistes sur le manque de culture religieuse des élèves, qui leur rend difficile l'appréhension d'un certain nombre de thèmes littéraires, historiques, philosophiques ou artistiques, parce qu'ils manquent de références culturelles nécessaires. De nombreux exemples en littérature (Pascal, Racine, Molière, Voltaire, Hugo, Claudel, Baudelaire, Verlaine), en histoire (histoire religieuse lors de l'étude des civilisations), en philosophie (métaphysique : Descartes ou Kant), en histoire de l'art

³⁴ Résolution finale de l'Assemblée générale de Montpellier, 1982.

européen (peinture médiévale presque exclusivement religieuse, architecture des cathédrales ou musique sacrée de Bach ou Mozart) viennent illustrer la nécessité de donner aux élèves un minimum de culture religieuse, alors que l'on constate, quels que soient leur niveau d'étude, collège, lycée ou même parfois futurs agrégés, mais également leur appartenance religieuse, qu'ils sont relativement démunis en matière de connaissances culturelles sur les religions.

Le Ministre de l'Éducation nationale confie en 1988 à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Le rapport, remis en septembre 1989, souligne la nécessité de remédier à l'inculture constatée en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire et géographie et de littérature, sans pour autant en faire une discipline autonome, en montrant :

«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».³⁵

À la même époque, certains universitaires se disent favorables à un enseignement spécifique faisant appel à la méthodologie des sciences humaines. Dès 1988, Jean Baubérot, spécialiste de la laïcité, propose la création d'un cours d'histoire des religions dans une perspective interdisciplinaire qui utiliserait une approche scientifique et serait lié « à une réflexion-débat sur les valeurs morales, le pluralisme religieux, la laïcité, etc».³⁶ Ce cours permettrait d'analyser les rapports entre mythes et rites au sein des sociétés, sans d'ailleurs se limiter aux seuls aspects religieux. Seuls des professeurs spécialement formés pour cette discipline pourraient assurer cet enseignement ; il faudrait donc créer des diplômes spécifiques comme un CAPES et une agrégation

³⁵ La recommandation n°15 qui porte sur le sujet ainsi que le rapport du groupe de travail sur l'histoire des religions sont publiés in *Éducation et Pédagogies* n°7, «Laïcité, le sens d'un idéal», septembre 1990, sous le titre « Enseigner l'histoire des religions », pp. 81-87 (p. 83).

³⁶ Jean Baubérot, «Vers la création d'un enseignement d'histoire des religions, symbole d'une laïcité ouverte », dans *Le Christianisme au XX^{ème} siècle* hors série n°1, samedi 28 avril 1990, pp. 69-83 (p. 81). Il a également développé son point de vue dans «Pour une nouvelle discipline dans le secondaire : Les sciences religieuses » dans Guy Gauthier (éd.), *Panoramiques*, n° 2, «Les religions au lycée : le loup dans la bergerie? », 1991, pp. 99-104.

d'histoire des religions, délivrés par l'enseignement supérieur. Cette proposition a souvent servi de repoussoir ; or, dans l'esprit de son concepteur, il fallait procéder par étapes, en expérimentant progressivement le projet et en tenant compte des modifications et des améliorations à y apporter. Bruno Étienne, professeur de sciences politiques, souhaite, lui aussi, voir cet enseignement confié à des «professionnels» qui ne soient pas des clercs, pour lesquels il propose de créer un Institut des sciences religieuses.³⁷ Mohammed Arkoun, islamologue, considère, lui aussi, qu'il est nécessaire de repenser les programmes et d'y intégrer davantage de connaissances anthropologiques.³⁸

Mais les oppositions à ce projet de cours spécifique sont très nombreuses, émanant d'acteurs sociaux pourtant diamétralement opposés, et les raisons en sont très diverses. Certaines sont d'ordre pratique, d'autres touchent à des considérations plus idéologiques. Une critique quasi unanime est celle de la surcharge du programme scolaire, déjà très lourd avec de nombreuses matières et des horaires importants. Est-il nécessaire alors de rajouter une nouvelle «microdiscipline» ? Les problèmes soulevés sont les suivants : qui assurerait ce cours ? On ne dispose pas d'enseignants à même de le dispenser ou, en tout cas, pas en nombre suffisant. Comment seraient définis les programmes ? Quelle serait la méthode utilisée (historique, sociologique, théologique, philosophique) ? Quel en serait le statut (obligatoire ou non) ?

Mais pour certains, d'autres questions se posent comme celle de l'irréductibilité du religieux à une approche scientifique et à un discours critique distancié : pour le cardinal Lustiger, «c'est l'exemple parfait d'une solution déraisonnable [...] une étude prétendue scientifique me semble une parfaite utopie et même une espèce de fantasme ».³⁹

Au-delà de cette impossibilité à concevoir un enseignement scientifique des faits religieux, d'autres craintes s'expriment : celle d'ôter aux religions leur sens, en les renvoyant au passé, ainsi que leur dimension existentielle, dont la seule approche intellectuelle ne peut rendre compte ; celle également d'un certain relativisme, puisque

³⁷ Bruno Étienne, «Propositions pour l'enseignement des religions», *Panoramiques*, op. cit., pp. 105-115.

³⁸ Mohammed Arkoun, «Pour un enseignement d'anthropologie religieuse», *Panoramiques*, op. cit., pp. 92-98.

³⁹ Interview donnée à *La Vie*, n° 2378, 28 mars 1991, p. 63.

parler aux élèves des différentes religions sur un même plan pourrait être dangereux.⁴⁰

À l'opposé de ces appréhensions, manifestées le plus souvent par les catholiques, d'autres craignent le danger de dérive vers un enseignement confessionnel. La philosophe Catherine Kintzler évoque l'« infiltration » des religieux⁴¹ et voit dans l'instauration de l'histoire des religions une discipline « cheval de Troie » du retour des religions dans l'École laïque. Il est vrai que certaines demandes comme celle du cardinal Lustiger en 1988 d'une meilleure prise en considération de l'enseignement religieux dans l'organisation de la semaine, ou bien celle du pape Jean-Paul II en avril 1991 qui souhaite développer dans les écoles un enseignement de la religion afin de permettre la redécouverte des origines chrétiennes de l'Europe suscitent des réactions vives dans le camp laïque et des soupçons que l'Église veuille ranimer la guerre scolaire.

Le philosophe Régis Debray, à qui le Ministre de l'Éducation nationale a confié en décembre 2001, au lendemain des événements du 11 septembre, une mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque, reprend dans son rapport l'argumentation défavorable à un cours spécifique d'histoire des religions. Pour deux raisons, une d'ordre pratique : «[...] il ne serait pas raisonnable d'ajouter une case nouvelle à une grille déjà bien encombrée, dont beaucoup d'enseignants regrettent déjà la lourdeur et la difficulté à la «faire passer» auprès de classes hétérogènes. Promouvoir l'histoire des religions, dans l'enseignement secondaire, en discipline spécifique serait lui rendre le pire des services puisqu'elle ne pourrait, dans un calendrier plein comme un œuf, qu'occuper une place décorative et un horaire à la marge, celui du cours de musique ».⁴² La seconde raison est la crainte d'une éventuelle cléricisation de cet enseignement : «À plus long terme serait à craindre, en l'absence de concours réguliers (licence, agrégation ou CAPES) et d'instance autonome de validation des savoirs (Conseil national des universités) une substitution du clerc au laïc».⁴³ Régis Debray fait porter principalement sa réflexion sur la nécessité de mieux former intellectuellement et professionnellement

⁴⁰ Dominique Salin, «Un enseignement religieux à l'école? », *Études*, avril 1989, pp.529-539 (p. 537).

⁴¹ «Non au cheval de Troie», *Le Monde des Débats*, décembre 1992. Les syndicats d'enseignants sont aussi très réticents, voir Maurice Sachot, «Les prises de position des syndicats d'enseignants» in Francis Messner (dir.), *La Culture religieuse à l'école*, Paris, Le Cerf, 1995, pp. 81-102 et p. 243-258.

⁴² Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob / SCEREN, 2002, p. 34.

⁴³ Ibid.

les professeurs des disciplines concernées, c'est-à-dire principalement ceux d'histoire, de lettres, de philosophie et de langues. Il propose la création d'un module, pour les enseignants en formation initiale, intitulé « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux ». Il suggère également d'améliorer la formation continue des enseignants et de créer un Institut européen des sciences des religions. Celui-ci voit le jour en 2002, sa vocation principale est de rapprocher le monde de la recherche et celui de l'enseignement secondaire en organisant en particulier des formations qui permettent la diffusion du savoir savant.

C'est cette option de ne pas créer une discipline spécifique d'histoire des religions mais de privilégier un traitement transversal du fait religieux qui va être défendue dans tous les rapports officiels, avec, quand ils sont développés, les mêmes arguments (surcharge, risque de confusion avec la théologie) : rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale sur la laïcité, qui préconise « l'intérêt d'une meilleure sensibilisation des enseignants et des élèves au fait religieux et surtout à l'histoire des religions », ⁴⁴ rapport de la commission Stasi qui évoque une « approche raisonnée des religions comme faits de civilisation » ⁴⁵ afin de mieux comprendre les différentes cultures.

À l'occasion du débat parlementaire consacré à la loi d'orientation sur l'École en février 2005, le député Jean-Pierre Brard a proposé un amendement suggérant « dans le respect de la liberté de conscience, et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire », en le consolidant dans les disciplines concernées. Il a été voté dans le cadre du rapport annexé à la loi.

En septembre 2006, un rapport du Groupe de travail présidé par André Rossinot sur « La laïcité dans les services publics » affirme qu'« une approche raisonnée et objective des religions comme faits de civilisation est indispensable à la compréhension de la société » mais un enseignement spécifique n'est ni possible (pas d'enseignants en nombre suffisant) ni souhaitable : risque du prosélytisme et du relativisme. Pour autant :

⁴⁴ *La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer*. Rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale présidée par Jean-Louis Debré, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 135.

⁴⁵ *Laïcité et République*. Rapport au Président de la République. Commission présidée par Bernard Stasi, Paris, La documentation française, 2004, p. 137.

« ...la situation actuelle n'est pas satisfaisante. L'enseignement du fait religieux est, certes, une réalité depuis une dizaine d'années dans les collèges et les lycées, mais dans un contexte de priorités multiples et de tendance à l'allègement des programmes, il est victime du syndrome du saupoudrage. En outre, la formation des enseignants est généralement insuffisante, sur les plans tant académique que pédagogique, alors que les sollicitations dont ils font l'objet de la part des élèves tendent à se multiplier ».⁴⁶

On peut faire deux observations. La première concerne le flottement terminologique des expressions employées dans ces rapports : histoire des religions, enseignement du fait religieux, approche raisonnée des religions. Ces expressions recouvrent des réalités différentes et traduisent des objectifs et des modalités divers de mise en œuvre : rôle prépondérant accordé à l'histoire, approche transversale ou insistance sur les aspects factuels des religions, s'inscrivant dans le registre du visible ou du quantifiable. La seconde est le caractère paradoxal de cette affirmation récurrente sur le fait que la situation actuelle de l'enseignement du fait religieux n'est pas satisfaisante et qu'il est temps d'y remédier. Or, les programmes traitent du fait religieux depuis des années. On peut cependant se demander si la dissémination du fait religieux dans les différentes disciplines, en privilégiant sa rencontre au hasard des programmes, n'a pas pour effet d'éviter d'en donner une vision cohérente et construite. La question de la formation des enseignants, tant initiale que continue, est un problème récurrent qui n'a pas encore trouvé sa solution à ce jour. Même si des initiatives ont été prises, elles n'ont pas suscité de profonds changements.

Conclusion

C'est l'approche de type sociologique qui domine aujourd'hui le traitement du religieux dans l'enseignement secondaire français. L'expression même de « fait religieux », utilisée de façon relativement consensuelle, implique une approche des religions comme des faits sociaux, des phénomènes observables qui sont de l'ordre de l'objectivable, renvoyant à la perspective du sociologue Émile Durkheim : « Seule la forme extérieure et apparente des phénomènes religieux est immédiatement accessible à l'observation ».⁴⁷

⁴⁶ p. 37-38.

⁴⁷ In *L'Année sociologique*, voln°2, 1897-1898, p. 15.

Régis Debray qui est l'un des artisans de l'utilisation généralisée de l'expression, souligne ce caractère factuel : « Le bouddhisme est arrivé au Japon au 8^{ième} siècle, c'est un fait. Les musulmans tiennent que Mohammed a été l'envoyé de Dieu et que le Coran est incréé, c'est aussi un fait ».⁴⁸

Cette analyse des religions par le biais de ce qui relève du seul champ du visible - rapports avec le pouvoir politique, poids économique des institutions religieuses, organisation ecclésiastique par exemple - n'est pas sans poser problème, elle favorise une vision ritualiste, voire normative, au détriment de la dimension spirituelle et symbolique des religions : relations avec les divinités, représentations de l'au-delà, interrogations sur le sens de l'existence. Or c'est elle qui domine dans la présentation des religions qui est faite en particulier dans les manuels scolaires.⁴⁹ Lorsqu'on analyse attentivement ces derniers, on remarque également que très peu de liens sont ménagés entre les religions étudiées, principalement voire exclusivement d'ailleurs les monothéismes, le christianisme est parfois détaché du judaïsme, l'islam des deux religions « abrahamiques » qui l'ont précédé, alors qu'ils sont nés dans la même région du monde et ont de nombreux points communs, même s'ils se sont aussi construits les uns par rapport aux autres, et même, en certaines circonstances, les uns contre les autres. Nous avons abouti aux mêmes remarques concernant le traitement des religions dans l'enseignement supérieur où c'est l'étude religion par religion, placée dans son contexte historique respectif, qui semble privilégiée, en fonction des compétences scientifiques locales. Or l'histoire des religions est aussi celle de leurs interrelations, de leurs influences réciproques, de leurs évolutions au contact les unes des autres, en particulier pour les trois monothéismes. La démarche comparative permettrait de sortir de cette logique d'approches juxtaposées qui donne le sentiment que les religions sont sans rapport les unes avec les autres, tout en montrant leurs divergences et convergences. Il faudrait également, surtout à l'heure de la mondialisation, élargir le champ à des traditions spirituelles autres que les monothéismes, en particulier à celles d'Asie et sortir ainsi d'une conception ethnocentrique de l'histoire.

Il serait également temps de sortir d'une alternative fausse qui a marqué la vie intellectuelle française et qui perdure encore parfois de nos jours : d'un côté, chez certains, le soupçon d'une entreprise

⁴⁸ Régis Debray, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Études*, septembre 2002, pp. 169-180 (p. 173).

⁴⁹ Voir Mireille Estivalèzes, op. cit., chapitre sur « Les manuels scolaires » pp. 111-154.

néocléricale et d'un prosélytisme déguisé,⁵⁰ tout discours sur les religions relevant nécessairement d'une approche confessionnelle, avec dans le meilleur des cas une limitation sévère au registre du factuel et du visible, ce qui mutile singulièrement les religions, en particulier de leur dimension symbolique et spirituelle. Cette conception s'appuie souvent sur une représentation de la laïcité renvoyant le religieux à la stricte sphère du privé.

De l'autre côté, chez certains religieux, une tentative de monopoliser la parole sur les religions avec l'idée qu'un discours de l'extérieur dénature nécessairement leur sens.

C'est peut-être une meilleure connaissance des travaux accomplis dans le champ des sciences religieuses dans une démarche objectivante et des liens plus étroits entre monde de la recherche scientifique et enseignement secondaire qui permettraient de sortir de ces impasses.

Références bibliographiques

- Bauberot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque?* Paris: Le Seuil.
- Borgeaud, P. (2004). *Aux origines de l'histoire des religions*. Paris: Le Seuil.
- Cabanel, P. (1994). L'institutionnalisation des "sciences religieuses" en France (1879-1908). Une entreprise protestante? *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, 140, 33-80.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Odile Jacob / SCÉREN.
- Desplands, M. (2001). Les sciences religieuses en France: des sciences que l'on pratique mais que l'on n'enseigne pas, *Archives de sciences sociales des religions*, 116, 5-25.
- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. (1992). Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991. Besançon: CRDP de Besançon.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris: PUF.
- Gauthier, G. (Ed.). (1991). Les religions au lycée: le loup dans la bergerie? *Panoramiques*, 2.
- Langlois, C. (2003). Aux origines des sciences religieuses en France: la laïcisation du savoir (1810-1886), In: *L'enseignement du fait religieux*.

⁵⁰ Le philosophe Henri Pena-Ruiz soupçonne ainsi une « ambition prosélyte », in *La laïcité pour l'égalité*, Paris, Mille et une nuits, 2001, p. 81.

- Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5,6 et 7 novembre 2002, 21-32. Versailles: CRDP.
- Laplanche, F. (1991). La méthode historique et l'histoire des religions. Les orientations de la Revue de l'histoire des religions, In: La tradition française en sciences religieuses, *Les Cahiers de recherche en sciences de la religion*, 10, 85-105.
- Laplanche, F. (1987). Philologie et Histoire des religions en France, In: Coll. *Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études*. Paris: Le Cerf.
- Meslin, M. (1973). *Pour une science des religions*. Paris: Le Seuil.
- Ognier, P. (1992). Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions: le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire, 1882-1923, In: *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. Actes du colloque international de Besançon, CRDP de Besançon, 255-267.
- Poulat, E. (1987). L'institution des "sciences religieuses", In: *Liberté, Laïcité, la guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris: Le Cerf/Cujas.
- Poulat, E. (1987). L'institution des "sciences religieuses", In: Coll. *Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études*, 49-78. Paris: Le Cerf.
- Revue internationale d'éducation*, dossier «École et religion», 36, juillet 2004.
- Tardits, C. (1987). Un siècle de recherche, In: Coll. *Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études*. (pp.21-31). Paris: Le Cerf, 1987.
- Tarot, C. (1999). *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris: La Découverte/M.A.U.S.S.
- Willaime, J.-P. & Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris: Belin.

Histoire des idées et formation des enseignants

Conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire

Nathalie BARTHEZ-DELPY

Université de Toulouse II-Le
Mirail,
France

RESUME

Compte tenu du contexte dans lequel s'inscrivent les rapports entre sciences, religions et laïcité dans le champ éducatif français, cet article s'intéresse aux conceptions que les enseignants d'histoire ont du fait religieux et de son enseignement, sur la base d'une enquête réalisée auprès de seize enseignants. Le corpus est analysé au moyen d'un logiciel d'Analyse de Données Textuelles (Alceste) et d'une analyse de contenu plus traditionnelle. L'étude tend à établir des liens entre des conceptions divergentes du fait religieux et de son enseignement et des influences endogènes et exogènes aux enseignants. **Mots-clés** : enseignement du fait religieux, France, conceptions des enseignants, histoire.

ABSTRACT

Based on a survey carried out with sixteen teachers, the present paper examines the perceptions of history teachers' about the religious fact and its teaching, in a context where the relationships between sciences, religions and secularism are considered in the French educational field. The corpus is analyzed using both the Textual Data Analysis software (Alceste) and a more traditional content analysis. The study is inclined to establish links between divergent perceptions of the religious fact and its teaching, and the influence of endogenous and exogenous factors on teachers. **Key words** : teaching of the "religious fact", France, teacher's perceptions, history.

RESUMEN

Habida cuenta del contexto en el cual se inscriben las relaciones entre ciencias, religiones y laicidad en el campo educativo francés, este artículo se interesa en las concepciones que los profesores de historia tienen del hecho religioso y de su enseñanza, sobre la base de una investigación realizada ante dieciséis profesores. El corpus se analiza por medio de un programa informático de Análisis de Datos Textuales (Alceste) y de un análisis de contenido más tradicional. El estudio tiende a establecer vínculos entre concepciones divergentes del hecho religioso y su enseñanza y de las influencias endógenas y exógenas en los profesores. **Palabras claves** : enseñanza del hecho religioso, Francia, concepciones de los profesores, historia.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel betrifft die Konzeptionen der Geschichtslehrer angesichts des religiösen Faktums und dessen Unterrichtung, unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem die Beziehungen zwischen Wissenschaft, Religionen und Laizität im französisch erzieherischen Feld sich organisieren. Eine Umfrage mit sechzehn Lehrern wurde durchgeführt. Der Korpus wird anhand einer textuellen Datenanalyse (Alceste) und einer traditionellen Inhaltsanalyse untersucht. Die Studie versucht, Verknüpfungen zwischen auseinandergehenden Konzeptionen des religiösen Faktums und dessen Unterrichtung einerseits, und endogenen und exogenen Einflüssen auf die Lehrer andererseits darzustellen. **Schlagwortliste** : Unterrichtung des religiösen Faktums, Frankreich, Lehrerkonzeptionen, Geschichte.

Introduction

De nombreux pays européens ont déjà choisi d'enseigner les religions à l'école ; en France, l'alliance se fait plus difficilement. Il faut dire que l'éducation y est d'abord et avant tout un héritage de l'Église, des premières écoles chrétiennes de la fin du 4^{ième} siècle à la loi Falloux du 15 mars 1850, l'école fut continuellement placée sous la tutelle religieuse. L'hétéronomie n'est rompue qu'avec la promulgation des lois Ferry. Pour autant, si à l'aube du 20^{ième} siècle, la séparation de l'Église et de l'École est consommée, l'enseignement demeure imprégné de son long passé religieux : d'inspiration spiritualiste, la laïcité n'exclut pas les idées de Dieu. Les termes école et religion se mueront cependant en antonymes : la radicalisation du principe, via son idéologisation et sa politisation, se fera l'instrument d'une école de plus en plus encline au silence quant aux questions ayant trait à la religion. Tant et si bien que les années quatre-vingt auront à s'inquiéter de l'inculture religieuse de leurs élèves et poseront avec acuité la question du retour des religions à l'école. Au débat généré se mêleront des parfums aux senteurs d'autrefois : que reste-t-il de l'idéologie laïque d'antan et des crispations passées ? Comment le triptyque religion, science, laïcité a-t-il évolué dans la représentation des enseignants ? Quelle(s) conséquence(s) pour l'enseignement du fait religieux en histoire ?

D'une laïcité d'abstention...

Pour beaucoup, l'histoire de la laïcité se résume à la promulgation de la loi du 28 mars 1882, à l'origine de la laïcisation du personnel enseignant et des programmes de l'enseignement primaire : les ministres des cultes sont remplacés par des maîtres laïcs ; l'instruction morale et civique succède à l'instruction religieuse qui se voit accorder

un créneau « hors-école ». Si ces quelques lignes expriment d'une certaine façon l'Histoire, elles n'en sont cependant qu'un cliché qu'il convient de nuancer.

Avec les lois Ferry, l'école de confessionnelle qu'elle était, devenait laïque, nous disait Buisson. Ce qu'il entendait par confessionnelle était le fait que « l'école doit donner un enseignement dogmatique formel » et que « tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous la direction des autorités religieuses » (1911b). Ainsi ce n'est pas tant l'objet que constitue l'instruction religieuse qui fut banni de l'école, que la tutelle de l'Église et son « corollaire pédagogique », le dogmatisme. Quant à la « philosophie » de ces lois, elle résonne du même écho : « Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. » (Buisson, 1911a). L'esprit de la laïcité, ainsi défini, devait pénétrer jusqu'au cœur des programmes de l'enseignement primaire. Le maintien des « devoirs envers Dieu » dans les cours de morale en constitue très certainement une de ses plus justes expressions. Conçus comme « le couronnement » de cet enseignement, les « devoirs envers Dieu » ont pour but « de développer le sentiment religieux dans sa relation étroite avec la moralité » et d'inviter « les enfants au respect du nom de Dieu » (Ognier, 1992). La morale laïque avait par conséquent peu à voir avec cette philosophie a-religieuse avec laquelle elle finira pourtant par se confondre. Quelle chance ces directives avaient-elles d'être appliquées « par les instituteurs incroyants qui succédèrent, chaque année plus nombreux, aux instituteurs non seulement déistes, pour la plupart, mais chrétiens [...] ? » demande Caperan (1961). La laïcité venait à peine d'être pensée, que déjà ça et là perçaient les premières faiblesses du modèle spiritualiste : « Soit calcul bien avisé ou fausse prudence, soit respect humain ou manque de foi, il est certain que les instituteurs publics se résolurent le plus souvent et s'habituèrent vite à éviter toute occasion de parler de Dieu » (Caperan, 1961).

Cette attitude générale d'abstention participe de, et traduit l'évolution du contexte idéologico-politique de l'époque, marqué par l'émergence et l'affirmation de nouvelles références d'inspiration scientiste : « Sur ce socle, de nouvelles doctrines politico-sociales, de

nouvelles disciplines s'édifient [...] en matière de morale scolaire, l'ancienne base spiritualiste et déiste se trouve délégitimée, frappée d'obsolescence. [...]. La science remplace la conscience comme valeur axiale de la morale» (Ognier, 2001). Le changement de paradigme s'accompagne d'une radicalisation du principe de laïcité matérialisée par « le passage de la laïcité républicaine dans la mouvance politique du socialisme où elle devient un mot d'ordre militant. [...] Le concept de laïcité restera [...] verrouillé pour des décennies.» (Ognier, 2001). Quant aux «devoirs envers Dieu», le souhait de les remplacer par des notions historiques sur les religions émerge dès le premier quart du 20^{ème} siècle : La Presse, le Journal des instituteurs, l'École nouvelle, la Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, la Revue sociale¹ ou encore la Ligue, appuient la demande. Les «devoirs envers Dieu» sont cependant supprimés des programmes de l'enseignement primaire en 1923,² et avec eux est abandonnée toute idée d'introduire un cours d'histoire des religions dans les programmes. Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour que la question revienne à l'ordre du jour

...à une meilleure prise en compte des faits religieux dans l'enseignement

Le retour des religions à l'école devait toutefois s'inscrire dans une vive polémique nourrie de la résurgence des craintes du passé. Mais, alors que le nombre de voix s'élevant pour dénoncer le manque de connaissances religieuses des élèves se fait croissant, la volonté de mieux prendre en compte les questions religieuses dans l'enseignement laïque français se fait nécessaire. Il ne s'agit pas d'introduire la catéchèse à l'école, « mais de tirer, dans une perspective laïque, toutes les conséquences du fait que la connaissance des cultures religieuses est nécessaire à l'intelligence de nos sociétés, de leur passé et de leur présent, de leur patrimoine littéraire et artistique, de leur système juridique et politique» (Willaime, 2004). Deux rapports ministériels,³ la réforme des programmes d'histoire et de géographie (1996), différents colloques et autres productions

¹ Cités par Ognier, 1992.

² Notons que les « devoirs envers Dieu » ont été rétablis par un arrêté du 23 novembre 1940, avant de disparaître définitivement des programmes la même année.

³ Joutard P, (1989) Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, CRDP de Besançon, sept.1989 ; Debray R. (2002), *Enseigner le fait religieux à l'école laïque.*

<http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm>, février 2002.

scientifiques œuvreront à doter d'une chair et d'un esprit un enseignement voulant pallier le manque de connaissances religieuses des élèves.

Aujourd'hui, la question des religions à l'école n'a rien perdu de sa force, les passions sont certes apaisées, mais l'intérêt demeure. En témoignent différentes mesures⁴ contemporaines, qui rappellent, et ce faisant attestent de la nécessité d'enseigner le fait religieux à l'école. Quant à la formation, elle fait partie des enjeux de l'enseignement : demandée de façon systématique par différents textes officiels et autres productions scientifiques, la permanence de la demande interroge. Estivalèzes (2005) a dressé un état des lieux de la formation au fait religieux en France ; selon l'angle d'analyse, le bilan apparaît relativement mitigé.

La formation en question

À l'université, la formation (pour un cursus d'histoire) est aléatoire dans le sens où de nombreux cours traitant des faits religieux sont proposés sous forme optionnelle, le contenu des cours dépend également de la présence de professeurs intéressés par ces questions. D'après l'auteure, environ un tiers d'une promotion suit des cours ayant trait aux religions et présente un intérêt manifeste pour ces questions. L'impression est identique pour les IUFM où « le sentiment que le traitement de la question est laissé à la libre initiative du responsable de la formation et de l'intervenant, en fonction de ses sujets propres d'intérêts » prévaut (Estivalèzes, 2005). Quant à la formation continue, elle peut également être perçue comme aléatoire puisque facultative. De plus, « ce sont ceux qui en ont le moins besoin, les professeurs et les personnels de direction les plus dynamiques et les plus engagés, qui se portent toujours volontaires et parfois seuls

⁴ À titre indicatif, nous mentionnerons la loi du 15 mars 2004 « relative à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics », qui préconise, afin de favoriser la compréhension, l'acceptation et l'application de cette mesure, « l'amélioration de l'enseignement de l'histoire des religions dans le cadre actuel des programmes d'histoire, de français, d'art, de philosophie. » ; l'amendement Brard adopté en février 2005 dans le cadre du projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École préconisant également « d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire. », ou encore la mise en place, en mai 2006, du socle commun des connaissances et des compétences, qui fait de la connaissance « du fait religieux en France » un des contenus de la scolarité obligatoire.

candidats » écrivent Joutard et Thélot (2005).⁵ D'après les auteurs, 30% des enseignants ne font aucune demande de formation, et Estivalèzes de conclure : «Les stages sur le fait religieux ne vont toucher qu'un public déjà mobilisé par cette question» (2005).

Faut-il dès lors poser le rapport enseignant⁶/enseignement du fait religieux selon un critère d'intérêt ? Sinon, sur quel mode est-il construit ? Ce dernier point nous amène à aborder la question de la posture et de la «scientificité». Les angoisses de dérives «confessionnalisantes» qui se sont manifestées aux premières heures du débat ont été apaisées au moyen de «garants de rationalité». Ils ont été pensés, notamment en histoire, en termes de contextualisation, invitant l'enseignant à se placer sur le terrain de sa discipline et de son épistémologie en replaçant le fait religieux dans son contexte afin de ne pas lui donner un caractère idéal mais singulier. La distanciation nécessaire est alors assurée par le travail de l'historien. Mais la démarche peut-elle se faire l'apanage de la garantie ?

J-C. Pouzet,⁷ lors d'une table ronde à l'occasion des Troisièmes rencontres de la Durance (2003), reprenait et nuancait la célèbre phrase de Jaurès - «On n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est» - afin d'enjoindre à ses collègues de penser l'enseignement du fait religieux au regard d'une réflexion sur la laïcité. L'inspecteur posait la question des convictions en termes de difficulté, solutionnée toutefois par une « identité laïque » à revêtir. Revêtir les habits du laïc semble effectivement être une injonction à laquelle est soumise tout enseignant. Mais l'adhésion à la déontologie laïque suffit-elle à éradiquer toute trace de subjectivité ?

Une équipe de chercheurs belges⁸ s'est intéressée au lien entre idéologie des enseignants et conception des rapports entre sciences et religions ; l'étude conclut à une influence significative des conceptions personnelles (religieuses, athées ou agnostiques). Du point de vue de la formation et d'un questionnement d'ordre déontologique, ces résultats interrogent, a fortiori dans le cadre d'un enseignement laïque du fait religieux. Ainsi, si les précédentes affirmations font évidence, faut-il pour autant systématiquement penser l'enseignement du fait religieux en fonction de la laïcité ? Peut-elle être une garante ipso facto de cet enseignement ?

⁵ Joutard Ph., Thélot C. *Réussir l'École. Pour une politique éducative*. Paris, Le Seuil, 1999. Cité par Estivalèzes, 2005.

⁶ Qu'il soit universitaire, formateur, stagiaire ou en exercice.

⁷ Ancien IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale.

⁸ Wolfs J.L., El Boudamoussi S., De Coster L., Baillet D. (2007).

Hypothèses et méthodologie

Compte tenu du contexte dans lequel la laïcité s'est forgée, des conceptions divergentes dont l'Histoire témoigne, de la polémique générée à l'occasion du débat sur l'enseignement du fait religieux, d'une déontologie enseignante par essence laïque... quelle(s) conception(s) les enseignants ont-ils du fait religieux et de son enseignement ? De quoi dépende(nt)-elle(s) ? Peut-on parler d'un héritage, d'une mémoire du passé ? Quel est le rôle des convictions ? Et de la formation ?

Cette série d'interrogations constitue le fil directeur de notre réflexion. Elle s'inscrit dans une problématique plus large que nous allons maintenant préciser. Hormis le contexte brièvement campé, notre questionnement se fonde sur un raisonnement hypothético-déductif, issu des travaux de la psychologie ergonomique appliquée à l'étude de l'activité de l'enseignant. Sans entrer dans trop de détails, retenons simplement que l'activité est décomposée en tâches⁹ successives, analysées à l'aune de trois pôles. Le premier est constitué par le prescripteur¹⁰ de la tâche où sont distinguées la tâche attendue (qui correspond aux attentes du prescripteur) et la tâche prescrite matérialisée par les programmes officiels ; vient ensuite le pôle de l'enseignant où sont distinguées la tâche redéfinie (représentations que l'enseignant se fait de la tâche prescrite et processus de redéfinition) et la tâche effective, autrement dit, la tâche réalisée. Les mêmes étapes sont reproduites au niveau de l'élève.

Nous nous centrerons sur l'enseignant et sur la tâche redéfinie. D'après Rogalski (2003), la représentation peut être individuelle, collective ou sociale, la redéfinition, elle, est fonction du contexte : organisation de l'année scolaire, préparation des séances centrées sur une notion particulière, cours fait à telle classe, tel jour, sur tel sujet... Leplat (2001), propose une analyse du processus plus axée sur l'agent que sur le contexte et retient : « le niveau d'expertise de l'agent », « la connaissance du contexte de travail », et « l'histoire de l'opérateur », qu'il définit au moyen de la notion d'habitus, développée par

⁹ Leplat (2001) conçoit la notion de tâche telle qu'elle est définie par Leontiev (1976) : « un but donné dans des conditions déterminées ». Le cadre d'analyse est construit à partir des travaux réalisés par Leplat (1997), Amigues (2003), et Rogalski (2003).

¹⁰ S'appuyant sur des études réalisées par Chevallard, Rogalski note que la notion de prescripteur n'est pas uniquement définie à un niveau individuel, par une autorité hiérarchique directe. « Le prescripteur est constitué de tout un système, mais celui-ci est lui-même en interaction avec une noosphère qui joue un rôle crucial dans la détermination de la tâche attendue ». Elle parle en ce sens du « système prescripteur ».

Bourdieu (1980) : «systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations».

Nous avons posé l'hypothèse suivante : des influences endogènes et exogènes aux enseignants interfèrent dans la conception que ces derniers ont du fait religieux et de son enseignement. Compte tenu des interrogations formulées précédemment, trois «niveaux» d'influence ont été envisagés : les convictions (laïques ou religieuses), les connaissances possédées (influences endogènes) et le contexte d'enseignement, autrement dit, la situation géographique de l'établissement scolaire et le public scolaire (influences exogènes). En effet, enseigner le fait religieux, c'est également s'adresser à un public pouvant avoir des convictions religieuses, l'enseignant se doit ainsi de tenir un discours respectueux des différentes consciences. Cette nécessaire rigueur devrait théoriquement suffire à ne pas éveiller les passions. La réalité de la classe peut cependant être toute autre. Le rapport Obin,¹¹ paru à la veille de la promulgation de la loi du 15 mars 2004 (relative à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics) fait état, discipline après discipline, de difficultés rencontrées par les enseignants, en raison de « manifestations ou d'interventions de nature religieuse perturbant leur enseignement » (Rapport Obin, 2004), ou de « manifestations d'appartenance religieuse » (Ibid.). Nous avons ensuite formulé des hypothèses de travail afin de mettre en tension conceptions de l'enseignement du fait religieux et influences endogènes et exogènes aux enseignants. Deux modalités de conception ont tout d'abord été envisagées : ¹²

¹¹ Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires, juin 2004.

¹² Ces propositions s'inscrivent dans le prolongement d'une étude réalisée dans le cadre de notre travail de thèse. Nous avons effectué des entretiens auprès de trois inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire (année scolaire 2004/2005 académie de Toulouse et de Montpellier). L'analyse des discours nous a permis de rendre compte du caractère déviant de la démarche adoptée par les enseignants pour enseigner le fait religieux. La critique, alimentée par différents auteurs, fait valoir une démarche demeurant trop extérieure à l'objet d'étude, (que nous avons qualifiée de dérive formaliste), versus une démarche allant «de l'extérieur (monuments et objets de culte, gestes et pratiques) vers l'intérieur (dogmes et doctrines, sentiment religieux, rapport avec l'au-delà)» (Garrigue, 1986, cité par Nouailhat, 2003) laquelle allie extériorité et compréhension. Les deux modalités de conception proposées découlent de ces résultats.

- conception limitée : le fait religieux n'est pensé et enseigné qu'au regard de ce qu'il a d'objectivable, la démarche est extérieure à «ce qui est religieux dans ce fait» (Nouailhat, 2003) ;
- conception élargie : cette modalité est formulée par opposition à la première : le fait religieux est pensé et enseigné au regard à la fois de ce qu'il a d'objectivable et de «subjectif», la démarche s'inscrit dans un mouvement alliant extériorité et compréhension.
- concernant les convictions,¹³ nous avons distingué les convictions religieuses/athées d'une part, et laïques déclarées ou pas d'autre part (les enseignants étant tous par définition ou par principe laïques, nous avons pris le parti de considérer que le fait de se déclarer laïque était significatif) ;
- les connaissances des enseignants ont été établies en fonction de leur propre évaluation, deux modalités ont été retenues : connaissances solides/connaissances de base.

Quant au contexte, les modalités retenues entendent discriminer les établissements ZEP des établissements « non ZEP ».¹⁴

Enfin, nous avons souhaité explorer la question du rapport des enseignants à l'enseignement du fait religieux ; les conséquences de l'interférence d'influences endogènes et exogènes aux enseignants dans l'activité de redéfinition ont également été exprimées en termes d'attitude (comprise également comme une disposition engendrant un comportement) :

- concernant les convictions (religieuses et laïques), nous avons envisagé le désintérêt, la dévalorisation ou le rejet de l'enseignement du fait religieux ; l'intérêt, la valorisation ou la sympathie ;
- concernant les connaissances, l'aisance ou la difficulté ;
- concernant le public scolaire, nous avons retenu la crainte ou la gêne, ou à l'inverse le fait « d'aller dans le sens des élèves ».

Ces différentes modalités ont ensuite été «mises en tension» au moyen des hypothèses de travail suivantes :

- H1- Les enseignants athées, laïques¹⁵ ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux. Ils ont une attitude de rejet, de

¹³ Les modalités de convictions ont été établies en fonction des déclarations des enseignants.

¹⁴ Voir en annexe le tableau récapitulatif.

dévalorisation ou affichent un certain désintérêt à l'égard de cet enseignement ;

- H1'- Les enseignants croyants, ont une conception élargie de l'enseignement du fait religieux. Ils affichent de l'intérêt, de la sympathie pour cet enseignement ou encore le valorisent. Inversement, il est possible d'envisager le fait que les enseignants croyants ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux et qu'ils développent une attitude de rejet ou de gêne envers cet enseignement ;
- H2- Les enseignants ayant des connaissances «de base» ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux et témoignent de difficultés pour l'enseigner ;
- H2'- Les enseignants ayant de solides connaissances ont une conception élargie de l'enseignement du fait religieux et témoignent d'une certaine aisance pour l'enseigner ;
- H3- Les enseignants «de ZEP» ont plus de difficultés que les autres à enseigner le fait religieux, de même la crainte, la gêne ou le fait d'«aller dans le sens des élèves» sont plus fréquent chez les enseignants «de ZEP».

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de seize professeurs d'histoire et de géographie, enseignant aussi bien en collège qu'en lycée, en établissements classés ZEP que « non ZEP ».¹⁶

¹⁵ Il faudrait bien évidemment distinguer, en raison de l'histoire des idées, une «laïcité ouverte» d'une «laïcité fermée», il en va de même pour les enseignants s'étant déclarés athées, les enseignants peuvent entretenir un rapport négatif ou positif à la religion. Le fait de baser nos hypothèses sur du déclaratif ne nous permet pas de prendre en compte cette nécessaire nuance dans la formulation des hypothèses. Nous considérons cependant que le fait que les enseignants fassent part de leurs convictions est significatif. Nos hypothèses postuleront par conséquent une laïcité fermée pour les enseignants s'étant déclarés laïques et un rapport négatif à la religion pour les enseignants s'étant déclarés athées.

¹⁶ Ces entretiens ont été réalisés au cours de l'année scolaire 2004/05 dans la banlieue toulousaine, montpelliéraine et avignonnaise.

Analyse informatisée

Le logiciel Alceste¹⁷ permet principalement dans ses grandes lignes, d'extraire les structures signifiantes les plus fortes d'un corpus textuel.¹⁸ Deux types d'analyse statistique sont mises en œuvre : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), qui cherche les ressemblances et établit des groupements,¹⁹ et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) qui, à l'inverse, recherche des différences et établit des dissociations.

Au terme de la CHD, quatre classes de discours ont été distinguées, et opposées « deux à deux ». D'un côté est tenu un discours relatif à la « conception » que les enseignants ont de l'enseignement du fait religieux. Elle est « illustrée » par le parcours de formation et les « missions » assignées au professeur d'histoire (tâche prescrite et tâche redéfinie), et de la déontologie laïque des enseignants. Cette dernière classe est constituée de termes présentant des Chi2 d'association très élevés : foi, laïcité, science, rationnel, irrationnel, croyant, neutralité, République... ainsi que de formes²⁰ relevant du champ lexical de la discipline scolaire « histoire » : enseignement_histoire, approche_historique, source_historique, point_de_vue_historique... De l'autre, c'est un discours sur la pratique qui est mis en évidence. Une classe de discours fait référence à une modalité pratique de mise en œuvre spécifique, matérialisée dans une approche comparative des monothéismes ; l'autre est relative au fait que les élèves se réclament d'une confession religieuse. Elle est constituée de termes relatifs à la pratique religieuse, aux fêtes, au texte religieux et à la confession,

¹⁷ Conçu par Reinert à partir des travaux de Benzecri, Alceste est présenté comme l'acronyme d'Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte. Son concepteur l'a plus récemment défini comme signifiant l'Analyse des Lexèmes Concurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte. Le logiciel est commercialisé par la société Image (Toulouse).

¹⁸ Le logiciel découpe le corpus en u.c.e. (unités de contexte élémentaire), c'est-à-dire en phrases calibrées en fonction de la longueur -évaluée en nombre de mots analysés- et de la ponctuation. Il construit ensuite un tableau présentant en ligne les différentes formes employées dans le corpus et en colonnes les différentes u.c.e., s'en suit une comptabilisation des présences/absences de chaque forme dans chaque u.c.e. C'est à partir de cette distribution dans les cases que se font les calculs statistiques de concurrences.

¹⁹ Ces groupements sont appelés « monde lexicaux » ou « classe de discours ». Ils sont à comprendre comme des profils-types, un même sujet ayant pu tenir successivement au cours de l'entretien des propos relevant de différentes classes, caractérisés par le suremploi -la présence significative- de certaines formes.

²⁰ Alceste ne travaillant pas sur le sens, le chercheur a la possibilité de lier des locutions composées présentant une unité de sens à respecter.

principalement marquée par les formes élève_confession_chrétienne, élève_confession_juive, et élève_confession_musulmane, dont la très forte présence fait porter l'accent sur les élèves musulmans ou se réclamant de l'islam. Quant à l'AFC et à la polarisation des variables illustratives, elles témoignent d'un discours différencié en fonction des connaissances, des convictions religieuses des enseignants et de la situation géographique de l'établissement. Ces résultats vont dans le sens de certaines de nos hypothèses de travail, l'analyse de contenu « manuelle » nous a permis de les affiner.

Analyse de contenu «manuelle»

L'analyse réalisée s'apparente, d'un point de vue méthodologique, à une analyse thématique. L'objectif étant de rechercher un lien éventuel entre nos trois niveaux d'influence et les conceptions que les enseignants ont de l'enseignement du fait religieux. Nous nous sommes dans un premier temps attachée à classer le corpus selon que le discours était relatif aux conceptions des enseignants («je pense») ou à la mise en œuvre du fait religieux («je fais») et ce, entretien par entretien. À partir de cette première classification, le contenu a été catégorisé à l'aune de différents critères.²¹ Le travail d'analyse et d'interprétation a principalement consisté à déterminer ce par quoi le discours des enseignants était influencé. Compte tenu de l'ampleur de la tâche, du nombre important de catégories et des limites imposées par l'article, nous ne pourrions développer davantage l'aspect méthodologique et nous bornerons par conséquent à présenter de façon synthétique quelques-uns des résultats obtenus.

²¹ Concernant le premier thème ont été distingués : la définition donnée, (réponse à la première question de l'entretien «Qu'entendez-vous par enseigner le fait religieux?»); les finalités assignées à l'enseignement du fait religieux ; le positionnement (critères mobilisés par l'enseignant pour se positionner envers l'enseignement du fait religieux); le rôle que s'assigne l'enseignant (la façon dont il conçoit son rôle, sa mission, généralement exprimé par «je dois»/ «ne dois pas» ou «je suis là pour»/«je ne suis pas là pour»); l'«idéologie» (relative à une opinion tranchée, généralement sur l'enseignement, particulièrement sur l'enseignement du fait religieux, exprimée par exemple par ce que devrait être ou pourrait être l'enseignement du fait religieux); le positionnement vis-à-vis de la «formation continue», (nécessité, utilité de la formation, en demande...). Concernant le deuxième thème, ont été distingués : la mise en œuvre (finalité); la mise en œuvre (moyen); les entrées privilégiées pour aborder les leçons et le contenu enseigné ; le temps passé sur chaque leçon (en regard des indications horaires précisées dans les programmes) ; les difficultés éventuelles rencontrées dans le cadre de cet enseignement.

Analyse des résultats

«Convictions» (Hypothèses H1 et H1')

Trois enseignants se sont déclarés croyants (catholiques) et quatre enseignants se sont déclarés athées. S'il est difficile de raisonner de façon binaire (les enseignants catholiques auraient tel type de conception de l'enseignement du fait religieux...), il est possible d'établir l'influence des convictions sur la façon dont est pensé et conçu le fait religieux et son enseignement. Les quatre enseignants athées s'avouent peu intéressés par les religions (rapport négatif à la religion) (E.2, E.4, E.6 et E.13) et ont tendance à minimiser l'importance de cet enseignement, voire à le dévaloriser. C'est en quelque sorte un enseignement pragmatique qui est proposé : «ça doit rester un enseignement qui reste dans les grandes lignes, qui ne sert qu'à expliquer des faits historiques» (E.13). E.4 n'enseigne pas le christianisme en 2nde parce que « ça ne l'intéresse pas », ne travaille pas sur des extraits de textes religieux parce que [le texte religieux] « n'est pas un texte historique » et relativise la place du fait religieux dans le programme «c'est très épisodique et puis surtout, c'est une partie très infime du programme». Quant à E.2, après avoir fait allusion aux nombreuses difficultés posées par l'enseignement du fait religieux, elle finit par le rejeter : «Ce ne serait pas une des missions de l'école de prendre en charge cet enseignement ?» «Moi je ne crois pas, moi je crois qu'il faut que l'école elle reste laïque et neutre, mais bon, c'est mon sentiment personnel» (E.2). Ces enseignants ont une conception limitée de l'enseignement du fait religieux.²²

Quant aux trois enseignants catholiques (E.3, E.11 et E.16), si l'influence de leurs convictions religieuses est perceptible ; elle se matérialise différemment pour chacun d'entre eux. E.11 présente un discours non distancié : après avoir exprimé de nombreux regrets à l'égard de la façon dont la laïcité est perçue depuis la loi de séparation de 1905,²³ l'enseignant développe une lecture très personnelle du programme et des connaissances à transmettre : « Pour le christianisme, [...] c'est ce verset clef qui est mentionné dans les

²² Excepté pour l'enseignant E.6, nous y reviendrons dans le paragraphe 6.2.

²³ «Comme le disent certains collègues, pour un chrétien, vivre sa foi en catimini, dans la sphère privée, c'est contraire à la foi chrétienne. Le commandement de base c'est aller évangéliser, faire connaître, comment faire connaître sinon d'une manière publique, il est difficile de faire autrement. Donc il y a des contradictions qui ne sont pas comprises et qui s'inscrivent sur cette vieille lutte catholicisme/État en France qui a abouti à cette rupture brutale en 1905, dans des conditions difficiles...et c'est resté.» (E.11)

Écritures « Dieu a tant aimé le monde qu'il a donné son Fils unique etc. » pour toute l'humanité. C'est la notion de base du christianisme [...] Quant à l'islam, bon, on retient les fondements de la pratique religieuse puisque l'islam est une religion qui a des références au christianisme et au judaïsme, en les ayant d'ailleurs tordues, hein puisqu'on fait dire des choses au texte d'origine qui sont contraires à ce qu'ils disent eux-mêmes [...] Voilà, en quelque sorte, maintenant, moi j'essaie toujours de faire distinguer ce que les hommes en ont fait de ce que les textes d'origine disent »²⁴ (E.11).

L'enseignant E.11 et l'enseignant E.3 ont en commun un discours critique visant l'«approche rationaliste» qu'ils estiment être celle proposée par le système prescripteur : «Il y a eu un débat qui disait qu'il fallait que ce soit des spécialistes, mais des spécialistes rationnels, il y a eu tout un débat sur l'intervention de religieux dans la formation [et] je pense que pour une véritable appréhension du fait religieux, ça serait une richesse... [...] qui serait beaucoup plus formatrice pour l'esprit critique et euh...la perception de la complexité des phénomènes qu'effectivement de vouloir se limiter à cette dimension rationaliste qui fait que de toutes manières le rationnel ne peut pas cerner toutes les dimensions» (E.3).

Quant à l'enseignant E.16, il éprouve des difficultés à se positionner : «J'avoue que...que des fois on a des difficultés justement à faire la part des choses, comment faire passer un message, un enseignement du cours d'histoire qui ne doit pas faire référence aux pratiques personnelles des élèves, essayer de séparer le domaine du privé de ce qui est du domaine de l'enseignement général». Les frontières entre objet de foi et objet de savoir sont jugées ténues, la juste distance n'est pas trouvée, se mettent alors en place des stratégies d'évitement. Il s'agit «d'éviter» (employé 6 fois) les «conflits» (employé 10 fois), de ne pas blesser les élèves, de ne pas les perturber en tenant des propos pouvant heurter leurs croyances. L'enseignement du fait religieux est alors conçu comme un enseignement «de surface», la conception est limitée, contrairement à celle des deux autres enseignants catholiques.

Les deux enseignants s'étant déclarés laïques (E.6 et E.9), ont une conception relativement ouverte de la laïcité, malgré toutefois «les apparences». E.6 se dit «bon laïque, athée», voire «laïcard». En ce sens, et en raison d'une lecture politique de l'émergence de l'enseignement du fait religieux en France, l'enseignant exprime ce qui apparaît tout d'abord comme de la réticence à enseigner le fait religieux : « Je ne dis

²⁴ Le texte cité correspond à la question : «Quelles sont, selon vous, les connaissances essentielles à transmettre?»

pas que j'enseigne le fait religieux, je ne le dis pas (...) je refuse de faire étudier mes élèves, de faire travailler directement mes élèves sur le fait religieux »... Elle traduit cependant plus une volonté de relativiser l'enseignement du fait religieux par rapport aux autres enseignements dispensés à l'École. Malgré le fait qu'il se dise «laïcard», laïcité et fait religieux sont «compatibles»: «Je pense que [...] lorsque l'on a une conception relativement claire de la laïcité, je pense que ça ne pose pas de problème d'enseigner le fait religieux, moi ça ne pose aucun problème.». La conception qu'il a de l'enseignement est élargie.

De même, E.9 se définit comme un «fervent laïque, [...] à tendance anticléricale», ayant reçu une éducation «extrêmement laïque de parents anticléricaux primaires». La façon dont il conçoit la laïcité a quelque chose de militant: «Encore une fois, le seul vrai État laïque, le plus laïque de tous, c'est le nôtre, et il faut le défendre. Donc j'en reparle encore, je leur redemande [aux élèves] [...], oui, la laïcité, comme phénomène essentiel de notre République» (E.9). Pour autant, non seulement ce n'est pas une laïcité «réticente» à l'enseignement du fait religieux, mais la conception qu'E.9 a de l'enseignement est élargie. Il est intéressant de noter qu'E.9 estime avoir eu la «chance» de recevoir un enseignement de très grande qualité à l'Université, en ce sens que les enseignants étaient des catholiques à la limite de l'intégrisme ou «frisant les idées traditionalistes», ce qui lui a permis de «comprendre leur foi», parce qu'il n'avait pas la culture familiale. La «qualité» de la formation reçue se répercute sur la façon dont l'enseignement est conçu (faire percevoir aux élèves l'importance de la foi): «donc ce qu'on nous demande de faire, c'est de l'histoire, et pour expliquer bien l'histoire, je pense qu'il faut avoir conscience de l'œuvre de la foi des gens qui croient en telle ou telle religion, pour bien le faire passer, sans que ce soit quelque chose de fade qui n'ait aucun sens» (E.9). Tout comme E.9, l'enseignant E.6 estime posséder de solides connaissances, ce qui peut éventuellement expliquer la conception de ces deux enseignants.

«Connaissances» (Hypothèses H2 et H2')

Les six enseignants ayant déclaré avoir des «connaissances de base», ont tous une conception limitée de l'enseignement du fait religieux, ce qui fait des connaissances un enjeu essentiel de cet enseignement. Quant à l'attitude de ces derniers, une enseignante juge l'enseignement difficile, deux le dévalorisent et trois déclarent être à

l'aise pour l'enseigner.²⁵ Sur les dix autres enseignants ayant déclaré avoir de solides connaissances, trois ont une conception limitée de l'enseignement et le jugent difficile. Le fait d'avoir de solides connaissances ne permettrait donc pas d'avoir une conception élargie de cet enseignement, ni même de se sentir à l'aise pour l'enseigner. L'explication, s'il en est, rejoint l'hypothèse de la complexité : l'interférence d'influences endogènes ou exogènes aux enseignants dans l'activité de redéfinition, est à inscrire dans un jeu d'interactions d'influences. Nous prendrons l'exemple d'E.2 pour illustrer ce point. L'enseignante possède une licence d'histoire des religions, d'après nos hypothèses, elle aurait dû témoigner d'une conception élargie de l'enseignement du fait religieux et d'une certaine aisance pour l'enseigner. Qui d'autre en effet, qu'un enseignant possédant une licence d'histoire des religions est le « mieux placé » pour enseigner le fait religieux ? Le discours est cependant ponctué par de nombreux exemples illustrant les difficultés liées à enseigner la doctrine et au fait que les élèves aient des convictions religieuses. Se mettent alors en place des stratégies d'évitement, des précautions, des « trucs » pour éviter les problèmes. Le discours ensuite est ambigu, le vécu se mêle au cursus universitaire, les sentiments personnels envers la religion, à la conception de l'enseignement ; l'enseignement du fait religieux tend à se confondre avec un enseignement du religieux, l'enseignement est alors rejeté, tout comme l'est la religion.

« Contexte » (Hypothèse H3)

Les huit enseignants « de ZEP » rencontrés, estiment qu'il n'est pas plus difficile d'enseigner en ZEP qu'en établissement « non ZEP », ²⁶ la réponse est généralement formulée en ces termes : « Je n'ai pas constaté [de différence], si ce n'est par le fait que j'ai une population très forte donc...à dominante enfin euh...mus...enfin musulmane, maghrébine euh... Et, un enjeu, plus qu'une difficulté c'est que euh...ce sont des enfants qui très souvent connaissent très mal leur religion [...] » (E.3). Les enseignants « de ZEP » ont par ailleurs tous fait allusion aux propos ou réactions « antisémites » des élèves, au regard

²⁵ Le constat va dans le sens des réponses obtenues aux questions relatives à la formation : très peu d'enseignants jugent le fait de se former nécessaire.

²⁶ Notons que deux enseignantes ont témoigné d'une expérience particulièrement difficile, lorsqu'elles enseignaient en « ZEP dures » (région parisienne) comme elles le disent. Le discours relatif à ces années d'enseignements se démarque de celui produit sur leur situation actuelle, et se durcit. L'illustration se rapproche des exemples donnés dans le rapport Obin (2004).

essentiellement du conflit Israélo-palestinien. Ce n'est cependant pas le propre des établissements ZEP, les enseignants «non ZEP» y ont également fait référence, de façon moins systématique toutefois.

L'influence du public scolaire se matérialise principalement sur le plan de l'attitude des enseignants. Il s'agit en général d'un discours précautionneux visant à ne pas choquer les élèves. Parfois, ce discours « cherche » à aller dans le sens de ces derniers : « Je pense que si on ne va pas dans le même sens que certains élèves, [...] si on va à l'encontre de ce qu'ils pensent, ça peut les perturber, ce n'est peut-être pas non plus le but recherché » (E.16) ; ce qui peut amener l'enseignant à se positionner sur des questions d'actualité : « Ils me disent « Ah ben alors, quand ils réclament la terre de Palestine, ils n'ont pas raison ? ». Je leur dis : « Ben non, ils n'ont pas raison, ou en tout cas, ils ont des raisons religieuses, mais ils n'ont pas de raison historique. [...] Et [...] de se rendre compte que je parle des Hébreux, mais que je ne cautionne pas les pratiques anti-palestiniennes ou les pratiques sionistes, et ben...bon voilà, on peut apprendre, puisque ça ne va pas euh...être à l'encontre de ce qu'ils entendent à la maison, tout simplement, hein » (E.7) ; ou à éviter le conflit « quand ça heurte les enfants, ce n'est pas la peine d'insister [...] on glisse, on laisse passer [...] moi je n'ai pas mission de monter au combat pour euh...pour un enseignement religieux quoi » (E.2). Ce qui parfois peut avoir des conséquences sur le contenu enseigné : « Il y a des points, par exemple en islam, qu'on ne traite pas avec eux [...] Moi j'évite de leur dire que le Prophète n'a jamais rien écrit, que le Coran a été écrit bien après » (E.2).

Le plus souvent, les connaissances religieuses des élèves sont mises à profit au moyen d'une pédagogie du témoignage. L'intervention de l'élève peut aller de la simple anecdote, notamment en ce qui concerne les fêtes religieuses, à la démonstration du rite : « ça peut aller jusqu'à, par exemple, montrer la prière, les cinq prières du Musulman par jour, de se tourner vers La Mecque, et de voir comment, vers quel sens... de montrer l'orientation aussi, c'est un petit point de géographie » (E.10). Elles sont parfois « utilisées » pour « corriger » un élève. Au détour d'une anecdote relative à une altercation entre deux élèves, l'enseignante déclare : « Là je me suis fâchée et j'ai dit au gamin qui menait l'agression [...] Mais là t'es en train d'agresser D., est-ce que t'es un bon musulman quand tu l'agresses ? C'est la violence qui sort de ton cœur, alors que dans le Coran il est dit : « C'est l'amour qui doit sortir de ton cœur », alors bon, il s'est tu quoi » (E. 7).

Il paraît difficile de dresser un «profil type», dans le sens où tel type d'attitude serait à associer à tel type d'enseignant. Notons cependant que les attitudes ou réactions dépeintes sont intrinsèquement liées au rapport que l'enseignant entretient à l'enseignement du fait religieux, lui-même souvent fonction des sentiments ou des convictions personnelles. E.7 par exemple, s'inscrit dans un rapport très positif à la religion et la façon dont elle se positionne vis-à-vis de l'enseignement du fait religieux est également très positive. Le discours produit se situe sur le registre des sentiments, l'enseignante «apprécie», «est contente» d'enseigner le fait religieux. L'enseignement est dès lors conçu comme une découverte des autres religions, un éveil aux questions du sens, le discours est marqué par une absence de limite ou restriction «imposée» par le principe de laïcité.

Discussion

Compte tenu de la taille de l'échantillon et d'un matériau exclusivement discursif, nous commencerons par souligner les limites de cette étude. Argumentaire connu, «les verbalisations modifient l'activité des sujets, leur dire ne correspond pas à leur faire et, dans le meilleur des cas, en cours d'entretien, l'acteur spontanément tend à rabattre «ce qu'il fait» sur «ce qui est à faire» (Amigues, 2003). L'absence d'un recueil de positionnement extrême consistant par exemple à éluder le fait religieux, en est une illustration. Pour autant, le verbalisé, en ce qu'il est le vecteur principal des opinions, des représentations, du sens ou encore des systèmes de valeur (Blanchet, 1991)²⁷ est bien ce que nous avons cherché à recueillir.

L'analyse réalisée nous a permis de rendre compte de l'interférence d'influences endogènes et exogènes aux enseignants sur la façon dont l'enseignement du fait religieux est conçu et pensé. Il est cependant difficile de raisonner de façon binaire : tel «type» d'enseignant (qu'il soit laïque, athée, croyant, qu'il possède ou non des connaissances...) n'aura pas nécessairement tel type de conception de l'enseignement du fait religieux, de même, l'influence des convictions religieuses ou des connaissances se matérialisera différemment selon les enseignants. De ce point de vue, si interférence il y a, elle est à inscrire dans un jeu d'interactions d'influences.

Ces résultats nous semblent présenter un intérêt du point de vue de la formation, notamment dans le cadre d'une démarche de réflexivité,

²⁷ Blanchet A (1991) *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : A. Colin.

consistant par exemple à conscientiser convictions et représentations, ou encore à faire le point sur les connaissances possédées ou non.

Références bibliographiques

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, In: *Cahiers de la Recherche et du Développement, Hors série 1*, 1-16. IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.
- Bourdieu, P. (1998). *Le sens pratique*. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille. Paris: Minuit.
- Buisson, F. (1911). *Laïcité. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (pp.936-939). Paris: Hachette.
- Buisson, F. (1911). *Morale et civique (instruction), Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. (pp.1352-1364). Paris: Hachette.
- Caperan, L. (1961). *Histoire de la laïcité républicaine. La laïcité en marche*. Paris: Nouvelles éditions latines.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Nouailhat, R. (2003). *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. CRDP de Franche-Comté, Nathan pédagogie.
- Obin, J.P. (2004). Troisième partie: l'enseignement et la pédagogie. Rapport sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Ministère de l'Éducation Nationale, (pp.19-25).
<http://www.education.gouv.fr/recherche.php?recMot=rapport+obin&type=Simple>
- Ognier, P. (1992). Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions: le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire 1882-1923. Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. (pp.255-297). Actes du colloque, nov. 1991, CRDP de Besançon.
- Ognier, P. (2001). La laïcité française: une histoire tourmentée, In: B. Descouleurs, M. Estivalèzes, D. Faivre & al. *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*. (pp.35-52). Paris: Éditions Parole et Silence.
- Pouzet, J.-C. (2003). Enseigner le fait religieux à l'école: enjeux, écueils, démarches: http://www.histgeo.ac-aix-marseille.fr/durance/renc_2003/article06.html.
- Rogalski (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, *Recherche en didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.

- Willaime, J-P. (2004). *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*. Paris: Fayard.
- Wolfs, J.L., El Boudamoussi, S., De Coster, L. & Baillet, D. (2007). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité). Enquête réalisée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone, « Des concepts aux pratiques: enjeux d'hier et d'aujourd'hui », *Éducation comparée*, 61 (1), 341-358.

Annexe

Tableau récapitulatif des modalités d'influence retenues.²⁸

	Établissement	Connaissances	Convictions
E.1	ZEP	«de base»	
E.2	ZEP	solides	Athée
E.3	ZEP	solides	Croyant
E.4	ZEP	«de base»	Athée
E.5	ZEP	«de base»	
E.6	ZEP	solides	laïque / athée
E.7	ZEP	solides	
E.8	ZEP	«de base»	Laïque
E.9	«non ZEP»	solides	Laïque
E.10	«non ZEP»	solides	
E.11	«non ZEP»	solides	Croyant
E.12	«non ZEP»	solides	
E.13	«non ZEP»	«de base»	Athée
E.14	«non ZEP»	solides	
E.15	«non ZEP»	«de base»	
E.16	«non ZEP»	solides	Croyant

²⁸ En raison des limites imposées par l'article, nous avons opéré des choix dans la présentation des résultats. Il est à noter que l'analyse de contenu réalisée nous a permis de nuancer les modalités retenues par nos hypothèses de travail. Nous les mentionnerons brièvement. Hormis la distinction croyant/athée, nous avons exprimé les convictions religieuses en termes de «rapport à la religion» (positif (attraction)/négatif (dérision)). Il en va de même pour les convictions laïques. Nous avons distingué le «rapport à la laïcité» (militant), les «représentations de la laïcité» (fermée (la laïcité est assimilée à la stricte neutralité de l'espace scolaire et de ses acteurs, le principe de laïcité est «limitatif» et contraignant) / ouverte (par opposition, le principe de laïcité est «permissif», il est assimilée à une honnêteté intellectuelle) / «modelante» (la laïcité est conçue comme un devoir-être et un devoir-faire des enseignants). Nous avons également distingué une certaine forme d'idéologie sur l'enseignement qui mêle aussi bien «convictions» sur l'enseignement du fait religieux liées à un «contexte socioreligieux», «opinion» sur la «formation» et par extension, sur le «métier d'enseignant», ou encore «lecture politique» de l'enseignement du fait religieux. Ces différentes modalités viennent combler les cellules hachurées du tableau.

La lecture de la Bible et du Coran à l'école laïque française

Geneviève SION CHARVET
Université Lille 3,
France

RESUME

Au nom de la neutralité laïque, les pédagogues appliquent les mêmes méthodes de lecture pour les textes profanes et sacrés. Ces lectures bibliques et coraniques se veulent savantes et sont effectuées au nom d'un enseignement du fait religieux, mais ces lectures échappent-elles pour autant à toute idéologie grâce à la science ? Pour l'auteur, les références implicites, voire inconscientes de cette lecture sont celles de la culture chrétienne dominante et restent marquées par l'histoire des relations entre l'Eglise catholique et la laïcité en France. **Mots clés** : enseignement du fait religieux, neutralité, laïcité, Bible, Coran, histoire, lettres, science, croyance.

ABSTRACT

In the name of secular neutrality, educationalists apply the same methods of interpretation to both profane and sacred texts. These interpretations of the Bible and the Koran claim to be scholarly and are carried out in the name of teaching the religious fact. But, do these interpretations escape any ideology thanks to science? According to the author, the implicit or even unconscious references of these interpretations are those of a dominating Christian culture and remain marked by the history of the relationships between Catholic Church and secularity in France. **Key words** : teaching of the "religious fact", neutrality, Bible, Koran, history, literature, science, belief.

RESUMEN

En nombre de la neutralidad laica, los pedagogos aplican los mismos métodos de lectura para los textos profanos y sagrados. Estas lecturas bíblicas y coránicas se creen sabias y se efectúan en nombre de una enseñanza del hecho religioso, no obstante ¿escapan estas lecturas a toda ideología gracias a la ciencia? Para el autor, las referencias implícitas, o incluso inconscientes de esta lectura son las de la cultura cristiana dominante y siguen estando marcadas por la historia de las relaciones entre la Iglesia católica y la laicidad en Francia. **Palabras claves** : enseñanza del hecho religioso, neutralidad, laicidad, Biblia, Corán, historia, letras, ciencia, creencia.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Namen der laizistischen Neutralität wenden die Pädagogen dieselben Lesemethoden für die profanen und für die heiligen Texte an. Diese biblischen und koranischen Lektüren wollen gelehrt sein und werden im Namen einer Unterrichtung des religiösen Faktums verwirklicht. Entgehen solche Lektüren aller Ideologie dank der Wissenschaft? Die impliziten, sogar unbewussten Referenzen dieser Lektüre sind, für den Autor, diejenigen der dominanten christlichen Kultur. Sie bleiben durch die Geschichte der Verhältnisse zwischen der katholischen Kirche und der Laizität in Frankreich markiert. **Schlagwortliste** : Unterrichtung des religiösen Faktums, Neutralität, Laizität, Bibel, Koran, Geschichte, Literaturwissenschaft, Wissenschaft, Glaube.

Introduction

Dans l'enseignement secondaire en France, on tente de traiter la Bible et le Coran, en tant que sources historiques et textes littéraires, de façon équivalente aux autres documents d'histoire ou aux autres récits mythiques, au nom de la neutralité laïque. Les pédagogues appliquent donc les mêmes méthodes de lecture pour les textes profanes et sacrés, en ayant recours notamment aux sciences interprétatives et en écartant la théologie. La discipline choisie principalement pour notre recherche interdisciplinaire est l'histoire car elle se prête à l'analyse de la transmission d'une tradition, mais nous utilisons aussi des marqueurs linguistiques objectifs pour examiner les documents historiques à notre disposition. Après un examen de plusieurs centaines de manuels, une grille d'analyse est construite sur le modèle d'une notice bibliographique d'un centre de ressources pédagogique destinée aux enseignants. Les rubriques sont détaillées en fonction des séquences pédagogiques proposées par les enseignants au regard de leur progression annuelle. Cette grille est soumise à des professeurs en exercice et testée sur quelques manuels et programmes datant des années 1970 à nos jours.

La perspective laïque de l'enseignement du fait religieux en France se heurte au fait que la Bible et le Coran ont été ou sont encore des textes sacrés pour certains, de plus ils sont lus au travers du filtre de la lecture chrétienne dominante. Quel est le résultat de ces lectures biblique et coranique qui se veulent savantes et respectueuses de la neutralité par une égalité de traitements scientifique et didactique, au titre d'un enseignement du fait religieux qui écarterait le catéchisme ? Quel rôle effectif ces lectures font-elles jouer à la Bible et au Coran dans l'enseignement et quel statut ces lectures donnent-elles à la Science dans les religions chrétienne et musulmane ?

Lectures scientifiques et lectures théologiques

La lecture neutre de la Bible prônée aujourd'hui par l'Ecole de la République trouve sa source dans les sciences religieuses créées en France en 1882, par opposition à la théologie, établies dans l'enseignement supérieur public, donc laïque, dans le climat de laïcité républicaine et de polémique anticléricale qui aboutira à la séparation de 1905. Elles s'inscrivent dans la discipline historique pour s'émanciper du savoir contrôlé par la religion, avec l'esprit scientifique du 19^{ième} siècle : « Un élément de nouveauté : l'application des jeunes méthodes critiques aux textes sacrés, considérés ici non comme parole divine, mais comme documents historiques ».¹ Ces sciences religieuses tentent d'établir un autre rapport aux textes sacrés, de laïciser l'étude de la Bible. Ces sciences religieuses utilisent notamment la philologie, qui évite de lire les textes à travers les catégories religieuses avec lesquelles nous sommes traditionnellement familiarisés, en tenant compte aussi « du point de vue des réalités historiques, archéologiques, artistiques. Elle s'intéresse à la transmission des textes, à leur authenticité, à leur cohérence, à leur évolution à travers les diverses étapes d'une langue ».² Déjà au 3^{ième} siècle avant JC, les « philologues » s'attachent à découvrir, dans la masse des variantes et des gloses, la forme authentique des textes littéraires. Alors que l'exégèse biblique utilise encore cette science aujourd'hui, les sciences religieuses, et notamment les méthodes de critique textuelle, n'ont pas vraiment franchi en un siècle le seuil de l'Université pour s'établir dans l'enseignement secondaire. La rigueur n'est donc pas toujours de mise quand la Bible et le Coran sont utilisés en tant que documents historiques : l'origine des textes, leur traduction, leur datation sont rarement indiquées.

Des sciences plus récentes de l'interprétation, telle la sémiotique, ont influencé la réception des textes littéraires dans l'enseignement secondaire. La sémiotique pose les limites de l'interprétation, dénonce la surinterprétation : l'oscillation est permanente entre initiative de l'interprète et fidélité à l'œuvre ; le lecteur interroge l'œuvre dans une dialectique de fidélité et de liberté, l'œuvre pouvant et devant prévoir son propre lecteur. Mais, « dès que le texte devient sacré pour une culture donnée, se déchaîne à son égard le jeu de la lecture soupçonneuse et donc d'une interprétation indubitablement excédante [...] Toutefois, un texte sacré n'autorise pas une trop grande licence car il se trouve toujours une autorité et une tradition religieuses pour revendiquer les clés de son interprétation ».³ Si la sémiotique est largement utilisée en classe de français dans l'analyse des textes

¹ Poulat Emile, *Cent ans de Sciences religieuses en France*, Paris, Editions du Cerf, collection sciences humaines et religions, 1987, p.55

² Maunin G., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, PUF, 1974, p.258

³ Eco Umberto, *Opera Aperta*, Milan, Bompiani, 1962, p.110

littéraires, elle l'est plus ou moins pour la Bible, mais jamais pour le Coran.

La médiologie, requise (au sens philosophique du terme, exigée par l'esprit pour obtenir un résultat) par Debray, auteur d'un rapport sur l'enseignement du fait religieux, veut jouer dans l'enseignement secondaire d'aujourd'hui le rôle des sciences religieuses à l'Université il y a un siècle. En effet, il s'agit d'étudier le fait religieux comme un savoir savant détaché de la croyance, de la foi des fidèles, avec une focalisation externe.

Elle étudie les faits de transmission, « l'examen des interactions entre l'homme et ses milieux »⁴ : il s'agit de distinguer et d'articuler d'une part la communication ou circulation de l'information dans l'espace qui sépare les contemporains et d'autre part la transmission d'un héritage de valeurs et de savoirs à la postérité ; ce sont les institutions, Eglise, Ecole, qui assurent la transmission. Debray se place aux antipodes de l'herméneutique de Ricœur pour porter l'accent non pas sur ce qui est écrit et qu'il convient de lire mais sur le comment c'est écrit, avec et sur quoi, pour quel usage et dans quelle stratégie : « Notre propos n'est pas de faire travailler un texte sacré sur lui-même, mais de savoir comment il se fait qu'il y ait du sacré, du texte, et des permanences de lecture. Il ne s'agit pas de déplier le sens implicite des Ecritures canoniques, mais de savoir pourquoi il a fallu un canon ».⁵ Le discours officiel actuel reflète ces positions mais l'usage de la médiologie n'est pas encore perceptible dans les manuels scolaires.

Ces différentes sciences n'ont donc que peu d'influence directe sur l'interprétation scolaire de la Bible et du Coran.

En revanche, l'interprétation de la Bible dans l'enseignement de l'histoire et du français serait plus influencée, à leur insu, chez les enseignants de culture chrétienne, par une approche religieuse, une exégèse chrétienne qui utilise les sciences, plutôt que par les sciences interprétatives elles-mêmes.

La Bible des chrétiens, en établissant des correspondances entre l'Ancien et le Nouveau Testament, lequel est une interprétation philologique et doctrinale de la Bible des juifs, est de fait la Bible de référence de l'Ecole. Or, l'Eglise catholique s'attribue le monopole de l'interprétation et juge du Canon et des traductions canoniques. Pour les chrétiens, la révélation surmonte la distance historique et les rend contemporains du Christ. Il n'y a pas de révélation sans sujet croyant, c'est le recto verso, c'est à dire l'endroit et l'envers, les côtés pile et face d'une même réalité : la révélation et la foi. La *chekina* est la présence qui s'actualise à partir d'une mémoire. Cette foi est celle d'une communauté : si elle est personnelle, elle n'est pas individuelle. La reprise explicitée d'une expérience vécue se fait sur la base d'une

⁴ Debray, Régis, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF., 2000, p.391

⁵ Debray, Régis, *Dieu, un itinéraire*, Paris, Odile Jacob, Poches, 2001, p.20

empathie dans une communauté.⁶ Différentes méthodes scientifiques sont utilisées au service de l'exégèse : la méthode historico-critique est née d'une réaction face à l'allégorie, que l'on cherche aujourd'hui à retrouver.⁷ La Tradition de la foi chrétienne est une doctrine vivante à la source de l'Écriture, il s'agit donc de transmettre et pas seulement d'hériter. Le concept de *Dei Verbum*, tel qu'il est décrit dans l'encyclique du concile Vatican II, précise que c'est un Dieu vivant qui parle. C'est en ce sens que le catholicisme n'est pas une religion du Livre : ce n'est pas le livre qui s'interprète lui-même.⁸ Cette constitution *Dei Verbum*, par l'articulation de l'enquête biblique et de l'interprétation théologique, tente de régler la question du modernisme entre savants et révélation. La théologie se distingue des sciences religieuses, qui servent la science mais non la foi d'un peuple. Le théologien participe à son objet, ne saurait s'en déprendre.⁹ La méthode historico-critique utilisée par les chrétiens se veut scientifique mais à des fins religieuses, ce pourquoi elle se soucie du contexte historique de l'émergence de la Bible. Mais le message religieux n'évolue pas avec la société comme les lois qui la régissent, il est à distance, intemporel.

Cette lecture est sous-jacente dans la lecture scolaire de la Bible, tant en histoire qu'en français, de façon intériorisée, et la distinction Ecole/Eglise, sphère privée/sphère publique qui règle la déontologie des enseignants ne suffit pas à établir une frontière étanche entre la Bible, texte historique ou littéraire profane dans l'identité professionnelle ici, et la Bible, texte religieux, liturgique et sacré dans l'identité sociale là-bas.

L'interprétation du Coran dans l'enseignement de l'histoire et du français est aussi indirectement beaucoup plus influencée par la lecture théologique, puisque cet enseignement utilise des traductions d'orientalistes français. En effet, selon Seddik,¹⁰ dans la perception islamique, savante ou populaire, la copie unique du livre *al Mushaf*, attribuée par la Tradition au calife `Uthman, annule et supprime toutes les autres copies antérieures. Aussi, dans le Coran, l'écrit ne recouvre-t-il jamais tout à fait la charge signifiante de la transmission orale. Les circonstances et les critères de recension sont historiquement peu connus, encore en cours d'étude par les sciences philologiques, et l'historien oublie cette question essentielle quant à un texte fonctionnant en référence à une parole dont il ne prétend être que le

⁶ Resweber Jean-Paul, 1988, *Qu'est-ce qu'interpréter, Essais sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, CERF.

⁷ Venin André, *La théologie entre deux siècles*, Louvain

⁸ Boureux Christophe, 2003-2004, *Cours de théologie fondamentale, foi et révélation, deuxième année de formation des Dominicains*, Faculté de théologie de Lille.

⁹ Boureux Christophe, 2003-2004, *Cours de théologie fondamentale, faire de la théologie*, deuxième année de formation des Dominicains, Faculté de théologie de Lille.

¹⁰ Seddik Youssef (2002), *Le Coran, autre lecture, autre traduction*, Paris, Editions de l'Aube et éditions Barzakh.

reflet. Ce verrouillage politique précoce a donc imposé une sorte de « Vulgate » et a rendu le Coran difficilement lisible. Or, le texte coranique en français, selon Tayara,¹¹ est islamisé parce que sa traduction est éclairée à partir de commentaires de théologiens. Il s'agit de traductions anhistoriques, qui ne tiennent pas compte du contexte historique, alors que beaucoup de passages sont polysémiques. Tous les traducteurs français ont eu recours à l'exégèse pour comprendre des passages difficiles. Il faudrait pouvoir classer les révélations par ordre chronologique, pour y repérer une évolution, mais ce classement n'existe pas aujourd'hui. On pourrait alors expliquer le texte coranique non par le recours aux exégètes et aux théologiens qui recherchent un universel intemporel, mais par rapport aux premiers lecteurs, membres d'une société historiquement déterminée. Par exemple, pour les premiers musulmans, « Matar » est une pluie torrentielle, et donc négative. Dans certains versets, le Coran cite l'eau comme un des bienfaits de Dieu. Cette eau-là est traduite comme pluie dans ces versets. Or, « Matar », c'est l'eau de l'oued catastrophique, le déluge, non la rosée bienfaitrice, l'eau du ciel, dont il est question à la sourate II, au verset 22.^{12,13} Se replacer dans le contexte historique d'une religion née dans le désert aurait permis d'éviter cette erreur de traduction.

L'interprétation de la Bible et du Coran est donc de fait beaucoup plus soumise à la lecture non pas sacrée, entendue au sens de liturgique pour une religion toujours vivante chez le lecteur, mais à une lecture religieuse, plutôt qu'à la lecture scientifique, et quand elle l'est, c'est à la faveur de la lecture religieuse.

Lectures laïques et lectures didactiques

La réception de la Bible et du Coran se veut, s'affiche bruyamment laïque dans l'Ecole de la République. Les historiens de la laïcité sont cependant pétris de références bibliques pour décrire la morale laïque, laquelle est d'ailleurs issue de la morale chrétienne :

« L'étude est abordée à partir de la Bible. Comme pour toutes les autres rubriques du programme, la démarche ne peut être que celle de l'historien, et son esprit celui de la laïcité, respectueuse de la conscience et des convictions diverses des élèves. La Bible est envisagée ici comme un document historique à un double titre : c'est un témoignage parmi d'autres sur l'histoire des Hébreux (à mettre en relation avec d'autres sources, notamment archéologiques) et surtout

¹¹ Tayara Kamal, séminaire Méthodologie et critique des sources, le Coran, Université de Lille 3, 20/02/2003

¹² Ibid, séminaire Méthodologie et critique des sources, le Coran, 20/03/2003

¹³ Berque Jacques, 1995, *Le Coran, essai de traduction*, Paris, Albin Michel, la bibliothèque spirituelle, Edition revue et corrigée, p. 28.

elle nous renseigne sur leurs croyances, leur vision du monde. Il n'est pas souhaitable, au niveau de la 6^{ème}, d'égarer les élèves dans le labyrinthe des divers documents de base (yahviste, élohiste, deutéronomique, sacerdotal) que les spécialistes s'attachent à distinguer, avec leurs différences et leurs influences, dans la rédaction de la Bible. Il suffit de leur faire comprendre que la Bible est un recueil de traditions orales mises par écrit, de textes et de livres de nature fort diverse, rédigés et rassemblés au long d'une histoire millénaire. En revanche, il est indispensable de leur présenter un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par exemple) dont la valeur patrimoniale dans la culture occidentale est évidente et dont l'ignorance prive les élèves de références lorsqu'ils abordent, en classe pendant toute leur scolarité ou hors de la classe, des œuvres littéraires et artistiques de toutes les époques. Cette présentation peut être assurée par la lecture guidée, à la maison ou au CDI, de passages de la Bible, par l'étude de plus courts extraits en classe, par le récit bref et vivant fait par le professeur, etc.¹⁴

La Bible, même si elle est promue document historique à part entière, ne saurait néanmoins être utilisée en première année du cursus secondaire comme une source historique qui viendrait former à la critique historique. En effet, il est réaliste d'imaginer que ce n'est pas à la portée des enfants de cet âge, qui ont encore du mal à distinguer fiction et réalité, même dans des textes profanes. On utilise donc ces documents (dont on nous dit pourtant qu'ils nous renseignent sur les croyances) en première main uniquement pour leur valeur patrimoniale, c'est-à-dire avec une entrée ethnologique. Le discours est ambivalent : ce qui est important, c'est d'une part le fait religieux, la croyance, son sens ; et d'autre part, ce qui du passé, nous sert à comprendre le présent. Mais le processus d'élaboration des textes bibliques, leur langue d'origine qui peuvent aider à comprendre leur sens, leur appropriation et leurs différentes interprétations selon les religions sont jugées trop difficiles dans cette classe. En conséquence, on retient du passé pour comprendre le présent non le sens religieux de la Bible, mais la valeur patrimoniale, c'est-à-dire l'apanage, les biens propres de notre culture occidentale, plus faciles à mesurer. L'actualisation de ces textes, leur interprétation contemporaine, l'universalité et l'intemporalité du message proclamées par ces religions aujourd'hui ne relèvent pas de problématiques à traiter en classe de 6^{ème} et par là même ne servent

¹⁴ Programmes HISTOIRE GÉOGRAPHIE ÉDUCATION CIVIQUE et Accompagnement, 2002 collège 6^{ème}, Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, direction de l'enseignement scolaire enseigner au collège, service national des productions imprimées et numériques, site Web du CNDP-SCEREN, Réimpression février 2003 (Édition précédente : juillet 2002), p. 26-27

pas l'enseignement du fait religieux proprement dit. Peut-être alors faudrait-il les étudier plus tard ?

Le statut des textes fondateurs dans la didactique est déterminé de façon négative :

« Si le religieux, distinct en cela du spirituel, désigne la conviction intérieure en tant qu'elle s'extériorise, le sentiment individuel en tant qu'il se socialise, l'enseignant n'a pas qualité à outrepasser le domaine du manifeste, ce que chacun peut voir, lire ou entendre pour entrer dans le domaine des convictions intimes. A l'inverse, le théologien ou le ministre du Culte n'ont pas qualité à s'attribuer l'exclusive de l'interprétation de tel ou tel fait, verset ou sourate, sous prétexte qu'il faudrait être chrétien, juif ou musulman pour pouvoir parler des Evangiles, de la Bible ou du Coran. A ce compte-là, seuls les professeurs libéraux seraient autorisés à parler d'Adam Smith et les communistes, de Karl Marx. Il nous semble non seulement qu'une laïcité qui s'interdirait ce champ du savoir se condamnerait à une frilosité certaine, mais qu'une pédagogie ainsi comprise pourrait contribuer à une pédagogie de la laïcité elle-même ».¹⁵

Les théologiens n'ont pas le monopole de l'interprétation des textes fondateurs, mais pour autant, le discours de l'Ecole ne donne aucune indication sur la façon de les utiliser dans l'enseignement, si ce n'est au regard de la laïcité.

Les experts de la laïcité, quant à eux, fréquentent quelquefois en toute bonne foi, mais par erreur, le terrain de l'interprétation religieuse, qui n'est pas le leur :

« Les auditions ont permis au groupe de travail d'entrouvrir une réflexion, dont il serait indispensable qu'elle puisse se poursuivre, sur les malentendus et l'irrationalité qui s'expriment dans les débats actuels. Pour illustrer ce point, il est sans doute possible d'affirmer sans connaissance particulière de la religion musulmane que le port du voile par les femmes n'est pas littéralement prescrit par le Coran. Mais ceci ne permet pas d'appréhender, même de l'extérieur, la manière dont une personne de religion musulmane conçoit ses obligations, ni d'éviter de confondre ce qui est phénomène religieux et ce qui impliquerait une connaissance des civilisations méditerranéennes ».¹⁶

Cette lecture pourrait apparaître comme méprisante aux adeptes de cette confession, pour lesquels le Coran est écrit directement par

¹⁵ Debray Régis, le fait religieux : définitions et problèmes, colloque national interdisciplinaire « l'enseignement du fait religieux », Paris 5-7/11/2002, site Web Eduscol

¹⁶ CNCDH, Rapport d'étape, 11/12/2003, site Web Eduscol, p.21

Dieu. En toute bonne foi, dans un but pacifique, les rapporteurs ont eu un réflexe, inconscient parce qu'intériorisé, de lecture de chrétien qui sépare la lettre et l'esprit. Or ce rapport, destiné à la formation des maîtres, peut manquer de ce fait son objectif et produire des erreurs dans le choix du corpus coranique à des fins d'enseignement du fait religieux.

Pena-Ruiz¹⁷ se livre, dans un ouvrage de vulgarisation, dont la visée est le respect de la laïcité, destiné notamment aux enseignants, à une exégèse de ce qu'il nomme : « sources théologiques », ces sources étant alors les Evangiles, même si plus loin il citera le Coran, alors que le terme théologie est d'origine chrétienne et que la théologie est la doctrine de l'Eglise catholique dans le cas présent. Les sources désignent des textes originaux, or il s'agit ici de traductions et c'est seulement incidemment qu'on apprend que le latin n'est pas la langue du texte original. Il eût été plus exact de parler de sources religieuses, celles-là désignant aussi les couches d'interprétation successives dans notre langue, jusqu'à nos jours, et pouvant englober alors le Coran. Pena-Ruiz parle du christianisme de l'intérieur, sans jamais le nommer, employant l'article défini pour parler de la religion, quand il s'agit du christianisme, voire du catholicisme. Il fait la leçon aux théologiens et dignitaires ecclésiastiques qui ont compromis l'Eglise en interprétant les textes de façon littérale. Lui possède le sens de la maxime paulinienne. Il cite « les sources théologiques » sans les présenter, sans indiquer la traduction choisie, sans explication. Tout est supposé connu du lecteur. Les extraits sont réduits à des formules qui sont devenues des proverbes dans le langage courant. En revanche, les références correspondent à des péripécies, ce qui désigne chez l'auteur un lecteur ou un auditeur averti, ayant reçu ces textes à l'église.

Dans une idéologie laïque volontariste, les sciences interprétatives profanes peuvent paraître oubliées, ou en tout cas écartées dans la lecture de la Bible et du Coran à l'Ecole, dans le souci même du respect de la laïcité, par crainte d'une interprétation religieuse partisane. L'interprétation religieuse est réfutée de façon consciente tandis qu'elle est utilisée de façon intériorisée. En histoire, le souci didactique est de poser Bible et Coran en tant que sources historiques, dans une démarche comparative :

« Si pour les croyants, le Coran est la Parole de Dieu, dans la classe il est un document d'histoire. Le travail des historiens nous confirme que, tout comme la Bible et les Evangiles, le Coran est un texte construit, dans lequel des choix ont été opérés (on sait que les textes ne sont pas tous du 7^{ème} siècle, que certains textes ont été brûlés...). Il est d'ailleurs très intéressant de rapprocher les textes de la Bible et du Coran

¹⁷ Pena-Ruiz Henri, *La Laïcité*, Paris, Flammarion, Dominos, 1998, p. 53-54

(...) C'est le symbolique qu'il faut faire percevoir (...), ces textes doivent être racontés aux élèves».¹⁸

En fait ce sujet reste assez controversé et ce discours didactique officiel, qui donne la science historique relative à la source coranique comme établie, en l'affirmant avec des termes comme « confirme que » ou « on sait que » est prématuré.

Les passages des manuels scolaires que nous allons citer ci-après ne sont pas des citations d'auteurs, mais des sources historiques, choisies à différents moments de la période étudiée ici, pour pouvoir observer quel est le rapport à la science établi par la lecture de la Bible et du Coran dans ces manuels. La méthode historique veut en effet que l'on propose le document historique à l'observation et à l'analyse et dans un deuxième temps, on le commente et on propose une théorie. On rapporte les faits, sans orienter le lecteur a priori. Le document ne vient pas illustrer le propos de l'historien, il est la base de sa démonstration.

Dans les manuels scolaires, depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, le rapport à la science dans le Coran est toujours indiqué de manière positive : « Le Coran, pour les Musulmans, n'est pas seulement ce qu'est la Bible pour les Chrétiens, c'est-à-dire un livre religieux. Il remplace tous les autres livres et contient toute science. En particulier il renferme la loi civile, aussi bien que la loi religieuse ».¹⁹ La science est donc entendue par les auteurs du manuel comme connaissance. En tout cas, le glissement de la science vers la loi civile et la loi religieuse conforte l'idée que science et lois religieuses ne sont pas concurrentes, ce qui n'est pas le cas pour les théories créationnistes chrétiennes :

« Pourquoi cet âge d'or scientifique ? Le Coran est un hymne à la connaissance. (...) Chercher la science du bureau jusqu'à la tombe, serait-ce jusqu'en Chine : ce verset,²⁰ comme des centaines d'autres, incite les croyants à étudier ».²¹

« D'un autre côté, le Coran encourageait la science et la connaissance de l'Univers, et l'Islam a produit nombre de savants remarquables ».²²

En revanche, on évoque pour la Bible le conflit entre science et croyance :

¹⁸ <http://www4.ac-lille.fr/~heg/> Borne, Président actuel de l'IESR

¹⁹ André Alba, Cours J.Isaac, 5e, Rome – débuts du Moyen-âge, Collection cours J.Isaac, Hachette, 1957, p.240

²⁰ Remarquons que cette citation donnée comme un « verset » du Coran est en réalité un hadith -paroles du prophète- et ne se trouve pas dans le Coran.

²¹ Bernard A., Roche, M., 1982, *Introduction aux Sciences humaines par l'histoire et la Géographie, Civilisations et terres lointaines*, Magnard 5^e édition, programmes 1978, p.47.

²² F. Lebrun, V. Zanghellini, 1981, *Histoire et Civilisations*, Belin, 2^e édition, p. 314-322.

« Or, la théorie de l'évolution semblait inconciliable avec le récit biblique de la Création...Le clergé catholique ignorait aussi presque tout de l'exégèse biblique ... les résultats de l'exégèse...ébranlaient le crédit dont jouissait jusqu'alors l'Écriture sainte. En même temps, des Vies de Jésus paraissaient, ... le surnaturel, les miracles en étaient bannis et Jésus-Christ n'y était plus qu'un homme.»

L'épisode du conflit avec Loisy se termine ainsi : « Effrayé et indigné, Pie X sévit sans pitié contre le modernisme ... En fait le problème des rapports de la science et de la foi subsistait. Pie X a condamné les erreurs et les hardiesses des modernistes dans le domaine de l'exégèse et de la philosophie».

La théorie des créationnistes, encore en grande vogue aux Etats-Unis aujourd'hui, notamment chez les évangélistes, qui veut que le récit de la création soit interprété au premier degré et non comme un récit métaphorique, s'oppose au darwinisme et à la théorie de l'évolution. Ce fut un grand sujet conflictuel entre foi et raison, science et croyance. Le Coran apparaît donc comme favorable à la science, tandis que la Bible lui serait un obstacle.

Dans ce manuel²³ couvrant la période 1848 - 1914, un chapitre réservé à l'Eglise décrit les événements de l'intérieur, à une époque à laquelle le concile Vatican II est en cours, et à laquelle l'encyclique *Dei Verbum* n'est pas encore parue. On y apprend la création de l'école biblique de Jérusalem, qui fournira la majorité des traductions utilisées dans les manuels scolaires. Ce manuel de référence, qui a formé des générations d'enseignants encore en activité aujourd'hui, témoigne d'un discours magistral alors respectueux des catholiques.

Un manuel un peu plus tardif²⁴ affirme : « Les modernistes veulent adapter la foi aux changements sociaux. Des théologiens protestants allemands essaient de concilier les préceptes de la Bible avec les découvertes de la science». Ce manuel traite de la séparation de « l'Eglise et de l'Etat » par un extrait du discours de Buisson au Congrès radical de 1903 et par un extrait de celui de député catholique Piou à la Chambre des députés, le 21 janvier 1910 :

«Pour faire un catholique, il suffit de lui imposer la vérité toute faite : la voilà, il n'a plus qu'à l'avalier. Le maître a parlé, le fidèle répète...Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail, et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi, ni obéissance à personne, que c'est à lui de rechercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite

²³ Ce manuel date de 1957, mais il a servi à éduquer les professeurs de la période qui nous occupe et surtout, comme le Lagarde et Michard en littérature, il est le manuel de référence, la Bible, toujours utilisé, parce qu'il contient des savoirs que l'on ne trouve plus ailleurs.

²⁴ Lebrun, F. , Zanghellini, V. , 1981, *Histoire et Civilisations*, Belin, 2e, 1981, p. 314-322

d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel ». (Buisson, 1903)

« Vous êtes des positivistes, des libres penseurs, des matérialistes, et pour vous, il n'y a pas de Dieu, il n'y a que la raison, que la Science. Soit, mais nous ne voulons pas que nos enfants subissent le joug de cette raison, courte par tant d'endroits, le joug de cette fragile science qui décrit tout et n'explique rien ». ²⁵ (Piou, 1910)

L'opposition entre science et croyance est encore renforcée puisque l'on emploie le terme de précepte à propos de science. Or le terme de « précepte » est d'ordre moral et non d'ordre scientifique. En effet, le précepte est un commandement religieux : l'amour du prochain est un précepte et les préceptes du Décalogue, de l'Évangile ²⁶ n'entrent pas en conflit avec les conceptions de l'origine du monde ou de la création.

En Lettres, la Bible est objet d'étude et l'on préconise encore une approche comparative avec le Coran, au regard de la tendance pédagogique actuelle qui prend en compte le renouveau de l'islam en France, et l'on part donc ainsi des connaissances supposées des élèves, ou tout du moins de leur vécu ; tendance dont l'autre versant est une ignorance du statut actuel de texte sacré de la Bible pour certains élèves. Voici quelques exemples de la façon dont sont traitées les relations entre Bible, Coran et science dans les manuels scolaires :

« Selon ce récit, énumérez, dans l'ordre, les différentes étapes de la création du monde. Relevez ce qui vous semble en contradiction avec les données élémentaires de la science moderne sur la formation de l'univers et de la Terre. Comment peuvent s'expliquer ces contradictions ? Avons-nous ici un récit mythique ou un récit historique ? Comparez le récit de la création dans la Bible et dans le Coran. Relevez les ressemblances et les différences. Même exercice avec la Théogonie d'Hésiode ». ²⁷ « Le récit de la création s'appuie sur de très anciens textes appartenant à la mythologie. Dans le Coran, le livre saint des musulmans, parole d'Allah (Dieu) révélée par Mahomet, on retrouve la même inspiration que dans la Bible pour raconter les débuts du monde - Sourate VII (54): « Votre Seigneur est Dieu : il a créé les cieux et la terre en six jours, puis il s'est assis en majesté sur le Trône. ». Recherchez des récits de la création du monde ou de l'homme proposés par d'autres civilisations. Présentez-les oralement à la classe. Le récit de la Genèse n'est pas un texte scientifique. Quelles explications la science apporte-t-elle sur la formation de l'univers et l'apparition de la vie ? » ²⁸

²⁵ Le Pellec, J., 1997, *Histoire, Première*, Bertrand Lacoste.

²⁶ Rey Alain, 2001, *Le grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert-VUEF.

²⁷ Arnaud, L., Garrige, A., 1982, *Mots et Merveilles*, Magnard, pp. 41-46.

²⁸ Rachmuhl, F., Potelet, H., Décoti, G., Serin-Moyal, F., 1997, *Les textes fondateurs*, Hatier.

Dans le récit biblique de la création étudié par ces deux manuels, le questionnement permet de distinguer récit mythique et récit historique, après avoir distingué science et symbole. On compare à d'autres récits mythiques de Genèse, notamment au Coran, dans une logique d'enseignement du fait religieux et d'étude du patrimoine. Un autre manuel précise : « Histoire : suite des événements qui ont marqué la vie de l'humanité (chronologie), science qui étudie le passé de l'humanité (recherche, enquête) ; histoire : récit d'événements réels ou imaginaires ».²⁹ L'Histoire est la Science avec un grand H, elle vient donner des explications scientifiques à l'origine du monde.

L'étude de la Bible et du Coran porte sur le message, le contenu, pas sur la forme des récits biblique et coranique. Bible et Coran se rejoignent dans le récit symbolique de la Genèse. Cette approche de la science, par le contenu et non par la forme du récit, dans la Bible et le Coran pourrait laisser croire que les chrétiens sont des obscurantistes, rétifs aux explications scientifiques du monde, tandis que la connaissance est prescrite aux musulmans par le Coran depuis toujours. Il n'y a pas de mise en perspective avec l'interprétation religieuse et sacrée de ces textes aujourd'hui.

Conclusion

Les sciences interprétatives actuelles, utilisées par les chrétiens à des fins théologiques, par les universitaires en sciences des religions, par l'enseignement littéraire secondaire, ne le sont que très peu dans l'enseignement du fait religieux proprement dit. La réception (ici entendue au sens linguistique du terme) de la Bible et du Coran au regard du statut de la science vis-à-vis de la croyance, reste très marquée par l'histoire des relations entre l'Eglise catholique et la laïcité en France. L'approche comparatiste de la Bible et du Coran dans l'enseignement pour traiter sur un pied d'égalité les religions majoritaires en France ignore une importance patrimoniale différente de ces textes dans la culture française et cette approche n'est donc pas équilibrée, c'est à dire que l'approche n'est pas d'humeur égale, constante.

L'histoire est un entraînement à la recherche d'une vérité historique par l'analyse critique des documents. La visée de l'enseignement du fait religieux est d'exercer le jugement de l'élève sur les religions et la spiritualité, pour le préparer à sa vie d'adulte responsable. Il faudrait s'en tenir au contexte historique médiéval stricto sensu pour présenter le Coran.

²⁹ Brindejonc, M.C., Flammant, Th., Gaudin, J., Hébert, V., Momméja, D., Paumier, H., Puygrenier-Renault, J., Bucheton-Magnard, D., 2000, *Français, Parler, lire, Ecrire Etude de la langue*, Magnard 6^e édition, pp. 200-201.

Le but de l'enseignement du fait religieux en français est d'avoir les connaissances requises pour accéder à la culture littéraire. La culture ne consiste peut-être pas à étudier la Bible comme un texte littéraire, mais plutôt à étudier un grand texte littéraire comme si c'était la Bible. Est-ce bien le rôle de l'Ecole d'étudier la Bible et le Coran d'un point de vue littéraire ? La culture commune dont l'Ecole dispose, c'est la littérature inspirée par la Bible. Ce sera peut-être demain celle inspirée par le Coran en France. Ce n'est pas forcément la fabrication d'une culture commune à l'Ecole par des lectures comparées du Coran et de la Bible.

Références bibliographiques

- Berque, J. (1995). *Le Coran, essai de traduction*. La bibliothèque spirituelle, Edition revue et corrigée. Paris: Albin Michel.
- Boureux, C. (2003-2004). *Cours de théologie fondamentale, foi et révélation*, 2^{ème} année de formation des Dominicains. Faculté de théologie de Lille.
- Debray, R. (2000). *Introduction à la médiologie*. Paris: PUF.
- Debray, R. (2001). *Dieu, un itinéraire*. Paris: Odile Jacob, Poches.
- Debray, R. (2002). *Le fait religieux : définitions et problèmes*, colloque national interdisciplinaire « L'enseignement du fait religieux », site Web Eduscol.
- Eco, U. (1962). *Opera Aperta*. Milan: Bompani.
- Lebrun, F. & Zanghellini, V. (1981). *Histoire et Civilisations*, 2^{ème} édition. Paris: Belin.
- Le Pellec, J. (1997). *Histoire, Première*. Bertrand Lacoste.
- Maunin, G. (1974). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: PUF.
- Pena-Ruiz, H. (1998). *La Laïcité*. Paris: Flammarion, Dominos.
- Poulat, E. (1987). *Cent ans de Sciences religieuses en France*. Paris: Editions du Cerf, coll. sciences humaines et religions.
- Resweber, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essais sur les fondements de l'herméneutique*. Paris: CERF.
- Seddik, Y. (2002). *Le Coran, autre lecture, autre traduction*. Paris: Editions de l'Aube et éditions Barzakh.
- Tayara, K. (2003). *Séminaire Méthodologie et critique des sources, le Coran*, Université de Lille 3.
- Venin, A. *La théologie entre deux siècles*. Louvain.

Manuels scolaires :

- Alain, B. & Roche, M. (1982). *Introduction aux Sciences humaines par l'histoire et la Géographie, Civilisations et terres lointaines*. Magnard 5^{ième} édition.
- Alba, A., Bonifacio, A., Pouthas, P. & Michaud, J. (1961). *De 1848 à 1914*, cours d'histoire Malet-Isaac. Paris: Classiques Hachette.
- André, A. (1957). *Rome, débuts du Moyen-âge*. Cours J. Isaac, 5^{ième}, Coll. Cours. J. Isaac. Paris: Hachette.
- Arnaud, L. & Garrigue, A. (1982). *Mots et Merveilles*. Paris: Magnard.
- Brindejonc, M.-C., Flammant, T., Gaudin, J., Hebert, V., Mommeja, D., Paumier, H., Puygrenier-Renault, J. & Bucheton, D. (2000). *Français, Parler, Lire, Ecrire, Etude de la langue*. Paris: Magnard 6^{ième} édition.
- Rachmuhl, F., Potelet, H., Decoti, G. & Serin-Moyal, F. (1997). *Les textes fondateurs*. Paris: Hatier.
- Rey, A. (2005). *Le grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert*. Paris: dictionnaires Le Robert-VUEF, 2001 version papier, Le Robert/Sejer. Windows, Microsoft corporation.

Les manuels de français et l'enseignement du fait religieux : une exception française ?

Anne Raymonde de
BEAUDRAP

IUFM des Pays de la Loire
CNRS/EPHE : GSRL

RESUME

La situation de la France est originale dans l'espace scolaire européen, puisque le choix a été fait d'un enseignement laïque et multidisciplinaire du « fait religieux ». Pour rendre compte des pratiques d'enseignement adoptées, nous avons examiné au même niveau - à savoir la classe de sixième - et dans deux disciplines, le Français et l'Histoire, à partir du support que sont les manuels les plus récents (1996, 2000, 2005), la diversité des approches d'un même texte, les récits de la création (Genèse 1 et 2). **Mots-clés** : enseignement du fait religieux, France, histoire, lettres, récits de la création.

ABSTRACT

The situation of France is particular, within the European school system, since the choice was made of a secular and multidisciplinary teaching of the «religious fact». To report the adopted teaching practices, we examined, for the same level - that is to say the «sixième» (12 years old) and in two subjects, French language and History, based on the most recent textbooks (1996, 2000, 2005), the diversity of approaches in the same text, the relations of creation (Genesis 1 and 2). **Key-words** : teaching of the «religious fact», France, history, literature, relations of creation.

RESUMEN

La situación de Francia es original en el ámbito escolar europeo, puesto que la decisión fue tomada a partir de una enseñanza laica multidisciplinaria del «hecho religioso». Para rendir cuenta de las prácticas de enseñanza adoptadas, hemos examinado al mismo nivel- es decir la clase de sexto año- y dentro de dos disciplinas, Francés e Historia, a partir del apoyo que son los manuales más recientes (1996, 2000, 2005), la diversidad de los enfoques de un mismo texto, los relatos de la creación (Génesis 1 y 2). **Palabras claves** : enseñanza del hecho religioso, Francia, historia, letras, relatos de la creación.

ZUSAMMENFASSUNG

Das die Wahl eines laizistischen und multidisziplinären Unterrichts des «religiösen Faktums» gemacht wurde, kann die französische Situation als originell im europäischen Schulraum betrachtet werden. Um über die gewählten Unterrichtspraktiken zu berichten, haben wir die Vielfältigkeit der Annäherung desselben Textes, nämlich die Erzählungen der Schaffung (Genese 1 und 2), im 6. Schuljahr in zwei Disziplinen, Französisch und Geschichte, anhand der neuesten Schulbücher (1996, 2000, 2005) geprüft. **Schlagwortliste** : Unterrichtung des religiösen Faktums, Frankreich, Geschichte, Literaturwissenschaft, Berichte der Gründung.

Contexte

La situation de la France est sans doute originale, dans l'espace scolaire européen, au regard de l'enseignement du fait religieux puisque le choix qui a été fait consiste à ne pas inscrire dans les programmes scolaires de cours de religion proprement dits mais de confier cet enseignement aux professeurs qui doivent, dans chaque discipline, assurer une formation relative à ces contenus dans le cadre d'une approche laïque des religions. Ce choix est unique en Europe. En effet, partout ailleurs en Europe existe un enseignement spécifique des religions,¹ sous la forme de cours distincts, même si ceux-ci peuvent revêtir des formes très variées qui évoluent sous la pression d'une sécularisation grandissante et d'une plus grande diversité religieuse. Certains pays proposent par exemple des cours obligatoires mais avec un choix entre plusieurs religions (catholique, protestante, juive, voire musulmane); c'est le cas en Allemagne, en Grande Bretagne ou en Suisse. D'autres, en fonction de leur propre histoire, ont mis en place des cours de morale laïque, comme alternative aux cours de religion (la Belgique par exemple). Enfin, certains ont conservé un programme précis relatif aux contenus à propos des religions et des cours consacrés à la religion dominante (orthodoxie en Grèce, catholicisme en Italie, luthéranisme au Danemark) mais avec progressivement un assouplissement du caractère obligatoire sous la forme de dispenses possibles pour ceux qui en font la demande. Ainsi, l'intégration de l'enseignement du fait religieux dans le cadre des différentes disciplines, comme c'est le cas en France, constitue un dispositif très différent, même s'il s'agit toujours de contribuer à un enseignement des religions à l'école.

¹ Le dispositif de chacun des pays à propos des rapports en école et religions est analysé dans l'ouvrage collectif *Des Maîtres et des Dieux* (cf. bibliographie mise en annexe) et on pourra, en particulier, se reporter au tableau panoramique figurant aux pages 24 à 29.

La seconde originalité du système français vis-à-vis de cet enseignement est la disparité des pratiques entre les disciplines puisqu'il n'y a pas de programme d'ensemble précis. Les enseignants d'histoire se sont révélés des pionniers dans ce domaine et l'on peut sans doute donner comme point de départ de leur longue prise de conscience la date de 1989, date à laquelle l'Inspecteur général Philippe Joutard remettait au ministre de l'Éducation nationale un rapport au terme d'une mission qui lui avait été confiée sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Il y prônait l'introduction d'un enseignement d'histoire des religions en constatant que :

« C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique jusqu'au 19^{ième} au moins ».

Suite à ce premier rapport, se sont tenus différents colloques et journées d'études qui ont accompagné une inscription très précise du fait religieux et de son histoire dans les programmes de la discipline, en particulier en classes de sixième, cinquième et seconde mais avec des rappels possibles aux autres niveaux de la scolarité en lycée et en collège. Le rapport Debray en 2001 prend acte des progrès réalisés mais insiste sur l'implication nécessaire de toutes les disciplines dans cet enseignement et tout particulièrement de certaines d'entre elles :

« Sont au premier rang de l'effort à entreprendre et sur le même rang : les professeurs de lettres et de langues puisqu'ils sont les mieux à même de faire comprendre les différents modes et stratégies de discours, les différents tours de parole utilisés par l'être humain selon qu'il dit sa foi, décrit des faits ou émet des hypothèses ».²

Le cadre institutionnel de l'enseignement du fait religieux : l'exemple de la discipline du français

Les programmes de français ont intégré cette demande en inscrivant dans les Instructions officielles relatives à la classe de sixième la lecture de la Bible parmi les textes fondateurs. La réforme des

² Rapport Debray, p. 9 et 18.

programmes du collège à partir de 1996 met fortement l'accent sur la formation d'une culture chez les collégiens. Cette volonté de transmettre des savoirs culturels sera conservée au lycée par le truchement des Instructions de 2000 pour la classe de seconde. Parmi ces éléments culturels à communiquer, une sensibilisation à l'héritage antique fait partie des objectifs prioritaires pour la sixième et les textes d'accompagnement des programmes pour le français précisent :

« La lecture de quelques oeuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles en découvrant l'antiquité dans ses deux grandes dimensions : la Bible pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'Odyssée d'Homère, l'Énéide de Virgile et les Métamorphoses d'Ovide. Le but est que l'élève ait un contact personnel (par sa propre lecture) avec ces oeuvres, et sache les contextualiser. » « Le travail demandé doit s'insère[r] logiquement dans les séquences didactique ».

A côté et en lien avec l'activité de lecture des textes fondateurs, l'enseignant de français a donc la charge de transmettre les repères culturels qui permettront une réception exacte du texte comme l'indique l'extrait des Instructions précédemment cité. Ces deux objectifs de lecture des textes fondateurs et de leur contextualisation ne sont pas des nouveautés absolues des Instructions officielles de 1996. Si nous remontons dans le temps, mais tout en restant dans le domaine du français, nous trouvons en 1966 la recommandation suivante : il faut « ouvrir à tous les élèves l'accès à un nombre limité mais clair de références culturelles » ou dans celles de 1985 à la rubrique « Formation d'une culture » :

« Le jeune lecteur découvre [dans les textes littéraires] dans le domaine de l'esprit, du coeur et de la vie sociale, des réalités qu'il n'a pu encore que pressentir et que la médiation du texte permet d'aborder d'une façon plus fructueuse, précise et discrète à la fois ».

A noter à ce sujet que la Bible figurait déjà à cette époque dans la liste des textes anciens traduits, susceptibles de favoriser la formation de cette culture.³ Mais la Bible n'apparaissait alors que comme un titre parmi d'autres, de telle sorte que les professeurs de français omettaient souvent d'inscrire cette oeuvre dans le corpus de textes

³ N. Denizot, « Les textes fondateurs en sixième : traces d'apprentissages dans les programmes et dans les manuels », *Recherches* n°41, 2004, p. 117-194.

étudiés en sixième. D'ailleurs, les manuels en usage à cette date ne les aidaient guère puisqu'un certain nombre d'entre eux ne contenaient aucun texte biblique sur la centaine d'extraits proposés. Ce phénomène a complètement changé depuis 1996, comme nous le verrons par la suite, en examinant les manuels de français édités depuis cette réforme.

La nouveauté rendue possible par les Instructions officielles de 1996 ne consiste pas en une apparition soudaine des textes bibliques ou en une lecture supplémentaire à faire en classe de sixième mais correspond plutôt à une lente évolution à partir d'un état antérieur relativement peu satisfaisant. En ce qui concerne le domaine du français, les textes bibliques ne seront plus ensuite au programme sauf en classe terminale - pour la section L - où les élèves doivent lire « les textes fondateurs de la culture et de la conscience littéraire occidentales (par exemple la Bible, les grands textes de l'antiquité grecque et latine) ».

On peut donc juger cette inscription de la lecture des textes bibliques comme un progrès significatif qui mérite que l'on s'y arrête pour l'évaluer, mais aussi comme un progrès très limité dans l'ensemble du programme de français puisqu'il ne concerne que la classe de sixième, sans aucune reprise ultérieure sauf pour les élèves choisissant l'option littéraire.⁴ La seconde limite qui apparaît immédiatement, c'est l'accent mis dans les recommandations officielles sur la dimension culturelle de ces approches littéraires de la Bible ; il faut donner aux élèves des repères culturels liés au fait religieux sans qu'à aucun moment, il soit question d'un véritable « enseignement du fait religieux ».

L'évolution se situerait plutôt au niveau du second objectif indiqué dans les textes d'accompagnement, à savoir la contextualisation historique. Il ne s'agit donc plus désormais d'une simple lecture littéraire de ces extraits de la Bible mais d'une approche du fait religieux à partir de leur dimension historique, la Bible étant choisie comme lieu d'inscription du religieux juif et chrétien. Les modalités de cette contextualisation recommandée en classe de français sont indirectement précisées dans les instructions officielles pour la classe de sixième puisqu'il est seulement indiqué que « en liaison avec le programme d'histoire, la lecture de ces œuvres se fait à travers des extraits ; bien entendu ces extraits seront mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre ». Par conséquent, dans la mesure où le travail

⁴ Cette non-reprise est assez significative puisque sur beaucoup de points, les programmes de français reprennent ceux de collège en les approfondissant. Dans le cas de la Bible, il n'en est rien.

que l'enseignant de français réalise doit se faire en étroite collaboration avec le professeur d'histoire, il n'est pas incongru de s'appuyer sur les prescriptions relatives à l'enseignement de l'histoire. A propos de la Bible, la démarche historique est définie à plusieurs niveaux : d'abord pour entreprendre un travail sur « un témoignage parmi d'autres sur l'histoire des Hébreux » et ensuite pour procéder à l'étude d'un fait religieux puisque la Bible « nous renseigne sur leurs croyances, leur vision du monde ». Toujours dans les programmes d'histoire, deux spécificités d'approches à dominantes littéraires sont évoquées. En suivant la génétique textuelle, l'approche des textes bibliques devra intégrer la dimension de « traditions orales mises par écrit », à savoir l'élaboration puis la rédaction progressive de textes produits à des époques différentes de l'histoire du peuple d'Israël et regroupés ensuite en une œuvre unique ; seule restriction à cette perspective génétique : les différentes étapes de cette élaboration ne feront pas objet d'apprentissage pour les élèves.⁵ Seconde perspective de lecture : l'intertextualité est fortement recommandée parce qu'il paraît « indispensable de présenter [aux élèves] un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par exemple) dont la valeur patrimoniale dans la culture occidentale est évidente et dont l'ignorance prive les élèves de références lorsqu'ils abordent... des œuvres littéraires et artistiques de toutes les époques ».

La mise en évidence du fait religieux - mais peut-on vraiment parler de son enseignement ? - est donc bien inscrite dans le programme de français de la classe de sixième, même si cela n'est fait qu'une fois, de manière explicite. Les élèves pourront éventuellement y revenir à d'autres niveaux de la scolarité secondaire, par exemple en étudiant le Moyen Age en cinquième, ou certaines œuvres comme *Don Juan* de Molière ou les *Contemplations* de V. Hugo ; mais cela reste facultatif et au bon vouloir des enseignants. L'inscription du « fait religieux » dans Le socle commun en fin de scolarité obligatoire⁶ produira sans doute à terme un renforcement de cet enseignement.

⁵ « Il n'est pas souhaitable, au niveau de la 6^e, d'égarer les élèves dans le labyrinthe des divers documents de base (yahviste, élohiste, deutéronomique, sacerdotal) que les spécialistes s'attachent à distinguer, avec leurs différences et leurs influences, dans la rédaction de la Bible ». *Document d'accompagnement Histoire-géographie, classe de sixième*, juin 1996.

⁶ Selon un décret paru en 2006, avec entrée en application en 2007. Le texte recommande « une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité » et la Bible fait partie des textes cités et de « comprendre la complexité du monde par une première approche [...] du fait religieux en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (extraits de l'Ancien Testament, du Nouveau Testament, du Coran).

Choix d'un champ d'observation

Afin d'analyser plus précisément les démarches adoptées, nous avons choisi de circonscrire notre champ d'observation et cela de trois manières différentes : nous porterons notre attention sur le travail réalisé à partir des textes bibliques en classe de sixième puisque c'est le moment où l'enseignement du fait religieux s'inscrit dans deux disciplines, avec une perspective de convergence. D'autre part, nous nous intéresserons à un texte cible qui nous semble révélateur de possibles interrelations, voire interférences entre sciences et religion. Pour ce faire, nous prendrons comme documents à analyser les pages de manuels où figurent ces extraits de la Bible, d'abord ceux destinés aux enseignants de lettres et en parallèle des manuels d'histoire.

En quoi un manuel peut-il être utilisé comme un indicateur des pratiques scolaires des enseignants ? Pour enseigner en lycée et en collège, les professeurs français ont eu une formation universitaire d'au moins trois ans dans leur discipline. Les principaux savoirs littéraires et linguistiques sont donc sensés être maîtrisés par les professeurs de lettres. Mais certains pans des savoirs à enseigner comme l'image ou le « fait religieux » ne correspondent pas à des modules de formation initiale. Les manuels peuvent alors servir de base de documentation, voire de moyen de formation à côté d'autres modalités possibles comme des stages ou des lectures personnelles. La baisse considérable des moyens en formation continue et celle des ventes des revues pédagogiques depuis 10 ans en France ont encore accru le poids des manuels dans le processus de recyclage des enseignants. Nous faisons donc l'hypothèse qu'étudier l'évolution des manuels est un moyen indirect d'approcher les pratiques enseignantes et aussi les demandes de formation éventuelles à partir des supports utilisables en classe. Nous rejoignons ici le point de vue défendu par J.-P. Pierron qui déclarait à ce propos : « Choisir d'étudier les manuels pour aborder la place du religieux dans la constitution d'une culture doit-il surprendre ? ... ». Après avoir exposé plusieurs motifs d'étonnement possible à l'égard de ce choix, il conclut malgré tout en défendant le bien-fondé de ce choix :

« ... Le manuel scolaire, ainsi l'aborderons-nous, peut être un terrain privilégié d'enquête où vient se cristalliser un état de l'opinion concernant la place à faire au religieux. D'outil, la manuel devient alors un prisme permettant de révéler comment une société met en scène sa mémoire, orchestre les

traditions plurielles qui la traversent, questionne ses héritages et interroge leur devenir ».⁷

En histoire, par contre, les savoirs relatifs aux faits religieux font partie intégrante de la formation universitaire et sont, par conséquent, l'objet d'évaluation lors des examens ou concours de recrutement des enseignants.

Cette étude du contenu des manuels a déjà été source de travaux divers (Willaime 1996, Descouleurs 2001, Estivalèzes 2005) mais notre attention se portera plus particulièrement sur les rapports existant entre les savoirs liés aux formes du religieux et les sciences contributives, en particulier les procédures propres à l'analyse littéraire, les ressources historiques possibles et les connaissances scientifiques disponibles aujourd'hui.

En effet, notre choix s'est porté sur une série de textes «les deux récits de création» (Genèse 1, 1-2, 4a et Genèse 2, 4b-24)⁸ qui sont intéressants pour nous ici à plus d'un titre : ils font partie des extraits le plus souvent retenus par les auteurs de manuels de français et d'histoire, même si dans ces derniers, ils se présentent sous la forme de très courts passages ; ils posent directement la question de leur élaboration (issus d'une tradition orale encore perceptible dans la version écrite, composés à deux périodes différentes de l'histoire du peuple hébreux, d'où deux versions très hétérogènes) ; ils sont sources d'une production intertextuelle ou artistique très riche et de ce fait, revêtent une dimension archétypale ; enfin, ils posent directement la question des rapports religion/science : entre une lecture fondamentaliste (un dieu créant le monde à partir de rien) et un rejet de ces textes ravalés au rang de contes pour enfants face à des théories plus scientifiques comme celle du big bang, quelle approche les nouveaux manuels privilégient-ils dans leurs pages ?

Les récits de création sont-ils des occasions pour enseigner le fait religieux ?

Pour répondre à cette question centrale dans le contexte français où, nous l'avons vu supra, l'enseignement du fait religieux doit se faire

⁷ J.P. PIERRON in DESCOULEURS B. (et al.), 2001, *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*, coll. « Parole et silence », Centre universitaire catholique de Bourgogne.

⁸ Désormais, pour plus de commodité, nous parlerons de Genèse 1 et Genèse 2 pour désigner les deux récits de création, même si le premier récit se termine en fait au début du second chapitre de la *Genèse*.

dans un cadre disciplinaire, nous procéderons en plusieurs étapes. Après avoir examiné la place exacte de ces textes parmi les documents figurant dans les manuels (d'histoire et de français), nous envisagerons leur usage didactique : à quoi servent ces textes ? A un usage strictement disciplinaire ou, au contraire, en parallèle à une approche, voire un enseignement du fait religieux ? La dernière question que nous nous poserons sera celle des sciences convoquées pour l'interprétation de ces textes : ces récits sont-ils lus comme des « histoires vraies » à propos de la création du monde (point de vue fondamentaliste), interprétés comme des témoignages d'un fait religieux ou encore classés dans la catégories des contes ou au mieux des mythes ?

Les récits de création (Genèse 1 et Genèse 2) : des textes incontournables

Depuis 1996, les manuels de français et d'histoire ont été largement restructurés pour répondre aux nouveaux objectifs assignés par les programmes. Si l'on observe les modifications apportées dans les manuels de français, on constate une augmentation considérable du nombre de pages consacrées à la Bible, d'où, par voie de conséquence, un nombre plus important d'extraits. Si nous portons notre attention sur les textes du début de la Genèse, nous avons ce même accroissement :

Année	Nombre de manuels de français étudiés	Nombre de manuels où figurent un des récits de création	Textes repris
1996	5	2	Gn1 Gn2
2000	8	8	Gn1 (4 fois) Gn2 (5 fois) dont Gn1 + Gn2 (1 fois)
2005	8	6 ⁹	Gn1 (5 fois) Gn2 (2 fois) dont Gn1 + Gn2 (1 fois)

⁹ Cette diminution entre les éditions 2000 et 2005 ne correspond pas à une réduction du volume de pages consacrées à la Bible mais à une relative diversification des extraits proposés.

Ce phénomène de choix relativement consensuel d'un des deux récits de création, voire des deux (deux occurrences, l'une en 2000, l'autre en 2005) n'est pas spécifique aux manuels de français depuis 1996 puisque le même fait peut s'observer dans les manuels d'histoire édités durant la même période. Mais, dans ces derniers, la localisation des textes bibliques est plus facile à repérer puisque les auteurs construisent généralement leurs ouvrages en reprenant les différentes questions du programme. Dans les neuf manuels consultés, au chapitre intitulé « Les Hébreux, le peuple de la Bible » figurent 7 fois sur 9 un extrait d'un des deux récits de création, même si nous pouvons remarquer que la plupart du temps, il ne s'agit que d'une partie d'un des récits. Voici la répartition de ces extraits en fonction du chapitre de la Genèse :

- 1^{er} récit de création (ou extrait) : 6 fois ;
- 2^{ème} récit de création (ou extrait) : 3 fois ;
- les deux récits (en extraits) : 2 fois.

Les deux récits de la création apparaissent donc dans les deux disciplines, en français et en histoire, comme des textes fondamentaux pour une étude de la Bible et comme l'indique le libellé de la question traitée en histoire comme un élément de la religion des « Hébreux ». Nous verrons ultérieurement les divers rattachements faits aux différentes religions.

Les récits bibliques de la création, des objets assujettis aux disciplines

Pour lire ces textes avec de jeunes collégiens, les enseignants disposent de démarches et procédures propres à leurs matières et certains manuels en restent à ce type d'approche. Examinons, par exemple, les outils d'analyse littéraire couramment mobilisés. Dans la grande majorité des cas, le texte est étudié comme un récit. En effet, au programme de la classe de sixième, est inscrite l'étude d'un texte narratif simple et les deux récits de Genèse 1 et 2 constituent de bons supports pour mettre en évidence les différentes étapes d'une histoire.¹⁰ Dans Nathan 2000 «A mots ouverts», est proposé le texte de

¹⁰ Dans la plupart des manuels, les textes bibliques figurent dans des chapitres situés au milieu ou dans la seconde moitié du manuel, ce qui permet d'utiliser les deux récits de création comme des entraînements au repérage des différentes étapes d'une séquence

Genèse 1, suivi d'une série de questions : on trouve ainsi un tableau à compléter où pour chaque jour de la création doit être noté ce que Dieu fait avec la question suivante : « Quels indices de temps permettent de marquer les étapes du récit ? » ; puis sont recherchés le pouvoir de Dieu et la mission de l'homme. Aucune interprétation d'ensemble n'est demandée et le travail d'écriture qui suit correspond plutôt au second récit puisque les élèves doivent imaginer une journée d'Adam et d'Eve (non présenté dans Genèse 1) au Paradis terrestre. La synthèse finale renforce cette stricte interprétation narrative puisqu'elle porte sur la définition des différents récits imaginaires (conte, fable, légende, mythe). À noter que le texte de Genèse 1, étudié aux pages précédentes du manuel, n'est, quant à lui, classé, dans aucune de ces catégories.

Encore plus limité au seul travail disciplinaire, voire à un simple objectif d'apprentissage grammatical, le fait de recourir à ces récits pour faire repérer l'emploi du pronom personnel «le» désignant l'homme (Belin 2003), ou pour étudier l'ordre à partir de Genèse 1 (Hatier Anagramme 2005). Dans les deux cas, une question finale d'interprétation comme « comment interprétez-vous le rapport Dieu/homme à partir des pronoms employés ? », ou « que produit chaque ordre donné par Dieu ? Qu'en déduisez-vous ? » pourrait permettre une réflexion et une compréhension réelle de la portée de ces textes.

Les textes bibliques (ici Genèse 1 et 2) peuvent donc être parfaitement intégrés aux programmes de français sans qu'aucune référence soit faite à l'origine religieuse de ceux-ci. D'ailleurs, les orientations du programme de français de 1996 eux-mêmes n'y font pas référence explicitement puisqu'il y est seulement question d'une « culture fondamentale » (étude des grands mythes, éléments de civilisation).

Cette dérive interprétative des récits de création réduits à une stricte dimension narrative se retrouve dans les manuels d'histoire, mais cependant, à une échelle moindre ; en effet, la question inscrite au programme - « le peuple de la Bible, les Hébreux »¹¹ - induit une orientation historique d'ensemble aux textes inscrits dans ce chapitre. Malgré cela, si nous nous limitons aux seuls extraits qui nous intéressent ici, nous trouvons quelques présentations ou questionnements qui confèrent cette perspective strictement narrative

narrative, à l'identification des actants. Cette approche narrative est donc conforme à la logique disciplinaire et à la nature même de ces extraits.

¹¹ Ce titre peut être inversé dans certains manuels.

à ces récits. Ainsi une page de manuel,¹² intitulée « Patrimoine », porte comme titre « Récits de la Bible » ; suit l'introduction suivante :

« La Bible hébraïque est rythmée par de nombreux récits comme : 1. La création du monde d'après La Bible, Genèse 1 (extrait) ; 2. Adam et Ève d'après La Bible, Genèse 2 (extrait) ; 3. etc... » et les questions posées ensuite prolongent cette investigation narratologique : « Doc. 1 : d'après la Bible, en combien de jours Dieu a-t-il créé le monde ? A quelle image a-t-il créé l'homme ? Qu'a-t-il fait le septième jour ? « Doc. 2 : d'après la Bible, à partir de quoi la femme a-t-elle été créée ? ».

L'édition suivante du même ouvrage (éd. 2004) corrige peu la perspective puisqu'il est question de « La Bible [qui] raconte l'histoire des premiers Hébreux. » Suivent les deux mêmes extraits, un peu plus longs, et regroupés sous le titre « Les débuts de la Bible ». Les questions posées ensuite sont identiques à celles de la précédente édition.

Ainsi, en Histoire comme en Français, les récits de création peuvent être considérés comme de simples histoires (plus ou moins vraies selon les cas) ; d'où le travail d'écriture contenu dans un manuel antérieur¹³ (1996) où cette assimilation est poussée à son maximum dans la consigne suivante :

« Imaginez (supposition vraiment étrange !) qu'un journal ait existé à l'époque de la création du monde. Écrivez trois titres d'articles pour annoncer le travail de Dieu : a) l'un sera une phrase verbale affirmative. b) le deuxième sera une phrase nominale. c) le troisième sera une phrase interrogative ».

On pourrait donc parler ici d'un « degré zéro » dans une perspective d'enseignement du fait religieux puisque ce travail de mise en perspective de tels textes avec les religions qui le considèrent comme un texte sacré est totalement escamoté. C'est le sens que nous donnions à notre titre « La Bible assujettie », c'est-à-dire soumise aux objectifs d'une discipline.

Les récits de création évalués à l'aune de la science

Les manuels d'histoire présentent en sixième l'Ancien Testament à partir de l'histoire du peuple hébreu, puis le Nouveau Testament en

¹² Hatier, *Histoire-Géographie*, coll. M. Ivernel, 2000, pp. 54-55.

¹³ Hachette Éducation, *Littérature et expression*, 6^{ème}, 1996, p.65.

lien avec les débuts du Christianisme. Dans les deux cas, La Bible est reliée à son contexte d'élaboration. En Français, la même perspective est proposée puisqu'il s'agit d'étudier les « textes fondateurs ». Néanmoins une ouverture vers le devenir de ce livre est possible puisqu'il est dit dans les Instructions officielles de français (1996) que « la genèse de ces textes et leur itinéraire à travers les siècles peuvent faire l'objet d'une présentation de synthèse par le professeur ». Une de ces confrontations, par delà les siècles, apparaît dans plusieurs manuels, à savoir la juxtaposition dans un même groupement de textes d'un des récits de création à côté d'un texte de vulgarisation scientifique (Magnard 2000, Bordas 2005). Regardons de plus près la procédure de comparaison utilisée. Dans le manuel paru chez Magnard, au chapitre « Les mythes, des explications du monde », différentes approches de la notion de mythe sont proposées. A l'issue de ce travail, un extrait d'un ouvrage produit par plusieurs généticiens et destiné aux enfants explique l'origine de l'homme à partir de « l'évolution des gènes et des espèces ». La synthèse qui clôt le chapitre aboutit à une différenciation qui doit être faite par les élèves entre « l'explication scientifique et l'explication mythologique » et « ce qu'elles ont en commun ».¹⁴ Si une telle différenciation peut permettre de trouver des réponses aux fréquentes objections de certains élèves refusant l'étude des textes bibliques au nom de la vérité scientifique, une autre approche (Bordas 2005) peut aboutir à des dérives scientistes. Il s'agit d'un chapitre intitulé « Récits de la création du monde » où figurent des extraits de contes de différents pays du monde avec entre autres les deux récits bibliques. Ce chapitre s'ouvre par une première leçon intitulée « Mythe et explication scientifique ».¹⁵ Les auteurs ont retenu comme support de lecture un article de la revue de jeunesse Okapi avec comme titre « Quark boum hue ». Le chapeau de cet article est le suivant : « Les scientifiques sont presque tous d'accord sur une hypothèse du début de l'Univers : le « big bang », le « gros boum ». Malgré cette appellation un peu ironique, il y a toutes les raisons de croire¹⁶ que cela s'est passé ainsi ». Nous noterons la polysémie du mot « croire » dans le contexte de notre réflexion sur l'enseignement du fait religieux : l'explication scientifique serait-elle devenue la seule croyance acceptable aujourd'hui ? C'est ce que semble confirmer la synthèse figurant à la page suivante :

¹⁴ Magnard, *Le français 6^{ème} en séquences*, 2000, p. 201.

¹⁵ Bordas, *Français 6^{ème} Livre unique*, 2005, pp.118 -119.

¹⁶ C'est nous qui soulignons ce terme.

« Tous les textes qui suivent cette introduction (dont les extraits de la Bible) sont classés dans la catégorie des « récits fabuleux », suggérant ainsi qu'ils correspondent à une pensée pré scientifique. La présentation de la Bible qui est faite ultérieurement dans ce manuel atténue-t-elle vraiment cette priorité donnée à la science ? Cela dépendra alors de l'usage que les enseignants feront de ces différents extraits en les contextualisant ».

Le principe de laïcité établi en France comme l'une des valeurs républicaines fondamentales depuis 1905 a souvent été mal compris, donnant alors lieu à de telles dérives : toute expression du religieux, y compris sous des formes littéraires ou artistiques, devait être soigneusement écartée des enseignements à l'école ; si cela n'était pas possible, l'étude devait en être faite de manière distanciée, voire critique. Cette opposition science / religions considérées comme des phénomènes dépassés apparaît en filigrane dans les démarches précédemment évoquées. L'inscription de l'enseignement du fait religieux dans les différentes disciplines depuis plus de cinq ans devrait contribuer à améliorer les choses sur ce point.

Nous allons maintenant nous intéresser aux deux derniers usages des récits de création, qui correspondent à des entrées intéressantes pour une prise en compte du fait religieux dans le cadre des disciplines.

Les récits de création : des mythes à dimension religieuse

Dans un certain nombre de manuels de notre corpus, les récits bibliques de création constituent des documents destinés à la mise en évidence du concept de « mythe », notion essentielle pour préciser la catégorie des textes fondateurs. Si nous posons comme définition du mythe celle que donnait M. Eliade : « Le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des commencements », ¹⁷ il est normal de trouver dans les textes fondateurs des différentes civilisations des mythes relatifs à la création du monde, à celle de l'homme, à l'origine du cosmos. De nombreuses sociétés traditionnelles se sont transmises oralement puis ont mis par écrit de tels récits. Dans les divers manuels étudiés, nous avons ainsi trouvé des extraits d'Hésiode, d'Ovide, des légendes de divers pays (le Popol Wuh, des contes africains, amérindiens) proposant des scénarii possibles pour les débuts du

¹⁷ Mircea Eliade, *aspects du mythe*, « Folio essais », Gallimard, p. 16.

monde. Après une mise en évidence des éléments narratologiques comparables au niveau de l'action et des personnages, vient l'interprétation de l'aspect symbolique. M.-J. Fourtanier rappelait dans son ouvrage *Les Mythes dans l'enseignement du français*, le débat qui a cours¹⁸ (et qui est loin d'être terminé d'ailleurs) entre une interprétation «humaniste» des mythes y compris bibliques et une dimension religieuse accordée à ceux-ci :

« Le débat, d'ordre essentiellement sémantique en relation avec l'étymologie du mot "mythe", est en outre ouvert entre certains chercheurs faisant entrer la Bible dans la catégorie des discours et des récits mythiques, mais porteurs de hautes vérités, et d'autres, au contraire, la caractérisant comme un texte religieux fondateur, mettant plus en jeu des notions historiques que de véritables concepts mythiques. Ce débat, on le comprend, renvoie à [...] la tension entre affabulation et vérité ».¹⁹

Ce clivage observé parmi les théoriciens correspond très exactement à celui qui apparaît dans les manuels. Sans revenir à la position scientifique précédemment évoquée qui renvoyait les mythes dans un passé totalement révolu, les auteurs de manuels définissent les mythes soit comme des schémas archétypaux « porteurs de hautes vérités » générales, soit ils y ajoutent un rattachement à une tradition religieuse passée et/ou présente. Quelques formulations révélatrices de ces différentes postures : ainsi, dans un manuel d'histoire²⁰ à la rubrique « Grands récits bibliques », les textes de création sont présentés en disant : « Dans la Bible, on trouve de nombreuses histoires. Certaines racontent le passé des Hébreux, d'autres sont des mythes qui répondent aux questions des hommes de tous les temps ». Les extraits de Genèse 2 qui suivent dans le manuel sont donc interprétés à la fois comme des documents historiques (à savoir le «passé des Hébreux») et des mythes intemporels sans référence à la dimension religieuse. A l'opposé, dans un ouvrage de français (Belin 2003), la dimension religieuse de ces mythes est fortement mise en valeur dans la formule employée dans l'encart appelé «leçon» qui commence ainsi : « Toute

¹⁸ Pour notre part, nous avons pris position dans *Parcours de lecture* (p. 74) en reprenant une citation de M. Eliade : «*Le mythe cosmologique est 'vrai' parce que l'existence du monde est là pour le montrer*» ; les mythes de création inscrits dans la Bible concernent la vie des hommes d'aujourd'hui, croyants ou non, les premiers lisant ces textes comme des indications symboliques à propos du rapport de l'homme au divin, les seconds comme une réflexion sur l'homme et son devenir.

¹⁹ P. 32.

²⁰ Histoire-géographie, Bordas 2000.

histoire sacrée comprend des mythes de l'origine qui donnent une explication aux questions que se posent les hommes sur l'origine de la vie ». En fait, il peut paraître pertinent dans cette assimilation des deux récits de création à des mythes de maintenir simultanément les deux niveaux d'explication, les mythes dans leur dimension religieuse (textes communs aux religions juives et chrétiennes) et mythes à valeur humaniste répondant à une question fondamentale : « D'où vient l'homme ? ». Des formules de synthèse seraient par exemple : « La Bible contient de nombreux récits dont certains sont très célèbres. Ce sont des mythes. Ils nous font réfléchir sur les grandes questions que se posent les hommes. Ils cherchent à comprendre le mystère de la vie et de la mort, du bien et du mal. Pour les croyants, ils disent comment Dieu entre en relation avec l'homme ». ²¹

Les récits de création font partie du patrimoine de l'humanité

La dernière façon d'envisager l'enseignement du fait religieux dans le cadre des disciplines, tout en respectant le principe de laïcité est d'en montrer l'enracinement culturel. Si on lit la Bible à l'école (en l'occurrence ici les récits de création), ce n'est pas pour valoriser telle ou telle religion mais parce que ce livre commun à plusieurs religions est un fondement incontournable de l'Histoire, de la littérature ou de l'art sous toutes ses formes.

Nous ne reviendrons pas sur la place qu'occupe la Bible dans le chapitre des manuels d'histoire consacrés à l'histoire du peuple hébreu ; comme le titre de cette question l'indique, les hébreux sont « le peuple de la Bible ». ²² Cette place centrale de la Bible dans la tradition juive mais aussi chrétienne, ²³ et à un moindre titre musulmane, est largement affirmée dans de nombreux ouvrages aussi bien en histoire qu'en français. Cette affirmation est souvent présente dans les textes de présentation sous une forme relativement semblable à celle-ci ²⁴ : « La Bible constitue le texte sacré de deux grandes religions, le judaïsme (religion des juifs) et le christianisme (religion des chrétiens : catholiques, protestants, orthodoxes)... ». Les liens entre Bible et Coran sont mis en évidence dans un des manuels grâce à

²¹ Histoire-géographie, Bordas 2000.

²² Plus précisément il s'agit de la partie de ce qu'on appelle en tradition chrétienne l'Ancien Testament dont fait partie la Genèse.

²³ A noter cependant quelques erreurs à ce niveau : La Bible attribuée comme livre de références des seuls chrétiens ou l'absence de différenciation du contenu des Bibles juive et chrétienne.

²⁴ Hatier, *Français 6^{ème}*, 2000.

la comparaison d'un récit biblique et des versets coraniques correspondants. Cette comparaison est cependant peu fréquente dans les manuels consultés car pour certains musulmans, le Coran doit être considéré comme un livre directement dicté par Dieu à Mahomet, sans intermédiaire par conséquent, ce qui peut paraître inconciliable avec des filiations textuelles repérables d'un texte biblique à une sourate coranique.

Les textes bibliques sont également une source intarissable pour la littérature par le biais de l'intertextualité. Une reprise des récits de création peut se faire dans un cadre relativement proche du religieux comme les negro-spirituals traduits par Marguerite Yourcenar sous le titre *Fleuve profond, sombre rivière*. Le chant « Création » édité sous la forme d'un poème est directement inspiré de Gn 2 puisqu'on y trouve : « Et Dieu ramassa un peu d'argile au bord d'la rivière / Et Dieu travailla, agenouillé dans la poussière ». Mais la reprise peut aussi être parodique comme le conte de Marie-Noël intitulé « Le Cinquième jour », ou le poème de Supervielle « Premiers pas de l'univers ».

Enfin par le biais de l'iconographie présente dans les manuels, les élèves sont sensibilisés aux très nombreuses œuvres directement inspirées par la Bible. Si nous nous limitons aux deux récits qui nous servent de référence, nous trouvons 10 mosaïques, 9 enluminures et 14 tableaux²⁵ figurant comme illustrations ou directement proposés à l'étude. Nous adhérons donc complètement à la formule de l'ouvrage cité précédemment (Hatier, Français, 2000) qui finissait sa présentation en disant : « La Bible constitue une source d'inspiration²⁶ pour de nombreux artistes, poètes, écrivains, musiciens. C'est un texte fondamental pour la culture occidentale. »

Conclusion

Il nous reste pour conclure à répondre à la question centrale pour notre réflexion : y a-t-il un enseignement du fait religieux dans les manuels scolaires de français et d'histoire en usage en France. Pour parvenir à une réponse circonstanciée, nous avons choisi d'observer un moment-clé de cet enseignement : la présentation de la Bible en histoire et en français, en classe de sixième et plus particulièrement un

²⁵ A cela, nous pourrions ajouter deux gravures extraites de bandes dessinées et un vitrail.

²⁶ En gras dans le texte.

récit «incontournable», celui de la création du monde et de l'homme. A cette question, nous ne pouvons que fournir une réponse nuancée :

L'enseignement du fait religieux qui doit se faire à partir des différentes disciplines peut être amorcé en classe de sixième à partir de l'objet d'étude qu'est la Bible, objet commun aux programmes d'histoire et de français. Cela peut se faire dans un respect réel du principe de laïcité à partir du concept de mythe dont les deux niveaux d'interprétation (mythe religieux/mythe «humaniste») permet une présentation de trois religions en même temps que l'amorce d'une réflexion plus philosophique sur les origines du monde et de l'homme. Le travail sur l'intertextualité ou sur l'héritage artistique à partir de la Bible est également une entrée très féconde.

Mais cet enseignement est aussi une démarche assez peu reconnue encore dans le monde éducatif français. En effet, seuls les programmes d'histoire inscrivent à d'autres niveaux du second degré la question du religieux (en cinquième avec l'Islam, puis en troisième, seconde ou terminale autour de l'histoire de la chrétienté, ou du catholicisme ensuite). Par contre, en français, aucune œuvre ou question d'étude n'implique après la classe de sixième un travail direct sur le fait religieux ; cela ne peut être que le fait d'initiatives personnelles des enseignants. D'où une disparité énorme d'un manuel à l'autre, au-delà de la sixième, en ce qui concerne la présence de textes à connotations religieuses et la quantité des informations fournies. Deuxième limite du dispositif français : l'absence complète de document spécifiant les contenus à enseigner à propos du fait religieux. La différence importante des apports faits relativement aux textes de création n'est donc pas surprenante puisque rien ne précise les savoirs à faire acquérir. Peut-être «l'exception française» liée à l'affirmation du principe de laïcité comme valeur fondamentale de l'école républicaine rend-elle plus lente l'intégration de tout enseignement du fait religieux, y compris par le truchement des disciplines.

TABLEAU 1 : manuels de sixième de références (Français)

Dates	Éditeur titres	Présence d'un des deux récits de création	Séquence concernée	Textes joints
1996	Bordas, Colmez <i>L'art de lire 6^{ème}</i>			
1996	Hachette Éducation Achard <i>Littérature et expression 6^{ème}</i>	Gn 1	Texte dans ch. 4 : « Savoir lire autrement »	Textes de nature très différente : publicités, extraits d'essais, romans, formules, proverbes
1996	Hachette Éducation Boré <i>Lettres vives 6^{ème}</i>	Gn 2	Dans 4 ^{ème} partie « Textes fondateurs » ch.10 : l'héritage biblique	
1996	Nathan Cadet <i>Textes et expression 6^{ème}</i>			
1996	Nathan Sculfort (dir) <i>Textes et méthodes 6^{ème}</i>			
2000	Belin Fix-Combe (dir) <i>Français 6^{ème} Séquences et expression</i>	Gn 2, 4-15	Séquence 7 : « Les écritures sacrées : Au nom de la loi » - Exercice : Gn 2, 4-15 exercice de langue sur pronoms et déterminants	

2000	Bordas Buffard-Moret (dir) <i>Côté lecture : une banque de textes et d'images 6^{ème}</i>	Gn 2	Pas de séquences : banque de textes Titre : Aventures et mésaventures	
2000	Bordas Carmignani (dir) <i>Le français 6^e A travers les mots</i>	- Gn1 - Gn2 : Création d'Adam et Ève	Ch. 8 « Des récits du ciel et de la terre » p. 24	Extraits d'Hésiode et d'Ovide Extrait du Popol Wuh
2000	Hachette Éducation Masurel <i>Parcours méthodique 6^{ème}</i>	Gn 2 Exercice : Gn1	Parcours 4 : « Découvrir les récits des origines » Synthèse sur mythe des origines et sur Bible	- 1 conte africain de création - Coran Sourates 2 et 14 - 1 conte du Tibet - 1 texte de Supervielle - 1 légende amérindienne
2000	Hachette Éducation Besson <i>Texte collège Le français en séquences 6^{ème}</i>	Gn 2 v.4-7 et 18-22 : extraits	Pas de séquence sur Bible mais textes intégrés dans séq. 10 "réussir une imitation"	P. Coelho : « Dieu crée la mère » <i>Histoires d'enfance</i>
2000	Hatier Potelet (dir) <i>Français 6^{ème}</i>	Gn1	Ch.8 La Bible (32 p.) chapitre découpé en 3 : Bible, AT et NT	
2000	Magnard Brindejonc <i>Français 6^{ème}</i>	Gn 1	Pas de séquence sur Bible mais ch.10 : « Les mythes »	Plusieurs textes extraits de différents mythes ou texte scientifique
2000	Nathan Pagès (dir) <i>A mots ouverts 6^{ème}</i>	Gn 1 et 2	Textes bibliques répartis dans différentes séquences dont séq.11 : "De la Genèse au déluge"	Ovide : <i>Métamorphoses</i> Yourcenar : « La création », extrait de <i>Fleuve profond, sombre rivière</i>

2005	Hachette Éducation Besson <i>Texte collègue</i> <i>Livre unique 6^e</i>			
2005	Hatier Fouquet <i>Le français livre</i> <i>unique 6^e</i>	- Gn1, 1-8 - Gn 1, 26- 2, 4	La Bible ch.9 (p. 40)	
2005	Hatier Combault <i>Anagramme</i> <i>Le français livre</i> <i>unique 6^e</i>	Gn 1 Trois extraits création du monde	Chap. « La Bible » Extraits donnés en bilan	
2005	Magnard Brindejonc <i>Le français 6^e</i> <i>en séquences</i>			
2005	Belin Fix-Combe	Gn 1, 25-2 Récit de création	Séquence 6 : « Héritage biblique » Donné comme texte support parodie	Supervielle : <i>Premiers pas de</i> <i>l'univers</i>
2005	Hachette Éducation Bertagna <i>Fleurs d'encre</i> <i>manuel unique</i> <i>6^e</i>	Gn 2, 4 - 25	Séquence 4 : « La Bible »	- Récit création Popol Vuh - Poème de M. Yourcenar <i>Fleuve</i> <i>profond</i> : « La création »
2005	Nathan <i>Texte et compagnie</i> <i>6^e</i>	Gn 1-2, 4a	Textes bibliques répartis dans différentes séquences dont séquence 7 « Récits des origines »	- Yourcenar : <i>Fleuve profond</i> « La création » - M. Noël <i>Contes</i> - Supervielle : <i>Premiers pas de</i> <i>l'univers</i> - Gougaud <i>L'arbre</i> <i>à soleils</i>

2005	Bordas Colmez <i>Français 6^{ème} Livre unique</i>	- Gn 1-2, 4a - Gn 2, 4 - 24	Séquence « Récits de la création du monde »	- Extrait d' <i>Okapi</i> sur big bang - M. Bloch <i>Contes des pourquoi et des comment</i> - Gougoud <i>L'arbre à soleils</i> - M. Favreau <i>Faut d'la fuite dans les idées</i>
------	--	--------------------------------	--	--

TABLEAU 2 : manuels de sixième de références (Histoire)

Dates	Éditeur Auteur	Présence d'un des deux récits de création	Chapitre concerné	Titre de la sous- partie
2000	Belin Knafo (dir)	- Gn 1 (extrait) - Gn 2 (extrait)	Ch. 3 : Le peuple de la Bible : les Hébreux	Intitulé : "Je découvre, La Bible, la Genèse et l'Exode"
2000	Bordas Barbé (dir)	- Gn2 : Création d'Adam Création de la femme	Ch. 3. : les Hébreux : Le peuple de la Bible	2. Grands récits bibliques
2000	Hachette Éducation Saint-Orens (dir)	- Gn1	Ch. 3 : Le peuple de la Bible : les Hébreux	2. La Bible, le livre sacré des hébreux
2000	Hatier Coll. Ivernel	- Gn 1 (extrait) - Gn 2 (extrait)	Ch. 3. : les Hébreux : Le peuple de la Bible	Patrimoine : récits de la Bible
2000	Nathan Champigny	- Gn 1	Ch. 3. : les Hébreux : Le peuple de la Bible	Patrimoine : La Bible
2004	Hachette Éducation Adoumié (dir.)	- Gn1	Ch. 3. : les Hébreux : Le peuple de la Bible	Patrimoine : La Bible, les hommes face à un seul Dieu

2004	Hatier Coll. Ivernel	- Gn 1 (extrait) - Gn 2 (extrait)	Ch. 3. : les Hébreux : Le peuple de la Bible	Patrimoine : la Bible, livre sacré des Hébreux
------	-------------------------	--	---	--

Références bibliographiques

- Beaude, P.M. (1997). *La Bible en littérature*. Université de Metz et éditions du CERF.
- Beaudrap (de), A.R. (1998). *Parcours de lecture: La Bible, L'Ancien Testament*. Bertrand-Lacoste, Coll. "Parcours de lecture".
- Beaudrap (de), A.R. (2003). Moi, je suis professeur de lettres, pas de religion, In: *Lettres ouvertes*, 19, Bretagne : CRDP Bretagne.
- Beaudrap (de), A.R. (2006). Sur les "traces" des textes bibliques: proposition pour un élargissement de la lecture littéraire des textes bibliques, In: *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, coll. Documents, actes et rapports. CNDP Champagne – Ardenne.
- Beaudrap (de), A.R. (2005). La Bible en classe de sixième, un texte fédérateur, In: *Cahiers pédagogiques*.
- Boespflug, F. & Martini, E. (Dir.). (1999). *S'initier aux religions*. Paris: Cerf.
- Boespflug, F., Dunand, F. & Willaime, J. P. (1996). *Pour une mémoire des religions*. La Découverte, coll. Essais.
- Boulade, P. & al. (1998). *Pour lire les textes bibliques*. CRDP de Créteil.
- Briffard, C. (1998). La lecture des textes bibliques, In: *Le Français aujourd'hui*, Lecteurs de littérature, 121.
- Cahiers pédagogiques*. (1994). Enseigner les religions à l'école laïque, 323.
- Descouleurs, B. & al. (2001). *La Laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école*, coll. « Parole et silence », Centre universitaire catholique de Bourgogne.
- Descouleurs, B. & Nouilhat, R. (Dir.). (2000). *Enseignement, littérature et religion*. Desclée de Brouwer, CRDP de Franche-Comté.
- Dictionnaire culturel de la Bible. (1990). Paris: Cerf / Nathan.
- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. (1991). *Représentations Perspectives Organisation des apprentissages*, Actes au colloque international de Besançon.
- Fourtanier, M-J. (1999). *Les mythes dans l'enseignement du français*, coll. Parcours didactiques, Bertrand-Lacoste.
- Hervieu-Léger, D. (Dir.). (1990). *La religion au Lycée*. Paris: Cerf.
- Instructions officielles et Documents d'accompagnement pour la classe de sixième*, décembre 1985.
- Lettres Ouvertes n° 8*: «Enseigner l'antiquité aujourd'hui». CRDP de Bretagne, mars 1997.
- Messner, F. (Dir.) (1995). *La culture religieuse à l'école*. Paris: Cerf.
- Millet, O. & Robert, (de) P. (2001). *Culture biblique*. Paris: PUF 1^{er} cycle.

- Nouailhat, R. & Joncheray, J. (1999). *Enseigner les religions au collège et au lycée*, coll. « Histoire des religions ». CRDP de Franche-Comté.
- Pelletier, A. M. (1998). *Lecture biblique aux sources*. Nathan Université, Cerf.
- Revue française de pédagogie: « École et culture religieuse », 125, dont l'article de F. Dunand, « Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998) ».
- SCEREN/CRDP de Versailles, coll. « Actes de la DESCO », 2003.
- Willaime, J.P (Dir.). (2005). *Des Maîtres et des Dieux, écoles et religions en Europe*. Belin.

Le nouveau programme québécois de formation

Un modèle favorisant le devenir éthique du sujet/élève ?

Nancy BOUCHARD

Université du Québec à Montréal,
Québec

RESUME

Peut-on affirmer que le nouveau Programme de formation de l'école québécoise est susceptible de favoriser le devenir éthique du sujet/élève, à la fois dans sa dimension téléologique (sens) et déontologique (coexistence)? Telle est la question faisant l'objet du présent article à travers l'examen du programme-cadre et des programmes disciplinaires d'Histoire et éducation à la citoyenneté, d'Éthique et culture religieuse et de Science et technologie. **Mots clefs** : Québec, éducation éthique, citoyenneté, programme, Éthique et Culture religieuse.

ABSTRACT

May we assert that the new Québec Education Program is susceptible to support the subject/student's ethical development in both dimensions: teleological (sense) and deontological (coexistence)? That is the question addressed in this paper through an analysis of the framework program and three disciplinary programs (History and Citizenship Education, Ethics and Religious Culture Program, and Science and Technology). **Key words**: Québec, ethical development, citizenship, program, Ethics and Religious Culture.

RESUMEN

¿Se puede afirmar que el nuevo programa de formación de la escuela de Quebec puede favorecer el devenir ético del alumno, a la vez en su dimensión teleológica (sentidos) y deontológica (coexistencia)? Tal es la cuestión que es objeto del presente artículo a través del examen del programa guía y los programas disciplinarios de Historia y educación para la ciudadanía, de Ética y cultura religiosa y de Ciencia y tecnología. **Palabras claves** : Quebec, educación ética, ciudadanía, programa, Ética y Cultura religiosa.

ZUSAMMENFASSUNG

Kann man behaupten, dass das neue Formationsprogramm der Quebecer Schule geeignet ist, das ethische Werden des Subjekt/Schülers zu befördern, und dies zugleich in seiner teleologischen (Sinn) und deontologischen (Koexistenz) Dimension? Diese Frage bildet den Gegenstand dieses Artikels durch die Prüfung des Rahmenprogramms und der disziplinarischen Programme der Geschichte und Erziehung zur Staatsbürgerschaft, der Ethik und religiösen Kultur, sowie der Wissenschaft und Technologie
Schlagwortliste : Quebec, ethische Erziehung, Staatsbürgerschaft, Programm, Ethik und religiöse Kultur.

Introduction

Des questions se rapportant à la thématique « conceptions des sciences, religions et laïcité dans le champ éducatif » traitées dans le présent numéro, nous avons choisi de nous attarder plus spécifiquement à celle de la formation du citoyen, plus exactement à la question de l'éducation éthique. À l'appellation « formation du citoyen », nous préférons celle d'« éducation éthique », référant en cela à une éducation qui vise à contribuer au devenir éthique du sujet/élève et ayant pour objectif la formation à propos « des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux » (Canto-Sperber, 1996, p. 6).

En cela, nous sommes d'avis que pour encourager le « vivre-ensemble dans la différence », développer une culture démocratique « intériorisée », le respect des droits de l'homme et de la diversité culturelle tels que promus par l'Organisation Internationale de la Francophonie (2000), l'éducation doit se faire démocratique, c'est-à-dire rejeter tant le principe d'une éducation de l'« État-famille » (où seul l'État a autorité à propos de la conception de la vie bonne et de la société bonne à inculquer), que celui d'un « État des familles » (où les parents à eux seuls font figure d'autorité éducationnelle), ou encore d'un « État des individus » (où l'État demeure entièrement neutre et laisse l'enfant choisir parmi la vaste gamme de manières de vivre), puisque :

« Contrairement à un état-famille, un état démocratique reconnaît la valeur de l'éducation parentale dans la transmission de conceptions particulières de la vie bonne. Contrairement à un état des familles, un état démocratique reconnaît la valeur de l'autorité professionnelle en permettant aux enfants d'apprécier et d'évaluer des formes de vie autres

que celles favorisées par leurs familles. Enfin, contrairement à un état des individus, un état démocratique reconnaît la valeur de l'éducation politique en prédisposant les enfants à accepter les formes de vie qui sont cohérentes avec le partage des droits et responsabilités des citoyens dans une société démocratique » (Gutmann, 1987, p. 42).¹

En fait, par nos travaux réalisés au sein de l'Observatoire des réformes en éducation,² nous cherchons à évaluer si les récentes réformes de l'éducation de pays de la Francophonie ont emprunté non pas un modèle commandé par des principes transcendants s'imposant à l'élève, mais un modèle favorisant « l'accomplissement de la personne qui, toute entière, "apprend à être" » (Delors, 1999) et la formation de citoyens responsables et actifs (Eurydice, 2005), qui sauront prendre part librement, activement et dans le respect des identités et de la démocratie, aux processus décisionnels. Dans le présent article, le cas du Québec fait l'objet de notre attention.

Une éducation favorisant le devenir éthique du sujet/élève

Pour favoriser le devenir éthique du sujet/élève, un programme ne doit pas emprunter un modèle commandé par des principes transcendants, c'est-à-dire enfermer les élèves dans un système donné a priori et considérer ceux-ci seulement comme des « acteurs sociaux tenus d'intérioriser des normes et des valeurs indiscutables » (Dubet, 2006, p. 10), ce qui les place à la remorque d'une norme ou d'un réseau donné a priori les privant ainsi de liberté (De Munck, 2000).

Tel que le précise Dubet, si un programme institutionnel est fondé sur la croyance fondamentale que la socialisation, comprise en termes de « soumission à une discipline scolaire rationnelle, engendre l'autonomie et la liberté des sujets », les institutions laïques ont alors conservé « l'idée que la vie publique est commandée par des principes transcendants s'imposant de manière verticale : la nation, la Raison, la science... » (2006, p. 14). En cela, ce modèle ne se distinguerait pas de celui des écoles confessionnelles.

De fait, cette croyance fondamentale induit un modèle voulant que :

« Plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie

¹ C'est nous qui traduisons.

² Voir Bouchard, N. (2006a) ; Bouchard, N et J. Pierre (coll.) (2006b). Voir également www.ore.uqam.ca.

et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la foi, de la culture et de la science. Ainsi le programme institutionnel³ a longtemps été perçu comme libérateur alors même qu'il reposait sur un système de croyances et de disciplines. Cette conviction selon laquelle la soumission des élèves aux valeurs et aux règles du sanctuaire scolaire est absolument fondamentale car elle est au cœur d'une croyance pédagogique millénaire et paradoxale selon laquelle la liberté naît de la soumission à une figure de l'universel» (Dubet, 2006, p. 12).

Si un programme s'inscrit dans ce modèle, « l'individu non-conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate » (Dubet, 2006, p. 14).

De la même manière, comme le souligne De Munck (2000), si dans un programme s'inscrivant dans une approche par compétences, tel qu'il en est avec les programmes récemment réformés, le sujet/élève demeure soumis à des contraintes extérieures, celui-ci reste alors privé de liberté puisqu'il se trouve à la remorque d'un réseau particulier, de normes indiscutables : soit il est subordonné aux traits de caractère valorisés d'une société donnée (compétence monadologique), soit il est subordonné au réseau lui-même (compétence technique qui se développe et se manifeste à travers l'action dans un réseau donné).

Selon De Munck, seule la métacompétence discursive (qui est à la fois intersubjective, délocalisée et réflexive) peut permettre au sujet de porter un jugement normatif sur ce qui doit nous réguler, de s'engager librement dans une réflexion à propos de la norme.

L'individu libre c'est seulement l'individu qui est capable de s'engager dans des constructions de normes communes qui ne sont pas contraintes par des situations, mais qui sont contraintes par l'élaboration même de nos discours et de nos idéaux.

Encourager le développement de la compétence discursive oblige à ne plus considérer que les normes en place sont universellement valides (De Munck, 2000, p. 21), mais qu'elles n'ont qu'une prétention

³ Programme institutionnel : « [...] élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du 19^{ième} siècle et de la première moitié du 20^{ième} siècle a repris à son compte une formation scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel. [...] Ce programme est assez largement indépendant de son contenu culturel. [...] Ainsi, les écoles religieuses, les écoles républicaines française ou chilienne et l'école soviétique ont-elles partagé le même programme » (Dubet, 2006, p. 10).

à la validité et, en conséquence, se définissent toujours provisoirement (Habermas, 1986).

De la réflexion de Dubet, nous retenons que pour emprunter un modèle favorisant le devenir éthique du sujet/élève, l'éducation doit permettre la prise en compte des identités personnelles et sociales. Des propos de De Munck, nous retenons que le questionnement à propos de ce qui doit nous normer est essentiel pour faire advenir un sujet libre. Former des citoyens libres, c'est éduquer à la première des valeurs de la démocratie représentative et participative : la liberté dans le choix de ceux qui nous dirigent et la libre participation au renouvellement de la norme (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

Bref, pour que l'éducation éthique initie le sujet/élève à « comprendre le réel, conduire la délibération et justifier la décision » (Canto-Sperber, 2001, p. 34), elle doit l'engager dans une démarche créative, réflexive et active ayant pour objets les deux dimensions de l'agir humain, en l'occurrence la dimension téléologique/sens et la dimension déontologique/coexistence. Autrement dit, elle doit appeler à la réflexion sur les fondements et finalités, sur la visée de la vie bonne (l'éthique, entre autres chez Habermas et Ricoeur), laquelle renvoie au bien, aux vertus ou aux pratiques, ainsi qu'à la réflexion à propos de la vie juste, des normes (la morale, chez ces mêmes philosophes), laquelle renvoie à la présence des règles, des lois et des droits. Nous regroupons donc sous l'appellation « *Education éthique* »⁴ la mise en œuvre de cette double démarche dans un programme scolaire.

Ces deux types de réflexions sont nécessaires puisqu'ils se rapportent différemment à la question « Que dois-je faire ? » qui se pose au sujet en quête d'éthique. La réflexion ayant pour objet la visée de la vie bonne renvoie le sujet à un questionnement à propos d'un problème d'ordre éthico-existential, alors que la réflexion ayant pour objet l'ensemble des normes renvoie les sujets concernés à un questionnement à propos d'un problème d'ordre moral.

Ces réflexions dépassent donc le niveau pratico-technique de problèmes (réparer un vélo par exemple) se rapportant à la question

« Que dois-je faire ? » puisque ce niveau n'exige que la recherche de techniques, de stratégies appropriées afin d'être en mesure de répondre rationnellement à la question. Il s'agit de répondre au

⁴ Bien que, généralement, le terme « éthique » ait pour objet l'étude de l'appréciation de ce qui est bon et le terme « morale » l'ensemble des normes (Canto-Sperber, 2001), nous regroupons ici sous un seul vocable, celui d'« éthique », ces deux types d'objets de réflexion.

problème à partir de « raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous *devons* résoudre, si nous *voulons* atteindre un certain but » (Habermas, 1992, p. 96). Ici, résoudre le problème requiert la réalisation de tâches pragmatiques (des observations, la recherche d'informations empiriques, des enquêtes, comparaisons et évaluations), et mène à des recommandations; « il s'agit d'un choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés, ou de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (Habermas, 1992, p. 97), de valeurs qui permettent de répondre au problème en question. La fin poursuivie est « de trouver des techniques, stratégies ou programmes adéquats » (Habermas, 1992, p. 97). Il s'agit de traiter le problème à partir des informations empiriques, en considérant les faits. Or, considérer les faits n'est pas du même ordre que considérer les fins et les valeurs ou que considérer les devoirs. Dans la typologie des formes énonciatives du discours (Ferry, 2002), considérer les « faits » appelle à des énoncés descriptifs/constatatifs dont la validité est de l'ordre de l'exactitude; considérer les valeurs appelle à des énoncés expressifs/évaluatifs dont la validité est de l'ordre de l'authenticité (il s'agit ici non pas de rechercher l'exactitude des faits mais de donner sens aux faits, d'expliquer et de comprendre le monde); considérer les devoirs appelle à des énoncés prescriptifs/normatifs dont la validité est de l'ordre de la justesse (il s'agit ici d'interroger les prétentions à la validité).

Ce n'est qu'à partir du moment où les valeurs et les buts sont eux-mêmes mis en question, deviennent problématiques, qu'est alors mise en cause la recherche de la vie bonne. Ici, la recherche de réponse à la question « Que dois-je faire? » ne consiste pas en la recherche de la stratégie la plus adéquate, mais de « savoir quelle vie on aimerait mener, et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être » (Habermas, 1992, p. 98). (Dans ce cas, la recherche de vie bonne dépasse « l'horizon de la rationalité en fonction d'une fin ».) Bien que le devoir qui en découle ne vaille que pour le sujet lui-même, suivant sa conviction, les questions éthiques se rapportent « au *telos* d'une vie à chaque fois mienne » mais « la vie qui est bonne pour moi concerne aussi les formes de vie qui nous sont communes » (Habermas, 1992, p. 100) et dans lesquelles nous sommes enchâssés. Les problèmes éthico-existentiels nécessitent donc pour le sujet une autocompréhension existentielle en vue de répondre à la question « Que dois-je faire? ». Dans ce cas, le sujet est critique par rapport à

lui-même, à son identité propre. Il doit procéder à l'évaluation de ce qu'il est, en fonction de ce qu'il souhaite devenir, pour choisir selon ce qu'il estime être bon pour lui-même à long terme et répondre à la question. Toutefois, suivant Habermas, les problèmes éthiques ne requièrent pas une rupture complète avec la perspective dite « égocentrique » puisque les autres personnes, leur histoire, leur situation, n'auront de signification que si elles sont « apparentées » ou « entremêlées » à l'identité personnelle ou sociale du sujet.

Quant aux problèmes moraux, ils nécessitent pour leur part que le sujet se décentre par rapport à ses convictions afin que la raison pratique se mette à l'œuvre avec impartialité, puisque ces discussions ne concernent pas que le sujet lui-même mais concernent également les intérêts d'autrui. Il ne s'agit pas ici de la recherche de ce qui est bon mais de la recherche de réponses à des questions de justice et du devoir-faire-pour-tous. « Lorsqu'elle juge sous l'égide du point de vue moral, la raison pratique s'écarte de questions du type "Qu'est-ce qui est bon pour moi/pour nous?", et se concentre sur des questions de justice du type "Que doit-on faire?" » (Habermas, 1992, p. 78). Les problèmes moraux se posent donc lorsque « mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale, donc sous l'égide du point de vue moral » (Habermas, 1992, p. 99). Résoudre ce type de problème exige un décentrement de soi. Seule une maxime apte à une universalisation opérée à partir de la perspective de tous les concernés vaut comme norme qui peut trouver un assentiment universel et mérite, dans cette mesure, reconnaissance, ce qui veut dire qu'elle est moralement obligatoire (Habermas, 1992, p. 101).

Ainsi, un programme ne peut se limiter à la résolution de problèmes pratico-techniques ; la recherche de réponses à des problèmes éthico-existentiels ainsi qu'à des problèmes moraux doit donc nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Il nous faut encourager la réflexion éthique, faire en sorte que le sujet/élève aiguisse son autocompréhension existentielle par « l'appropriation de sa propre histoire de vie, ainsi que des traditions et des contextes de vie qui ont déterminé le processus de formation propre [...], à l'autocompréhension herméneutique de soi » (Habermas, 1992, p. 98), d'une part, et qu'il soit peu à peu en mesure de prendre une distance « par rapport aux contextes de vie dans lesquels l'identité propre est indissolublement intriquée » et où il se retrouve devant l'obligation de « l'élargissement idéal de notre communauté de communication, mais à partir d'une perspective interne [où] seules peuvent trouver un

assentiment fondé les propositions de normes qui expriment l'intérêt commun de tous les concernés » (Habermas, 1992, p. 106-107), d'autre part.

Bien que nous ne plaillions pas en faveur d'une éducation éthique limitée à la réflexion « déontologique, cognitiviste, formaliste et universaliste », mais plutôt pour une formule favorisant à la fois la réflexion se rapportant au questionnement relatif à la recherche de la vie bonne et à celui de la recherche de la vie juste, aux problèmes éthiques/moraux se rapportant à la question « Que dois-je faire ? », les distinctions qu'apporte Habermas dans sa théorie discursive de la morale permettent d'identifier les niveaux de réflexion exigés dans un programme donné et de déterminer si ce dernier est susceptible d'engager le sujet/élève dans la double démarche éthique.

Le sujet/élève doit nécessairement être initié aux niveaux éthico-existential et moral de réflexion et de discussion, être habilité, selon ses capacités, à distinguer et formuler un devoir relatif, un devoir de force de conviction, un devoir de l'ordre ou de l'obligation morale ; s'exercer à reconnaître les valeurs, les siennes comme celles des autres, relevant de préférences axiologiques, de l'authenticité et de l'autonomie, et enfin, de la justice et de la solidarité.

À la lumière de la conception de l'éducation éthique mise en avant et de la double démarche dans laquelle celle-ci devrait engager le sujet/élève, examinons si le nouveau programme québécois de formation est ou non susceptible de contribuer au devenir éthique du sujet/élève.

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise⁵

En éducation au Québec, comme dans nombre de sociétés depuis le début des années 1990, une réforme majeure du système éducatif a été entreprise. Présentement implantée jusqu'au premier cycle du

⁵ Précisons que le Programme de formation de l'école québécoise comprend d'abord une présentation générale des fondements, visées et orientations de la réforme sur tout le cursus, allant du préscolaire à la fin du secondaire, que nous désignerons par l'appellation « programme-cadre ». S'ensuit la présentation des domaines d'apprentissages regroupant différents programmes disciplinaires, que nous désignerons par l'appellation « programme disciplinaire ». Les programmes disciplinaires décrivent des compétences à développer qui demeurent sensiblement les mêmes d'un cycle d'apprentissage à l'autre mais dont le niveau à atteindre devient de plus en plus complexe au fil des cycles. Notre présentation référera donc indistinctement aux différentes versions du programme-cadre lorsqu'il sera question de fondements, visées et orientations de la réforme mais, en ce qui a trait aux programmes disciplinaires traités dans le présent article, nous nous en tiendrons à ceux du dernier cycle du secondaire.

secondaire, elle s'étendra sur tout le parcours scolaire à partir de 2007 et 2008, soit jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire.

La mission de l'école québécoise, telle que décrite dans le programme-cadre, s'articule autour de trois grands axes interreliés auxquels toutes les composantes de l'espace socio-scolaire québécois doivent contribuer : instruire, socialiser et qualifier. « Instruire dans un monde du savoir » est ici compris en termes de transmission des acquis collectifs et de développement de la capacité à accéder par soi-même à d'autres données. « Socialiser dans un monde pluraliste » signifie que l'école doit « assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière » (MÉLS,⁶ 2006a, p. 5). L'école a la responsabilité d'être attentive au développement de l'identité et de la responsabilité personnelle et sociale (pour que l'élève soit en mesure d'agir en citoyen responsable) et de transmettre les valeurs de base de la démocratie. Enfin, « Qualifier dans un monde en changement » est entendu au sens où le niveau de scolarisation doit être rehaussé par le soutien de chaque jeune dans le choix de la voie qui répond à ses aspirations et à son potentiel et une sensibilisation à l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour ce qui est des trois visées de formation qui ont servi de repères pour la conception dudit programme-cadre et des programmes disciplinaires, elles se lisent comme suit : (1) soutenir la construction d'une vision du monde par la distance critique ; (2) structurer l'identité personnelle, sociale et culturelle ; (3) développer le pouvoir d'action. Ces visées, indique-t-on, « fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève dans l'immédiat, mais lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (MÉLS, 2005a, p. 16) .

La première de ces visées indique que les élèves peuvent enrichir leur vision du monde (issue du milieu familial et de l'héritage culturel) « dans la mesure où ils adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs » et que l'école doit les accompagner « dans les nombreux questionnements qui contribuent à l'expression et au façonnement de leur vision du monde » (MÉLS, 2006a, p. 6). La seconde visée relative au

⁶ MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle, soulève la question de l'autonomie du sujet en relation avec la collectivité. Elle consiste à offrir à l'élève « la possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences » et, au contact de la diversité, « l'amener à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs dans le respect des différences. L'élève apprend à exprimer ses perceptions, ses sentiments et ses idées, et il prend conscience de l'influence du regard des autres sur ses propres réactions » (MÉLS, 2006a, p. 6). Il doit être encouragé à prendre position devant les grands débats et défis de la société et à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu (MÉLS, 2006a, p. 6). Quant à la troisième visée, elle cherche à ce que l'élève acquière un pouvoir d'action, c'est-à-dire, un « savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques [morales, au sens d'Habermas] et existentielles [éthico-existentielles, au sens d'Habermas] » (MÉLS, 2006a, p. 6).

Au premier regard, par la mission de l'école qu'il décrit et les visées qu'il poursuit, on peut affirmer que le programme-cadre tend à se situer dans la perspective d'une éducation éthique telle que nous l'avons définie. Il n'apparaît pas comme étant commandé par des principes transcendants et indiscutables s'imposant à l'élève. Il s'inscrit dans la perspective d'une éducation où l'élève s'engage dans la réflexion, le questionnement, tant à propos de sa propre vision du monde, de ses valeurs et de celles des autres (questionnement d'ordre éthico-existentiel), qu'à propos d'enjeux relatifs au vivre-ensemble au sein de la société québécoise (questionnement d'ordre moral). Bref, il vise à former tant à « l'intelligence des convictions » qu'à « la volonté de coexistence au sein de la Cité » (Bouchard et Pierre, 2006b, p. 8).

Mais, au-delà des orientations générales du programme-cadre, la réforme québécoise de l'éducation, avec son nouveau programme de formation, s'inscrit-elle dans cette perspective, dans un modèle où l'élève n'est pas soumis à une volonté transcendante mais dans un modèle où la réflexion sur les fondements et finalités et la réflexion sur les normes, lois, impératifs est rendue possible ? A-t-on véritablement fait le choix d'un modèle où la recherche de réponse à la question « Que dois-je faire ? » ne se trouve pas dans une relation verticale mais se traduit dans une quête, jamais à terme, d'une vie éthique ? Pour nous en assurer, il importe d'examiner si la volonté exprimée dans le programme-cadre se traduit dans les programmes disciplinaires qui

s'y déploient. Nous avons choisi d'examiner trois de ces programmes : *Histoire et éducation à la citoyenneté*; *Éthique et culture religieuse*; *Science et technologie*.

Bien qu'il y aurait lieu d'évaluer l'ensemble des programmes disciplinaires, ces trois programmes peuvent être, nous semble-t-il, particulièrement révélateurs à cet égard. De fait, la science et la technologie soulèvent aujourd'hui des questions éthiques et morales qui appellent le sujet à se positionner et à faire des choix éclairés tant au niveau individuel que collectif. Il en va de même pour l'exercice de la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse dans nos sociétés pluralistes. Mais, plus encore, en ce qui concerne le programme d'éthique et culture religieuse nouvellement inscrit au régime pédagogique en lieu et place de l'option entre l'enseignement moral et religieux (catholique et protestant) et l'enseignement moral (non confessionnel), qui nécessite un changement de paradigme dans l'approche du religieux et dans la conception de la morale.

Le programme disciplinaire d'Histoire et éducation à la citoyenneté

Le domaine de l'univers social, dans lequel s'inscrit le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté,⁷ vise à concourir à la structuration de l'identité de l'élève; à construire sa vision du monde; à le rendre apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard; à développer un raisonnement instrumenté, enrichir sa culture et à se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Sur le plan de l'intégration sociale, il est indiqué que « les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et principes qui fondent la société québécoise » (MÉLS, 2004, p. 295).

À l'intérieur de ce domaine, le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* vise plus spécifiquement à ce que les élèves deviennent capables de « comprendre le présent à la lumière du passé » et à les « préparer à participer de façon éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MÉLS, 2006b, p. 5). Pour cela, l'élève doit développer sa compétence à

⁷ Outre le programme d'histoire et l'éducation à la citoyenneté, le domaine de l'univers social inclut également le programme de géographie.

interroger les réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1), à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2) et à exercer sa citoyenneté (compétence 3).

La première compétence consiste essentiellement en « une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou d'un enjeu de société » (MÉLS, 2006b, p. 18). À la fois sensibles et critiques face aux réalités sociales, les élèves apprennent à interroger ces dernières dans une perspective historique (à travers ses origines, son contexte, les croyances, attitudes et valeurs des acteurs et témoins du temps), acquièrent un savoir-agir qui « devrait leur permettre de considérer le vivre-ensemble avec le regard de citoyens informés » (MÉLS, 2006b, p. 19). Quant à la deuxième compétence, elle se résume en la capacité à expliquer, à donner sens et à apporter des réponses aux interrogations que suscitent les réalités sociales par la méthode historique (faits, explications et relativisation), c'est-à-dire, en raisonnant à partir de faits, en justifiant son interprétation par l'argumentation et en prenant une certaine distance par rapport à ses propres représentations, valeurs, croyances et opinions (MÉLS, 2006b, p. 24). Enfin, la troisième compétence « prend forme à la fois dans les principes auxquels le citoyen choisit d'adhérer (comme l'État de droit ou le suffrage universel), les valeurs qu'il privilégie (comme la justice, la liberté ou l'égalité) et les comportements qu'il adopte (comme la participation, l'engagement ou la prise de position) » (MÉLS, 2006b, p. 30). L'élève doit ici apprendre à rechercher les fondements de son identité sociale, à participer à la vie collective, à débattre d'enjeux de société, à comprendre l'utilité d'institutions publiques et à établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique. Pour apprendre à participer à la vie collective, il doit :

« Reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social • Reconnaître la fonction de la prise de parole • Identifier des interventions possibles • Saisir des occasions de participation sociale » (MÉLS, 2006b, p. 33). Pour débattre d'enjeux de société, il doit être capable de « cerner des enjeux de société • Évaluer des rapports de force • Considérer des solutions possibles et des conséquences éventuelles • Fonder et faire valoir son opinion • Admettre le droit à une opinion différente » (MÉLS, 2006b, p. 33).

La démarche mise en avant dans ce programme disciplinaire peut donc être qualifiée de démarche « éthique » puisqu'elle permet de comprendre le réel, conduire la délibération et justifier la décision. Le type d'objet de réflexion se rapporte ici à la norme ainsi qu'à la

recherche des fondements et valeurs de l'identité sociale du sujet. Ce programme tend à favoriser la réflexion à propos de problèmes d'ordre moral, d'enjeux de sociétés, des questions se rapportant au devoir-faire-pour-tous et où le sujet doit prendre une distance par rapport à ses propres convictions.

Cependant, pour que le sujet/élève se questionne à propos de sa propre vision de la vie bonne, sur qui il est et aimerait être et qu'il soit en mesure de participer au renouvellement de la norme, à la recherche de réponse à la question « Que devons-nous faire ? », ce programme nécessiterait quelques ajustements.

D'abord, le sujet/élève n'y examine pas ses propres buts et valeurs et ceux des autres par rapport à la norme mais est seulement amené à prendre une distance par rapport à celles-ci. Il n'y aiguise pas son autocompréhension existentielle alors que pour être critique par rapport à lui-même ce questionnement est nécessaire, notamment pour éviter de se limiter à traiter des formes de vie, d'une part, puis de ce qui doit nous normer en dehors de ces formes de vie, d'autre part. Si nous nous limitons à la question normative, nous entretenons la frontière entre les deux et n'ouvrons pas sur ce qu'une norme donnée implique parfois pour telle personne ou tel groupe. Inversement, nous n'ouvrons pas sur ce qu'une vision donnée implique parfois au regard du bien commun (Bouchard et Pierre, 2006b, p. 54).

Ensuite, pour que le sujet/élève s'exerce à la délibération démocratique, à la participation publique, se reconnaisse et se responsabilise en tant que citoyen, il doit également être initié à questionner et à reconstruire socialement la norme dans une éthique procédurale de la société juste. Les élèves, futurs citoyens, doivent apprendre non seulement à discuter autour d'enjeux de société mais à examiner de quelle manière ceux-ci se rapportent à la norme, la questionnent, pour ensuite être initiés à l'adoption d'un point de vue universel tout en considérant le rapport entre le vécu des concernés et la norme questionnée ou à établir ; c'est-à-dire apprendre « à résoudre des conflits selon les principes du droit démocratique » et « à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation » (Audigier, 1999, p. 127).

Le programme disciplinaire d'Éthique et culture religieuse

La création du nouveau programme d'éthique et culture⁸ s'inscrit « dans la foulée des objectifs d'éducation civique et interculturelle que poursuit déjà l'école » (MÉLS, 2005b, p. 9). Il vise à fournir :

« à tous les élèves, sans distinction, des outils essentiels à la compréhension de la société d'ici en leur faisant partager l'héritage culturel et religieux du Québec. Il contribuera aussi à ouvrir les jeunes sur le monde et à développer chez eux la capacité d'agir avec les autres, dans le respect des différences culturelles, sociales et religieuses. L'appréciation de la culture et des origines du Québec, l'ouverture aux autres, la tolérance et le sens de la coopération constituent des apprentissages essentiels à la paix sociale » (MÉLS, 2005b, p. 9).

Il s'agit d'apprentissages essentiels pour la société car ils préparent à vivre dans une société marquée par le pluralisme et ouverte sur le monde par le développement d'un agir responsable envers soi-même et envers les autres. Le volet « éthique » de ce programme disciplinaire se déploie en trois grands axes : la réflexion sur les valeurs et prescriptions, l'appréciation de différentes visions du monde et de l'être humain et la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques, de questions d'ordre éthico-existential et moral. Par ces axes, le programme vise à ce que les élèves soient habilités à porter « un jugement sur les valeurs et les normes (obligations, droits, etc.) qui orientent l'agir humain », et ainsi, à « faire des choix en fonction du bien commun » et à s'engager et agir « avec les autres de façon autonome et responsable au sein d'une société pluraliste et démocratique » (MÉLS, 2005b, p. 7).

Quant au volet « culture religieuse », il comprend également trois axes : la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec, l'ouverture à la diversité religieuse et la capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux. Par ces trois axes, le programme vise à ce que les élèves acquièrent des attitudes de respect, de tolérance et d'ouverture au dialogue devant le pluralisme religieux, soient capables de reconnaître l'autre dans ses différences et soient en mesure de prendre des décisions réfléchies en matière de religion.

⁸ Le document du MÉLS indique qu'il faut lire également sous cette appellation « les représentations séculières du monde et de l'être humain ». Ce serait simplement « par souci de concision » (MÉLS, 2005b, p. 8) que le MÉLS a tronqué l'appellation de ce cours !

Enfin, en ce qui a trait aux représentations séculières du monde et de l'être humain (qui sont également prises en compte dans ce programme), l'apprentissage de ces dernières s'insérerait :

« à même la formation éthique et la formation de culture religieuse puisqu'il s'agit surtout de faire comprendre aux élèves ce qu'est une représentation séculière du monde, de la personne, de la vie, de la mort, de la souffrance, etc. ; comment ces visions sont exprimées dans la culture d'ici par certains groupes ou personnages marquants, à travers certains événements ou symboles particuliers ou à l'intérieur de certains textes ; et en quoi ces représentations constituent une référence qui influence tout autant l'agir humain que les visions religieuses » (MÉLS, 2005b, p. 8).

Cet aspect du programme vise à « la reconnaissance des personnes interprétant la réalité autrement qu'à travers le prisme des religions » et peut être atteinte à travers le développement d'attitudes telles que le respect, la tolérance et l'ouverture au dialogue dans une société démocratique et pluraliste et la capacité à « prendre des décisions réfléchies en considérant la diversité des points de vue possibles » (MÉLS, 2005b, p. 8).

Deux grandes finalités sont poursuivies par ce programme : en l'occurrence, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Ces finalités visent à concourir « à l'atteinte des visées du Programme de formation de l'école québécoise, soit : la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action » (MÉLS, 2006c, p. 3).

On le constate d'emblée, en matière de religion, ce programme s'écarte d'un modèle commandé par des principes transcendants ; il n'enferme pas les élèves dans un système donné a priori. Il emprunte plutôt une démarche où l'élève se met tant à la recherche de ce qui est bon qu'à la recherche de ce qui est juste. Il encourage le questionnement tant au niveau éthico-existentiel qu'au niveau moral. Il engage le sujet/élève dans la réflexion à propos de ses propres convictions, dans le dialogue et le respect des différences. Il l'habilite à la participation publique et à la poursuite du bien commun. Non seulement le programme va en ce sens, mais il en est de même pour les compétences qui s'y déploient.

Les trois compétences à développer à l'intérieur de ce programme se résument à manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux (compétence 1) ; à se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux éthiques (compétence 2) ; à pratiquer le dialogue dans la

perspective du vivre-ensemble (compétence 3). La première compétence⁹ signifie que l'élève est capable d'analyser des expressions du religieux, de situer l'influence réciproque du religieux sur la culture et la société et de considérer diverses visions du monde. Avec l'acquisition de la deuxième compétence, l'élève est en mesure d'analyser une situation pour en dégager des enjeux éthiques, de considérer une diversité de repères et d'élaborer une position. Quant à la troisième compétence, l'élève est habilité à s'engager dans la réflexion, à interagir avec les autres et à présenter un point de vue.

La pratique du dialogue fait appel à trois types de démarche : une démarche réflexive de délibération intérieure, une démarche de dialogue interpersonnel et une démarche habilitant au débat public. Cette compétence est au cœur de ce programme ; que l'on traite de l'éthique ou de la culture religieuse, elle doit être constamment sollicitée. Qu'il s'agisse de la composante « éthique » ou « culture religieuse » du programme, la pratique du dialogue amène l'élève « à développer ses capacités à questionner, à conceptualiser et à raisonner logiquement » ainsi qu'à « approfondir ses habiletés à coopérer avec les autres et à affirmer son besoin d'autonomie et d'indépendance » (MÉLS, 2006c, p. 13). Elle l'amène également « à faire preuve de réflexion et de sens critique, à affirmer ses idées en les fondant sur des arguments de plus en plus structurés » et à « s'engager avec les autres dans la réflexion en tenant compte de ses convictions personnelles et de celles des autres » (MÉLS, 2006c, p. 13).

Dès lors, non seulement ce programme n'emprunte pas un modèle commandé par des principes transcendants et s'inscrit dans la double perspective d'une éducation éthique (téléologique/sens, déontologique/coexistence) mais il la met également en œuvre par les compétences qu'il cherche à développer.

Le programme disciplinaire de Science et technologie

Le programme de *Science et technologie*¹⁰ regroupe plusieurs domaines, soit la chimie, la physique, la biologie, l'astronomie, la géologie et la technologie. La science se veut ici « *une analyse du monde qui nous entoure* », vise à décrire et expliquer notre monde physique. Quant à la technologie, elle vise plutôt à répondre à des

⁹ Au niveau du secondaire.

¹⁰ Ce programme disciplinaire entrera en vigueur au dernier cycle du secondaire à partir de l'automne 2007. La version soumise aux fins de validation à laquelle nous référons ici pourrait donc connaître quelques modifications mineures d'ici là.

préoccupations d'ordre pragmatique, est « *orientée vers l'action et l'intervention* ». Suivant ce programme, on considère que les savoirs scientifiques et technologiques exigent non seulement que les individus disposent « d'un bagage de connaissances spécifiques en ces domaines, mais aussi de stratégies qui leur permettent de s'adapter aux contraintes du changement » (MÉLS, 2006d, p. 4).

On le constate d'emblée, la vision de la science et de la technologie se situe au niveau de la recherche d'explications à propos de faits, demeure au niveau de la factualité de ce qui est (décrire et expliquer le monde physique), faits auxquels l'individu n'a qu'à s'adapter. Cette vision se limite donc « au monde objectif, en l'occurrence, à l'ensemble des états-de-choses existants », pour paraphraser Habermas (1986), et, cela étant, appelle seulement à des énoncés descriptifs/constatatifs et à un agir technique.

Même si l'on peut également lire dans la présentation de la discipline que l'adaptation aux contraintes du changement supposerait « en outre la capacité à prendre une position critique à l'égard des questions d'ordre éthique » (MÉLS, 2006d, p. 4) soulevées par les retombées de ces savoirs, pour être en mesure de poser un regard critique à l'égard de telles questions, le sujet ne doit pas se limiter à considérer les faits et à s'adapter à une situation qu'un « *état-de-choses existant* » lui imposerait. Il doit plutôt parvenir à se questionner à propos de son rapport à cet état et de son action sur celui-ci.¹¹ Pour participer au devenir éthique du sujet/élève, nous ne devons pas chercher à tirer « le sens de l'existence et du vivre-ensemble de l'étude positive des faits », mais rechercher « l'entrée dans l'universel » par un savoir qui « prend sens aux yeux de celui qui y accède [...] » (Soëttard, 2005).

Par ailleurs, le programme de science et technologie souligne qu'il se veut essentiellement centré sur l'élève en tant que « *personne en construction* », il vise à ce que celui-ci construise sa vision du monde, oriente son pouvoir d'action et soit en mesure de mieux comprendre les choix qui se présentent à lui. Ce faisant, le programme se dit « *démocratique* » au sens où il s'inscrirait « dans un esprit de conscience citoyenne », favoriserait la participation de l'élève « aux controverses

¹¹ Par exemple, il est scientifiquement établi que la déforestation influe sur la biodiversité, le climat et la fertilité des sols et, par conséquent, sur la vie elle-même. Ce fait établi, au lieu de simplement nous limiter à l'adaptation devant cet état-de-choses, nous avons à nous questionner à propos de nos choix et de ce vers quoi nous voulons tendre, et ce, tant au niveau de notre propre monde subjectif, de nos valeurs, des fins poursuivies et de la forme de vie qui en découle, qu'au niveau du monde de la communauté sociale, des règles légitimement établies.

scientifiques et technologiques dans le contexte d'une société de plus en plus marquée par la science et la technologie » (MÉLS, 2006d, p. 6). On note donc ici l'expression d'une volonté de contribuer au devenir éthique du sujet/élève en développant chez ce dernier des compétences particulières. Mais, est-ce que ces compétences peuvent ou non y contribuer ? Examinons brièvement.

Les trois compétences à développer à l'intérieur de ce programme se résument comme suit : chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie et mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.

La première compétence met l'accent sur les démarches de résolution de problèmes d'ordres scientifiques et technologiques (empirique, expérimentale, d'observation, de construction d'opinion, de modélisation ou de conception technologique) qui impliquent le recours à différents modes de raisonnement et à des stratégies d'exploration ou d'analyse. Avec l'acquisition de cette compétence, l'élève est donc en mesure de répondre à des problèmes d'ordre pratico-techniques. Il n'y a pas de remise en cause des valeurs ou des buts poursuivis ou encore de recherche du devoir-faire-pour-tous. Les démarches d'apprentissage proposées consistent strictement en la recherche de techniques et stratégies pour répondre rationnellement au problème posé. Elles font « appel à des normes et à des conventions, et ce, tant pour l'élaboration d'un protocole de recherche ou d'un scénario de réalisation que pour l'explication de lois et de principes ou la présentation de résultats expérimentaux » (MÉLS, 2006d, p. 29). Dit autrement, elles font « appel à l'interprétation des informations, à leur mise en relation, à la reconnaissance des biais et présupposés, à des modes de raisonnement analogique et à la prise en compte de faits apparemment contradictoires » (MÉLS, 2006d, p. 36).

Or, apprendre à résoudre des problèmes d'ordre scientifique ou technologique appelle, dans bien des cas, à se questionner sur la dimension éthique ou morale du problème à résoudre. Cette considération s'applique particulièrement à ce programme puisque les contenus qu'il aborde soulèvent, pour une large part, des problèmes scientifiques et technologiques qui sont identifiés comme tels parce que, justement, ils posent des problèmes éthiques et/ou moraux.

Pensons en outre au thème de « l'humain, un organisme vivant » traité en 4^{ième} année du secondaire où il est indiqué que « la compréhension des facteurs fondamentaux qui affectent le fonctionnement et l'efficacité des systèmes respiratoire, circulatoire,

excréteur, digestif et nerveux se veut une occasion privilégiée pour l'élève alors qu'il a des choix de vie à faire dans le respect du maintien de l'équilibre de son corps » (MÉLS, 2006d, p. 41). Il lui faut, affirme le programme, développer de bonnes habitudes alimentaires, avoir une bonne hygiène buccale, maintenir son système cardiovasculaire en bonne santé, se préoccuper de la santé de son système nerveux en évitant le surmenage, le recours aux drogues et une consommation immodérée d'alcool. Il doit également être en mesure de faire des choix en matière de régulation des naissances ou, éventuellement, du traitement de la fertilité, d'IVG, de greffes d'organes, de transfusions sanguines, de biotechnologie, etc. Mais pour être en mesure de faire des choix, les questions doivent se poser au niveau éthico-existentiel. Une fois la compréhension de ces différents mécanismes acquise, l'élève doit avoir l'occasion de se questionner. Le thème de l'humain met ici en cause la vie bonne. L'exemple classique du choix d'interrompre ou non volontairement une grossesse parle de lui-même.

Pensons également au contenu du programme en dernière année du secondaire qui se résume en quatre grandes problématiques environnementales (les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable et la déforestation) qui constituent des problématiques scientifiques et technologiques parce qu'elles posent des problèmes d'ordre éthique et moral, nécessitent de déterminer ce qui devrait être moralement obligatoire pour tous, la recherche de ce qui devrait nous normer, ainsi que le questionnement à propos de nos choix individuels à cet égard.

Quant à la deuxième compétence, elle met l'accent sur « le partage de significations permettant de transmettre ou d'interpréter une information et d'instaurer une dynamique d'échange d'idées et de négociation de points de vue », « un élève apte à communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie a recours aux normes et aux conventions propres à ces disciplines pour participer à des échanges sur des questions d'ordre scientifique ou technologique et pour interpréter ou produire des informations de cette nature » (MÉLS, 2006d, p. 28). On demeure donc à l'intérieur d'un réseau donné, des règles et conventions propres au domaine des sciences et de la technologie.

Cette compétence se déploie en trois composantes à propos des messages à caractère scientifique et technologique: participer à des échanges d'information, interpréter et produire puis transmettre lesdits messages. Aucune réflexion n'est apportée sur les questions

éthico-existentielles et morales que peuvent susciter les savoirs scientifiques et technologiques pour des personnes, groupes ou sociétés donnés, voire pour l'ensemble de la communauté humaine. Aucune démarche n'est mise de l'avant pour qu'une telle réflexion puisse être engagée. Les avancées de la science et de la technologie s'imposent comme un réseau de savoirs à l'intérieur duquel le sujet ne peut que s'adapter. La liberté du sujet s'inscrit dans les limites de ce réseau ; il n'apprend pas à se positionner avec les autres et de manière réfléchie devant les enjeux éthiques que les savoirs scientifiques permettent d'identifier.

Par contre, la dernière compétence pourrait être un pas dans le sens d'une éducation éthique. Il y est affirmé que « pour s'intégrer à la société et y exercer son rôle de citoyen, l'individu doit donc disposer d'une culture qui implique la capacité de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques dans divers contextes de la vie quotidienne et de prendre des décisions éclairées » (MÉLS, 2006d, p. 23). Les connaissances scientifiques et technologiques permettent de « situer les problématiques dans leur contexte » et « d'examiner certaines retombées à long terme, de les comparer aux retombées à court terme et d'en dégager, s'il y a lieu, les enjeux éthiques » (MÉLS, 2006d, p. 23). Mais là s'arrête toutefois la démarche.

Pour être en mesure de prendre des décisions dites « éclairées », les connaissances sont certes préalables mais elles demeurent insuffisantes. Aux connaissances à propos des faits doit s'ajouter la question « Que dois-je/devons-nous faire ? » lorsque ceux-ci soulèvent des questions d'ordre éthico-existentiel et/ou moral. La recherche de réponses à cette question nécessite préalablement l'identification de ce vers quoi nous voulons tendre (dimension téléologique) et la recherche de l'articulation de cette visée dans des normes et des valeurs, dans nos manières de vivre individuellement et collectivement. Il s'agit pourtant de problèmes moraux pour lesquels il nous faut répondre « *pour l'avenir de l'humanité* » (MÉLS, 2006d), de problèmes qui appellent chacun et tous à repenser tant les choix individuels que la norme sociale à ce propos. Ces problèmes interpellent la société civile dans son entièreté (dont les scientifiques et technologues) dans la recherche de solutions dans la poursuite du bien commun, dans la recherche de ce qui peut répondre à la volonté générale, de ce à quoi nous devrions-être moralement obligés. Avec cette compétence, nous aurions donc dû nous attendre à l'insertion d'une démarche permettant au sujet/élève de traiter de ces problèmes moraux. Tel que le démontre Tessier (1996), la reconnaissance d'un

problème environnemental ne constitue que la première étape vers une nouvelle éthique sociétale dans les sociétés modernes. Une fois le fait établi, pour tendre vers une nouvelle éthique sociétale, une réflexion doit s'engager à propos de notre idéal de vie collective pour ensuite générer le désir de nouvelles normes et règles morales, élaborer des solutions effectives, veiller à la gestion systématique du problème et en assurer le contrôle social et technologique. Bien que les élèves ne puissent pas agir sur l'ensemble de ce processus, ils peuvent toutefois s'engager dans la réflexion autour d'un problème environnemental, questionner notre idéal de vie collective en rapport avec celui-ci et apprendre à évaluer s'il y aurait lieu de repenser les normes et règles en vigueur pour résoudre ledit problème.

Bref, dans sa forme actuelle, le programme de science et technologie permet l'acquisition de savoirs soulevant des questions d'ordre éthique et moral mais n'engage par le sujet/élève dans la réflexion à ce propos.

Conclusion

À la lumière des éléments examinés, bien qu'il y aurait lieu d'apporter quelques ajustements, nous pouvons conclure que le *Programme de formation de l'école québécoise* paraît prometteur en matière d'éducation éthique. Il s'écarte d'un modèle strictement commandé par des principes transcendants, ne tend pas à enfermer le sujet/élève dans un système immuable et non discutable. Il tend plutôt à ce qu'il se questionne, pour lui-même et avec les autres, à propos des visions de la vie bonne et de la recherche du devoir-faire-pour-tous dans une société démocratique. Il prédispose à la réflexion tant sur les choix individuels que devant des enjeux de société.

Plus particulièrement, des trois programmes disciplinaires examinés, celui d'éthique et culture religieuse est tout à fait prometteur en ce sens. Ce programme disciplinaire encourage le questionnement tant au niveau éthico-existentiel qu'au niveau moral. Il engage le sujet/élève dans la réflexion à propos de ses propres convictions, dans le dialogue et le respect des différences tout en l'habilitant à la participation publique et à la poursuite du bien commun.

Le programme-cadre précise que toutes les disciplines doivent contribuer à ce que les élèves soient accompagnés dans leurs questionnements tant au niveau personnel qu'en relation avec la collectivité, s'ouvrent aux différentes références morales et spirituelles de leur milieu et soient habilités à la réflexion et la recherche de

réponse(s) devant les grandes questions éthiques et existentielles. Si l'on s'en tient à cette considération, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, mais plus encore celui de science et technologie, mériteraient d'être révisés. Cependant, le décloisonnement des apprentissages promu également par le programme-cadre pourrait s'avérer une solution prometteuse à cet égard. De fait, si celui-ci devient effectif dans l'enseignement secondaire, tel que proposé dans le programme-cadre, il y a tout lieu de penser que les lacunes observées pourront être surmontées, puisque les élèves seront dès lors amenés à construire leurs savoirs et « à découvrir les relations entre ces différents éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes. [...] Le monde constitue une réalité complexe aux multiples interdépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux » (MÉLS, 2005b, p. 24 et 25). Mais, pour que ce décloisonnement devienne effectif et que les programmes disciplinaires se complètent de manière à offrir aux sujets/élèves une éducation éthique telle que nous l'avons définie, cela nécessiterait des changements majeurs dans l'organisation de l'enseignement secondaire, changements qui sont toutefois demeurés dans l'oubli à ce jour.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bouchard, N. (2006a). Oser l'éducation éthique dans l'espace socio-scolaire, *McGill Journal of Education*, 22 p. (soumis).
- Bouchard, N. & Pierre, J. (2006b). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (Dir.). (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Delors, J. (1999). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- De Munck, J. (2000). Savoirs divisés, norme négociée: vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage. Conférence tenue à l'Institut de formation en sciences de l'éducation – FOPA. Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain,

- Belgique.
<http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/confdemunck.pdf>
- Dubet, F. (2006). Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles, *Éducation et francophonie*, XXXIV (1), 8-21.
- Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Belgique: Commission européenne.
- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton (New Jersey): Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Flammarion.
- Méls. (2006a) *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, Premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Méls. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, Deuxième cycle. Domaine de l'Univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. (Document de travail diffusé.)
- Méls. (2006c). *Éthique et culture religieuse. Canevas*, document de travail du 9 mai 2006.
- Méls. (2006d). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, 2^{ième} cycle, Science et technologie. Version soumise aux fins de validation*. (Document de travail diffusé.)
- Méls. (2005a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^{ième} cycle. Document de travail aux fins de validation*. (Document de travail diffusé.)
- Méls. (2005b). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Méls. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2000). *Déclaration de Bamako*.
http://www.droitshumains.org/Francophonie/Bama_declar.htm
- Soëtar, M. (2007). Le statut de l'expression de la foi religieuse dans l'espace public : une comparaison entre la France et l'Allemagne à partir des Lumières et de la conception de la raison, *Education comparée*, 61, tome 1, 129-138.
- Tessier, R. (1996). *L'éthique d'une société face aux pluies acides. Le cas du Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

De quelques enjeux liés à l'implantation d'un programme de culture religieuse dans les écoles: une comparaison internationale

Fernand OUELLET

Université de Sherbrooke, Québec

RESUME

La création d'un programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire dans les écoles québécoises rencontre une double résistance : celle des défenseurs d'un enseignement confessionnel et celles des partisans d'une conception de la laïcité qui rejette toute manifestation du religieux dans l'espace public. Deux débats récents en Grande-Bretagne permettent d'apporter des éléments de réponses aux objections à l'enseignement culturel des religions. **Mots clefs** : éthique et culture religieuse, comparaison entre la Grande-Bretagne, l'Allemagne et le Québec, éducation à la citoyenneté, sciences sociales, théologie.

ABSTRACT

The development of a program of ethics and religious culture, which is compulsory to all students in primary and secondary schools in Québec, is confronted with a double resistance: the resistance of upholders of a confessional teaching and that of supporters of a secular perception refusing any religious display in the public arena. Two recent debates in the UK provide some answers to the objections against the cultural teaching of religions. **Key words** : ethics and religious culture, comparison between United-Kingdom, Germany and Quebec, citizenship education, social sciences, theology.

RESUMEN

La creación de un programa de ética y de cultura religiosa obligatoria para todos los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria en las escuelas de Quebec encuentra una doble resistencia: la de los partidarios de una enseñanza confesional y las de los partidarios de una concepción de laicidad que rechaza toda manifestación de lo religioso en el espacio público. Dos recientes debates en Gran Bretaña aportan elementos de respuesta a las objeciones ante la enseñanza cultural de las religiones. **Palabras claves** : ética y cultura religiosa, comparación entre Gran Bretaña, Alemania y Quebec, educación para la ciudadanía, ciencias sociales, teología.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Erschaffung eines obligatorischen Programms von Ethik und religiöser Kultur trifft auf einen doppelten Widerstand für alle Quebecer Schüler der Primär sowie der Hauptschule : denjenigen der Verteidiger eines konfessionellen Unterrichts und denjenigen der Anhänger einer laizistischen Konzeption, die jede Manifestation der Religion im öffentlichen Raum ablehnt. Zwei neue Debatten in Großbritannien erlauben, Antworten auf die Einwände eines kulturellen Unterrichts der Religionen zu geben. **Schlagwortliste** : Ethik und religiöse Kultur, Vergleich zwischen Großbritannien, Deutschland und dem Quebec, Erziehung zur Staatsbürgerschaft, Sozialwissenschaften, Theologie.

Introduction

Après plusieurs années de débats souvent acrimonieux, le gouvernement québécois a annoncé en juin 2005 que les programmes d'enseignement religieux catholiques et protestants et ceux d'enseignement moral seraient remplacés en 2008 par un programme unique d'*Ethique et de culture religieuse*. Ce programme sera obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. La raison principale invoquée par le Gouvernement québécois pour justifier l'implantation de ce nouveau programme est la contribution qu'il est susceptible d'apporter à l'éducation à la citoyenneté, une composante importante de la réforme de l'éducation.

Cette décision allait à l'encontre de deux courants d'opinion qui se sont affrontés vigoureusement dans le débat des dernières années sur la place de la religion dans les écoles : celui des défenseurs d'un enseignement religieux confessionnel renouvelé, ouvert à la diversité religieuse et celui d'une laïcité «à la française» qui préconisait l'élimination de tout programme distinct portant sur la religion et son remplacement par des matières considérées comme plus importantes.

Même si l'annonce de 2005 n'a pas créé autant de remous qu'on aurait pu s'y attendre, il ne faut pas sous-estimer les défis qu'il faudra relever pour que ce nouveau programme devienne une réalité dans les écoles québécoises. Parmi ces défis, celui de la formation des maîtres qui dispenseront cet enseignement n'est pas le moindre. Un des problèmes qui devra être éclairci est celui de la contribution respective de la théologie et des sciences des religions dans cette formation. Dans cet article, je voudrais fournir quelques pistes pour cette clarification à la lumière d'un débat récent entre John Hull, un théologien britannique qui a joué un rôle majeur dans l'implantation de la

«nouvelle éducation religieuse» en Grande-Bretagne au début des années 1970¹ et Friedrich Schweitzer, un théologien allemand est bien au fait de la situation de l'enseignement religieux dans les écoles de son pays.

Mais ce problème concerne surtout les spécialistes chargés de la formation des maîtres. Il n'est pas inutile de revenir ici sur la question de fond qui intéresse tous les citoyens : un programme d'enseignement portant sur la religion a-t-il sa place à l'école? Avant de présenter les arguments avancés par le gouvernement québécois pour justifier l'option choisie, je ferai état d'un débat entre deux chercheurs britanniques, John White et Andrew Wright, portant précisément sur cette question. Ce débat est d'autant plus intéressant qu'il semblait avoir été réglé définitivement en 1988, lorsque le gouvernement britannique avait décidé d'inclure l'enseignement religieux comme une des disciplines du curriculum national.

La pertinence de l'enseignement religieux dans les écoles. Un débat britannique récent

La pertinence de maintenir un espace réservé à l'enseignement religieux dans le curriculum national britannique est encore contestée dans certains milieux. Dans un article percutant (White, 2004), un éminent professeur de l'Université de Londres soutient qu'il s'agit là d'un privilège indu. Quatre raisons principales l'amènent à remettre en question le maintien de l'enseignement religieux dans le curriculum national. La première est le peu de place que ces programmes accordent aux croyances de la majorité des citoyens britanniques qui n'ont pas une vision religieuse du monde. La seconde est que les «modèles de syllabus»² n'invitent pas suffisamment les enseignants à évaluer la validité des visions religieuses qu'ils présentent aux élèves. De plus, les «modèles de syllabus» risquent, selon lui, d'entraîner une vision idéalisée des religions, en ne présentant que leurs aspects positifs. Enfin, une dernière raison de remettre en question l'enseignement religieux obligatoire est que, dans la plupart des justifications qui en sont faites, l'enseignement religieux apparaît comme un «véhicule pour l'éducation morale» (White, 2004, p. 156). Il en arrive ainsi à réclamer que l'enseignement religieux cesse

¹ Voir à ce sujet Ouellet, 1985, p. 98-106.

² Les «modèles de syllabus» (School Curriculum and Assessment Authority, 1994) sont des documents non prescriptifs qui fournissent aux éducateurs des orientations sur le contenu de l'enseignement religieux.

de jouir d'un traitement privilégié et soit intégré aux programmes de formation personnelle et sociale et d'éducation à la citoyenneté : « Maintenant que l'éducation personnelle, sociale et à la santé ainsi que l'éducation à la citoyenneté et l'histoire font partie du curriculum national, il y a tout l'espace nécessaire pour inclure le matériel religieux dans les autres matières » (White, 2004 p. 161-162).

Dans sa réponse à cette prise de position, Wright (2004) réfute ces arguments. Il est d'accord avec White pour rejeter les justifications de l'enseignement religieux à l'école par sa contribution à l'éducation morale, mais il soutient que l'éducation religieuse telle qu'elle est pratiquée depuis une trentaine d'années en Grande-Bretagne ne se justifie pas de cette manière et aborde l'exploration de la religion comme une fin en soi :

« [...] le courant principal de l'enseignement religieux depuis 1994 a été l'histoire de son émergence comme une matière académique autonome, justifiée par l'importance centrale des questions fondamentales soulevées par la religion et cherchant à développer des façons de donner un sens au phénomène religieux en abordant les questions de signification ultime et de vérité » (Wright, 2004, pp. 170-171).

Wright fait une lecture complètement différente de celle de White des arguments avancés dans les «modèles de syllabus» pour justifier l'importance de l'enseignement religieux et en préciser les orientations. Rappelons ces arguments :

1. L'enseignement religieux développe la connaissance et la compréhension des élèves, ainsi que leur capacité à se situer par rapport au christianisme et aux autres religions principales représentées en Grande-Bretagne.
2. En explorant des questions propres à chaque tradition religieuse et d'autres qui recoupent plusieurs traditions, les élèves apprennent à comprendre et à respecter plusieurs religions, croyances, valeurs (ce qui inclut des prises de position éthiques) et à voir l'influence qu'elles ont sur les individus, les sociétés, les communautés et les cultures.
3. L'enseignement religieux encourage les élèves à considérer les questions de sens et de but à la vie.
4. Les élèves apprennent sur les religions et les enseignements éthiques, ce qui les habilite à porter des jugements raisonnés et informés sur les questions religieuses, morales et sociales.

5. Les élèves développent leur sentiment d'identité et d'appartenance, ce qui les prépare à la vie de citoyen dans une société plurielle.
6. L'enseignement religieux apprend aux élèves à s'informer et à prendre position en utilisant un langage approprié et en faisant preuve d'écoute et d'empathie.
7. L'enseignement religieux encourage les élèves à réfléchir sur leurs croyances, leurs valeurs et leurs pratiques et à communiquer leurs prises de position à ce sujet.
8. L'enseignement religieux ne cherche pas à imposer des croyances religieuses aux élèves ni à compromettre l'intégrité de leurs propres croyances en faisant la promotion d'une religion aux dépens d'une autre (Qualifications and Curriculum Authority, 2000, Cité par White, 2004, p. 155).

Selon Wright, ces propositions doivent être interprétées comme une « affirmation de la valeur intrinsèque d'un examen informé et critique des prétentions à la vérité des visions religieuses et séculières du monde, ce qui est susceptible d'avoir un impact direct sur le sentiment d'identité émergent de l'enfant » (Wright, 2004, p. 172). Il reproche à White de s'attaquer à des moulins à vent et de ne pas tenir compte du fait que l'éducation religieuse contemporaine ne vise pas seulement à permettre aux élèves d'apprendre « sur les religions », mais qu'elle les amène aussi à « apprendre des religions » en les aidant à clarifier « leurs propres croyances fondamentales, et leurs visions du monde » (*Ibid.*).

Wright n'accepte pas non plus les trois autres arguments de White : privilèges indus aux visions religieuses du monde, idéalisation de ces visions et silence sur la question de la vérité. C'est à la réfutation de l'argument du silence sur les questions de vérité qu'il accorde le plus de place dans son article. Selon lui, la tension entre les visions religieuses et séculières du monde est au cœur de l'enseignement religieux tel qu'il le conçoit et qu'il le voit pratiqué en Grande-Bretagne. Le point central de son argumentation est « l'affirmation que la riche diversité des visions du monde religieuses et séculières s'appuie sur des fondements ontologiques fondamentalement incompatibles. Derrière les tensions entre sécularisme et religion, [...] il y a des interprétations fondamentalement différentes et contradictoires de l'ordre ultime des choses » (Wright, 2004, p. 168).

C'est surtout parce qu'il aborde explicitement cette question de la vérité des visions séculières et religieuses du monde que

l'enseignement religieux a une place dans le curriculum, «même s'il est déjà surchargé». Le désaccord sur les questions ultimes est une caractéristique centrale des sociétés pluralistes contemporaines. Wright soutient que l'école doit offrir aux élèves un programme qui les aide à s'orienter dans le monde où ils rencontrent «des interprétations contrastées et conflictuelles de l'ordre ultime des choses» (*ibid.*). Si elle était silencieuse sur les questions religieuses, elle prendrait implicitement position en faveur d'une vision humaniste séculière et favoriserait indûment l'adhésion non critique à cette vision. Si la proposition de White était acceptée, nous nous retrouverions «dans une nouvelle ère d'éducation confessionnelle» où les jeunes seraient «amenés à adhérer d'une manière non critique aux croyances et aux valeurs de l'humanisme séculier». Les Britanniques risqueraient alors de devenir «encore plus qu'aujourd'hui une nation d'illettrés sur les questions religieuses» (Wright, 2004, p. 173).

L'implantation d'un programme d'éthique et de culture religieuse au Québec

En juin 2005, le gouvernement québécois annonçait sa décision de remplacer l'enseignement religieux confessionnel par un programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Lorsque ce programme aura été mis en place, en 2008, la situation québécoise se rapprochera beaucoup plus de celle de la Grande-Bretagne que de celle de la France où le «fait religieux» est étudié dans les programmes d'histoire, de littérature et de géographie. Mais il y a des différences importantes dans l'orientation des programmes québécois et britanniques et dans les raisons avancées pour les justifier. Pour bien saisir la nature de ces différences, il faut fournir ici quelques indications sur le programme de «culture religieuse» que le Québec a décidé de mettre en place.

Dans le programme envisagé par le gouvernement québécois, les contenus de formation en culture religieuse graviteront autour de quatre axes :

- la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec ;
- l'ouverture à la diversité religieuse ;
- la capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux ;
- la prise en compte de représentations séculières du monde et de l'être humain (Ministère de l'Éducation, juin 2005a, p. 8).

Le programme devra permettre des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise, respectant la liberté de conscience et de religion et favorisant le vivre-ensemble (Ministère de l'Éducation, juin 2005a, p. 5-6). La question du vivre-ensemble et de l'éducation à la citoyenneté occupait une place très importante dans l'argumentaire du ministre de l'Éducation lors de l'annonce de la création de ce nouveau programme :

«Une formation commune permet aux jeunes « d'apprendre ensemble » afin « d'apprendre à vivre ensemble ». C'est la cohésion et la paix sociales qui sont en jeu. Qui veut d'une société fragmentée en plusieurs groupes qui s'ignorent et entretiennent des préjugés les uns par rapport aux autres? Qui veut d'un système d'éducation où les élèves des régions urbaines seraient mieux préparés que ceux des régions rurales à faire face au monde d'aujourd'hui, sous prétexte que la diversité culturelle est plus grande dans les villes? Qui veut d'un Québec qui laisse dans l'ignorance nombre d'élèves qui ne connaissent rien de son patrimoine culturel et religieux ou néglige de leur transmettre les valeurs auxquelles il tient? Qui souhaite que des aspects importants du système scolaire échappent encore longtemps au respect des chartes des droits et libertés? » (Ministère de l'Éducation, juin 2005).

Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse présentement en voie d'élaboration (Ministère de l'éducation, 2006) structure les apprentissages autour de trois «compétences» que les élèves devront développer tout au long de leurs cours primaire et secondaire : se positionner de façon réfléchie sur des questions éthiques, manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux, pratiquer le dialogue dans la perspective du vivre-ensemble.

La première compétence concerne le volet «éthique», tandis que la seconde se rattache au volet «culture religieuse» et se déploie en trois sous-compétences : analyser des expressions du religieux, situer l'influence réciproque du religieux, de la culture et de la société, examiner diverses façons de penser, d'être et d'agir. Ces deux compétences devront contribuer au développement de la troisième, celle qui touche le vivre-ensemble.

Pertinence du débat entre White et Wright dans le contexte québécois

Dans les arguments fournis par Wright pour défendre l'enseignement religieux en Grande-Bretagne, la question du vivre-ensemble et de l'éducation à la citoyenneté semble avoir moins d'importance qu'au Québec lorsqu'on cherche à justifier la pertinence d'un programme d'enseignement distinct sur les religions et les questions religieuses. Tel n'est pourtant pas le cas. La question de l'«acceptation mutuelle de la diversité» (Barnes & Wright, janvier 2006) est centrale chez les auteurs britanniques. Ces deux auteurs proposent quatre principes heuristiques pour y parvenir dans ce qu'ils appellent « l'enseignement religieux critique » :

1. [...] l'enseignement religieux devrait permettre la plus grande liberté de croyances possible. En principe, aucun système de croyance ne devrait être exclu de la classe.
2. [...] il faut permettre la plus grande tolérance possible des croyances des autres : la liberté de croyances implique la responsabilité de s'intéresser à ce que pensent les autres.
3. [...] il faut chercher à maximiser un débat sage entre ceux qui adhèrent à différents systèmes de croyances et différentes visions du monde : cela exige que l'on soit attentif, intelligent, raisonnable et responsable.
4. [...] il faut chercher à cultiver la poursuite de la vérité (Barnes & Wright, Janvier 2006, p. 73-74).

Dans ses écrits récents (2004, 2005, 2005a), Robert Jackson insiste lui aussi beaucoup sur l'importance de l'apport de l'enseignement religieux à l'éducation à la citoyenneté et à l'éducation interculturelle. Sa position se rapproche sur beaucoup de points de celle de plusieurs chercheurs québécois qui se sont prononcés en faveur de l'établissement d'un nouveau programme de culture religieuse.

Un des points du débat entre White et Wright est particulièrement pertinent pour le Québec : la spécificité des apprentissages en culture religieuse/enseignement religieux par rapport à ceux de l'enseignement de l'éthique. Plusieurs chercheurs québécois (Weinstock, 2006, Lebuis, 2006) ont formulé de sérieuses réserves devant la décision de lier éthique et culture religieuse dans une même programme. Ils voient là des relents de l'enseignement religieux

confessionnel où ces deux enseignements étaient étroitement liés. Les arguments formulés par Wright pour montrer l'autonomie de l'enseignement religieux pratiqué en Grande-Bretagne par rapport à l'enseignement moral invitent également à bien distinguer l'éthique de la culture religieuse dans le programme québécois.

Un second point de l'argumentation de Wright m'apparaît également très pertinent pour le Québec, même s'il a été peu abordé dans les délibérations qui ont précédé la décision d'implanter un nouveau programme pour remplacer l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral : le conflit entre vision religieuse et séculière et la question de la vérité. Un enseignement de culture religieuse qui vise à favoriser le vivre-ensemble devra permettre aux élèves qui ont des vues diamétralement opposées sur ces questions d'apprendre à se respecter mutuellement. Ils devront également apprendre à accepter que dans une société pluraliste et ouverte à la différence, l'école n'a pas à trancher sur ces questions et qu'il revient à chacun de se faire sa propre idée à ce sujet, en cherchant à comprendre les raisons qui amènent ses camarades à prendre des options qu'il ne partage pas. En les amenant sur ce terrain, les enseignants qui enseignent la culture religieuse pourraient apporter une contribution significative à deux des visées du programme de formation : la construction d'une vision du monde et la structuration de l'identité.³

Je prends ici mes distances de la position esquissée par Pierre Lebuis (2006, p. 82), dans son excellente synthèse des débats qui ont conduit le gouvernement québécois à sa position actuelle. Lebuis suggère de revenir à la position du rapport Proulx et de ne pas inclure parmi les finalités éducatives du programme de culture religieuse sa contribution au développement spirituel des jeunes. Selon lui, l'école doit limiter son rôle à la transmission de connaissances sur la religion et à l'acquisition «des habiletés et des attitudes liées au vivre-ensemble» (Lebuis, 2006, p. 87). Je partage ses craintes sur les dangers de récupération par ceux qui voudraient tenter de donner une tonalité «confessionnelle» au programme de culture religieuse. Mais je vois mal comment il est possible de transmettre aux jeunes des connaissances sur les traditions religieuses en évitant de soulever la question de la vérité de ces traditions les unes par rapport aux autres

³ Si on ne rattache pas les trois missions de l'école (instruire, socialiser et qualifier) aux trois visées du programme de formation (construction d'une vision du monde, structuration de l'identité et construction du pouvoir d'action), on court le risque de voir dominer une conception techno-bureaucratique du rôle de l'école dans la société.

et par rapport aux visions séculières. Les arguments de Wright m'apparaissent utiles pour montrer comment le «positionnement dans l'univers des convictions» (Comité des affaires religieuses, 2004, p. 14-15) peut être une finalité éducative d'un programme de culture religieuse sans qu'il ne devienne crypto-confessionnel.

Deux autres arguments utilisés par Wright pourront également être utiles dans les débats qui entoureront vraisemblablement la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse. Wright soutient qu'un silence de l'école sur la religion conduirait à un analphabétisme des élèves sur les questions religieuses. Cet argument est également utilisé en France, le pays de la laïcité, pour justifier un traitement plus explicite du «fait religieux» dans divers programmes scolaires (Debray, 2002) et vaut aussi pour le Québec.

Wright soutient également, avec raison, je crois, qu'une école qui garderait le silence sur la religion ne serait pas neutre. En communiquant le message que la religion et les questions religieuses n'ont pas suffisamment d'importance pour avoir une place dans les programmes scolaires, elle prendrait position en faveur d'une vision séculière du monde.⁴

Cet argument m'apparaît pertinent pour répondre à ceux qui s'opposent à l'implantation d'un programme de culture religieuse, au nom d'une certaine compréhension de la laïcité. Le débat entre White et Wright sur la pertinence d'un programme d'enseignement religieux à l'école ne soulève pas une question qui a été centrale dans le débat québécois : comment aménager un programme d'enseignement religieux à l'école sans privilégier le groupe religieux dominant dans la société et sans avoir recours aux clauses qui empêchent les membres des minorités religieuses de contester ces aménagements devant les tribunaux. La proposition d'offrir un enseignement multiconfessionnel a été rejetée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) parce qu'elle est impossible à gérer et parce qu'elle conduit à une fragmentation de l'espace scolaire sur une base religieuse, ce qui est susceptible de créer des obstacles additionnels au vivre-ensemble, plutôt que de le favoriser. Ne vaudrait-il pas mieux alors que l'école s'abstienne de toute intervention dans ce domaine ou que ces interventions se fassent dans le cadre des programmes existants?

Dans un article très éclairant, Micheline Milot (2006) montre comment une certaine «rhétorique de la laïcité» est souvent mise de l'avant pour rejeter toute manifestation du religieux dans les

⁴ Sur ce point, la position de Wright rejoint celle développée par Nord (1995) dans le contexte américain. Pour un résumé de la thèse de Nord, voir Ouellet 2000, p. 43-46.

institutions publiques et tout programme d'enseignement sur la religion à l'école. Ceux qui utilisent cette rhétorique considèrent que la religion est une affaire strictement privée. Lui accorder une place dans l'espace public au nom du multiculturalisme et de l'ouverture interculturelle, ce serait ouvrir la porte aux dangereuses dérives du communautarisme. Milot montre bien que la laïcité s'impose aux institutions publiques et aux lois de l'État et non aux individus et que, dans le contexte québécois et canadien à tout le moins, elle n'exige pas l'élimination de toute expression religieuse dans l'espace public. Selon Milot, c'est le refus de toute expression religieuse dans l'espace public et non l'accommodement raisonnable qui risque de rendre difficile le vivre-ensemble dans une société comme le Québec. Les implications de cette ouverture aux manifestations religieuses dans les institutions pour l'implantation d'un programme de culture religieuse à l'école sont évidentes. Les élèves issus des minorités religieuses, comme ceux de la majorité, comprendraient difficilement la pertinence d'un tel programme si l'école refusait tout signe d'appartenance religieuse (Milot, 2007).

Un débat germano-britannique sur le rôle de la théologie et des sciences sociales dans la formation des maîtres en enseignement religieux

La discussion qui précède fournit quelques arguments pour répondre aux objections à l'implantation d'un programme de culture religieuse au nom d'une conception de la laïcité qui relègue à la sphère privée toute forme de manifestations religieuses et refuse de leur accorder une place à l'école⁵. Il reste maintenant à répondre aux inquiétudes de ceux qui pensent que l'implantation d'un tel programme peut conduire à une forme d'enseignement crypto-confessionnel (Lebuis, 2006). Pour répondre à ces inquiétudes il est essentiel de clarifier la question des rapports entre sciences des religions et théologie et de la contribution de ces disciplines à la formation des enseignants et des enseignantes qui dispenseront le programme. Un débat récent apporte un éclairage intéressant sur cette question. Ce débat a été amorcé par la recension d'un ouvrage important sur l'enseignement religieux en Allemagne (Ziebertz, 2003). Dans cette recension, Hull résume ainsi la présentation très négative

⁵ Pour une discussion critique de cette vision de la laïcité et une défense de la «laïcité ouverte», voir l'avis du Comité des affaires religieuses, 2003.

que fait cet auteur de l'«approche séculière» britannique en enseignement religieux :

« Plusieurs traits de cette «approche séculière» sont énumérés : la religion elle-même ne fournit qu'une prétention relative à la vérité; en éducation, la religion n'aura qu'un caractère instrumental et la concentration sur les formes religieuses conduira au rejet des expériences des élèves. De plus, l'approche neutre postule d'une manière erronée que la préoccupation au sujet de la religion n'aura pas de conséquence sur la façon dont l'individu voit la vie » (Hull, 2005, p.8).

Pour Ziebertz, l'approche britannique se limite à «une instruction sur la religion» (Ziebert, p. 111) et elle lui apparaît comme «une capitulation à un sécularisme qui place les religions dans une fausse position de soumission et de prétendue objectivité» (Hull, 2005, p. 15). Il propose une «approche dialogique» où «l'apprentissage ne sera plus réduit à une accumulation de connaissances sur différentes religions, mais s'élargira dans la formation d'une référence subjective à toutes les religions» (Ziebertz, 2003, p. 120), ce qui implique un «aller et retour entre l'intérieur et l'extérieur de la religion» (cité par Hull, 2005, p. 10).

Hull formule deux critiques principales à cette présentation de l'approche britannique : elle ne tient pas compte des «débats en Grande-Bretagne sur le développement spirituel comme but de l'enseignement religieux» (Hull, p. 10) et elle ne fait aucune mention des travaux de nombreux auteurs (Grimmitt, 1987; Erricker et Erricker, 2000 ; Jackson, 1997 et Wright, 1993) qui ont développé des approches de l'enseignement religieux qui accordent une place importante à l'expérience religieuse. Selon Hull, la perspective privilégiée en Allemagne n'est pas véritablement ouverte à la diversité religieuse et elle demeure fondamentalement monoreligieuse, car l'enseignement religieux vise essentiellement à assurer «la continuation de la foi chrétienne» (Ziebertz, 2003, p. 172). Cet enseignement «prépare les élèves de foi chrétienne à prendre part, en tant que chrétiens, à la formation publique d'opinions» (Ziebertz, p. 172). Cette différence de perspective s'expliquerait selon Hull par le fait qu'en Grande-Bretagne, la formation des maîtres pour l'enseignement religieux relève des facultés d'éducation, tandis qu'en Allemagne, elle relève des facultés de théologie. Les églises allemandes exerceraient «un contrôle injustifié sur l'enseignement

religieux» (Hull, 2005, p. 5) qui est ainsi «dominé par une perspective ecclésiastique» (Hull, 2005, p. 15).

Schweitzer (2006) réagit vivement à cette recension de l'ouvrage de Ziebertz. Il avance plusieurs arguments pour démontrer qu'il n'existe aucun contrôle des églises sur les écoles allemandes et sur la formation des maîtres pour l'enseignement religieux. Il serait plus exact de parler d'un « système complexe de coopération sous le parapluie d'une supervision générale de l'État » : « [...] les éducateurs des deux pays cherchent à atteindre le but commun de la démocratie et de la paix, de la tolérance, du respect et de la compréhension mutuelle » (Schweitzer, 2006, p. 146).

Schweitzer rejette également l'opposition de principe que pose Hull entre les approches de l'enseignement religieux qui se fondent sur le point de vue séculier des sciences sociales et des sciences de l'éducation et les approches qui se fondent sur le point de vue religieux des différentes théologies. Il ne croit pas que la théologie doive être exclue en principe de la discussion des buts, des valeurs, des présuppositions, des intérêts, etc. qui gouvernent l'enseignement religieux» (Schweitzer, 2006, p. 147). Toute interprétation de la religion doit, selon lui, accorder une place privilégiée aux auto-interprétations des communautés religieuses. Pour être véritablement «éducatif», l'enseignement religieux doit donc s'appuyer sur la théologie, car elle semble être pour lui la seule discipline capable de donner accès à ces auto-interprétations.

Schweitzer présente ensuite quelques critères d'un enseignement religieux dont la pertinence pourrait être reconnue dans tous les pays européens. Un de ces critères est que les enseignants de cette discipline possèdent une solide formation. Selon lui, un avantage de la situation allemande par rapport à la situation anglaise est l'exigence d'une formation spécialisée «en religion et en théologie » (Schweitzer, 2006, p. 150).

Pertinence de ce débat dans le contexte québécois

L'argument principal avancé par Schweitzer pour justifier le rôle privilégié que la théologie occupe dans la formation des maîtres pour l'enseignement religieux en Allemagne repose sur la nécessité de prendre en considération les auto-interprétations que les différentes communautés religieuses ont d'elles-mêmes. Une des premières choses qui frappe l'observateur minimalement informé des transformations de l'enseignement religieux en Grande-Bretagne

depuis le début des années 1970, c'est que les principaux auteurs ayant influencé l'orientation de cet enseignement ont attaché une grande importance à ces auto-interprétations. On peut même reprocher à certains d'entre eux d'avoir une vision idéalisée des traditions religieuses et de ne pas faire suffisamment de place aux «hétéro-interprétations» des sciences sociales (Lebeau, 1988).

Dans un ouvrage majeur paru en 1997, Robert Jackson s'appuie sur les travaux de Clifford Geertz et en particulier sur la distinction entre concepts «proches de l'expérience» et concepts «éloignés de l'expérience» pour développer ce qu'il appelle une approche «interprétative» de l'enseignement religieux. Cette approche fait une large place aux auto-interprétations des individus et des communautés auxquels ils se rattachent. Ce seul exemple suffit, je crois, à remettre en question toute prétention de la théologie à être la seule discipline capable d'aborder l'expérience religieuse dans ce qu'elle a de plus profond et de plus riche et de servir de point d'appui à la formation des maîtres pour l'enseignement religieux.

Il est vrai que Schweitzer n'a pas cette prétention et qu'il se contente de réclamer qu'on admette la théologie parmi les disciplines qui ont une contribution importante à apporter à l'enseignement religieux à l'école. C'est ce point que je voudrais examiner maintenant en me plaçant dans le contexte québécois où le gouvernement vient d'opter pour le remplacement de l'enseignement religieux confessionnel par un enseignement de la «culture religieuse».

Les principes directeurs d'un enseignement culturel des religions avaient été définis par un comité du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école créé par la Ministre de l'éducation en 1997. Il peut être utile d'en rappeler deux qui précisaient la nature de cet enseignement et son rapport aux sciences sociales des religions :

1. Il aborde les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales. Tout en s'appuyant sur les perspectives scientifiques, l'enseignement veille à rendre compte de l'ensemble des composantes des phénomènes religieux et des courants de pensée séculière, en évitant toute approche réductrice de ces systèmes complexes. Il cherche à refléter la diversité interne de chacune des traditions religieuses et des courants de pensée séculière et à les interpréter en croisant constamment les concepts « proches de l'expérience » (point de vue du croyant) et les concepts « éloignés de l'expérience » (point de vue de

- l'observateur extérieur). Il permet ainsi de faire ressortir la différence entre ces deux types de point de vue sans faire la promotion de l'un ou l'autre.
2. Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité. Le programme d'enseignement culturel des religions aborde l'étude des phénomènes religieux sous trois angles distincts : l'expérience personnelle des individus, celle des groupes auxquels ils appartiennent, la tradition religieuse ou le courant de pensée séculière auquel se rattachent ces individus et ces groupes. Il veille à présenter les diverses traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans ce qu'ils ont de spécifique, en prenant soin de les situer au sein des cultures vivantes dans lesquelles elles s'insèrent et en évitant de faire de ces cultures des réalités figées et séparées. Cette approche, reliant l'expérience personnelle et l'expérience sociale, est propice à former l'élève au respect de toutes les traditions religieuses et de tous les courants de pensée séculière, y compris la tradition ou le courant de pensée auquel se réfèrent ses proches. L'approche selon les trois angles ou paliers d'observation évite de poser les traditions à l'étude comme des essences universelles ou d'enfermer les membres des diverses communautés de croyants ou des groupes d'adhérents à des courants de pensée séculière dans des formulations schématiques simplistes de croyances ou de visions du monde. (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999. Reproduit dans Ouellet, 2000, pp.18 ; 20-21.)

Il apparaît immédiatement que la formulation de ces principes a été très influencée par les travaux de Robert Jackson et qu'elle accorde une place importante aux auto-interprétations des groupes religieux. Pourtant, pour le Comité sur l'éducation au phénomène religieux, cet enseignement relève des sciences humaines et sociales et non de la théologie. La possibilité que la théologie puisse jouer un rôle dans la formation de maîtres pour cet enseignement n'est pas exclue, mais cette discipline ne peut plus occuper la place hégémonique qu'elle semble toujours occuper en Allemagne, s'il faut en croire Schweitzer. On ne peut pas être surpris que lors du débat sur les recommandations du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, les facultés de théologie se soient prononcées contre la recommandation de remplacer l'enseignement confessionnel par

l'enseignement culturel des religions. Cette opposition m'apparaît comme une tentative pour maintenir un certain contrôle de la théologie sur l'enseignement religieux à l'école.⁶

Même si le Québec optait pour la solution britannique et offrait la formation des maîtres en culture religieuse dans les facultés d'éducation, cela ne réglerait pas la question de la place de la théologie dans cette formation. L'option prise par le gouvernement québécois de déconfessionnaliser l'enseignement sur la religion m'apparaît impliquer que la formation des maîtres relève de spécialistes des sciences sociales des religions plutôt que des disciplines théologiques. Cela représente un changement majeur de paradigme (Comité des affaires religieuses, octobre 2006) et on voit mal pour l'instant comment les facultés d'éducation pourront faire face aux défis nouveaux que cela implique pour la formation des maîtres. En effet, le nombre de spécialistes des sciences sociales des religions est très limité et leur statut est très précaire dans les universités québécoises.

Il ne sera pas possible de faire face à ces défis sans créer dans quelques universités des unités de recherche et d'enseignement en sciences sociales des religions dont une des responsabilités principales serait de travailler avec les facultés d'éducation à préparer des maîtres qualifiés pour cet enseignement. On pourra ainsi fournir aux futurs maîtres la formation spécialisée qui, avec raison, fait la fierté des éducateurs allemands. Je suis d'accord avec Schweitzer sur ce point : l'implantation d'un programme d'enseignement sur la religion n'a aucune chance de réussir si les enseignants qui le dispensent n'ont pas reçu une formation adéquate. Mais, contrairement à ce qui se passe en Allemagne, cette formation devra relever d'un champ disciplinaire clairement distinct de celui des disciplines théologiques.⁷ Il faut une formation spécialisée non pas en «religion et en théologie», mais en sciences sociales des religions. Aussi longtemps que cette clarification n'aura pas été faite, les risques de dérive vers des formes crypto-confessionnelles d'enseignement de la culture religieuse que signale Lebuis (2006, p.84-88) demeureront et créeront des obstacles sérieux à l'implantation de ce nouveau programme.

⁶ Les tentatives pour rendre plus floues les frontières entre théologie, sciences religieuses et sciences sociales des religions m'apparaissent s'inscrire dans une stratégie visant à maintenir sinon l'hégémonie, du moins une place importante de la théologie dans la formation des maîtres pour l'enseignement de la culture religieuse. Voir Dumas (2003) pour un exemple particulièrement clair (et embrouillé!) de cette stratégie.

⁷ Voir Barnes et Wright (Janvier 2006) pour une critique très éclairante du romantisme sous-jacent à la vision théologique de John Hick que certains éducateurs britanniques voudraient réactualiser en enseignement religieux.

Une fois que cette situation aura été clarifiée, il sera plus facile, je crois, d'accepter une participation des théologiens des différentes traditions religieuses à la formation des maîtres en culture religieuse. En collaboration avec les spécialistes des sciences sociales des religions, ils pourront apporter une contribution intéressante à l'interprétation des diverses «expressions du religieux». En particulier, ils pourront aider les futurs maîtres à saisir la signification particulière que prennent ces «expressions du religieux» lorsqu'on les replace dans la tradition d'où elles sont issues.

La mise en place de structures universitaires de formation des maîtres en culture religieuse dont le caractère non confessionnel est clairement défini constitue une condition nécessaire mais non suffisante à l'implantation réussie d'un programme de culture religieuse. Ce programme doit lui-même proposer des apprentissages et des thématiques à explorer par les élèves qui s'appuient sur les sciences sociales des religions. Le programme d'éthique et de culture religieuse qui sera implanté dans les écoles québécoises à compter de septembre 2008 aurait pu être plus explicite sur ce point. Il fournit néanmoins aux enseignants possédant une formation suffisante des orientations générales qui s'inscrivent dans l'esprit de ces disciplines.

Références bibliographiques

- Barnes, L.P. & Wright, A. (2006). Romanticism, representations of religion and critical religious education, *British Journal of Religious Education*, 28(1), 103-13.
- Comité sur les affaires religieuses. (2003). *Rites et symboles religieux à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Comité sur les affaires religieuses. (2004). *Éduquer à la religion à l'école: enjeux actuels et piste d'avenir*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/car.htm#publications>
- Comité sur les affaires religieuses. (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*.
- Comité sur l'éducation au phénomène religieux. (1999). *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Comité sur l'éducation au phénomène religieux. (1999). *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob.
- Dumas, M. (2003). Les distinctions entre théologie, sciences religieuses et sciences des religions, In: *Studia canonica*, 37(2), 467-481.
- Erricker, C. & Erricker, J. (2000). *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education* (Lond Routledge/Falmer).
- Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great McCrimmons.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Hull, J. (2005). Religious education in Germany and England : the recent work of Hans-Georg Ziebertz, *British Journal of Religious Education*, 27,(1), 5-17.
- Jackson, R. (2005). Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue : l'exemple de la Grande-Bretagne In: Conseil de l'Europe. *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. (pp. 43-55). Norvège: actes de la conférence d'Oslo.
- Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre, In: F. Ouellet (Dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (pp.105-118). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality : issues in Religious Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (1997). L'expérience britannique en enseignement religieux : structures institutionnelles et débats politiques, In: M. Milot, & F. Ouellet. *Religion, éducation et démocratie*. (pp.51-78). Montréal: Harmattan.
- Jackson, R. (1997). La "nouvelle éducation religieuse" en Grande-Bretagne, In: M. Milot, & F. Ouellet. *Religion, éducation et démocratie*. (pp.183-222). Montréal: Harmattan.
- Lebeau, E.-C. (1988). Études des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre, In: M. Aubert, M. Milot & R. Richard (Dir.). *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*. (pp.61-79). Ste-Foy: Université de Laval. *Les Cahiers de recherche en sciences de la religion*, 9.
- Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école, *Éthique publique*, 8 (1), 70-91.

- Milot, M. (À paraître). École et religion au Québec: une laïcité en tension, *Spirale*.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout, coll. Bibliothèque de l'École des Hautes Études/Sorbonne: Brepols Publishers.
- Ministère de l'éducation du Québec. (Juin 2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Communiqué de presse.
- Ministère de l'éducation du Québec. (Juin 2005) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*.
http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_ethique_cultreli/fiche_ethique-cult_reli.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec. (Oct. 2006). *Projet de programme d'éthique et de culture religieuse I- Primaire 2- Premier cycle du secondaire 3- Deuxième cycle du secondaire*. Document de travail.
- Ouellet, F. (1985). *L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne*. Éditions SR, Wilfrid Laurier University Press.
- Ouellet, F. (2000) *L'enseignement culturel des religions. Le débat*. Université de Sherbrooke, CRP.
- School curriculum and assessment authority (SCAA). (1994). *Model Syllabuses 1,(2)*. London: SCAA.
- Schweitzer, F. (2006). Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany, *British Journal of Religious Education*, 28, (2), pp.141-151.
- Schweitzer, F. (2000). *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. (Gütersloh, Gütersloher).
- Schweitzer, F. (2005). Children's right to religion and spirituality: legal, educational, and practical perspectives, *British Journal of Religious Education*, 27 (2), 103-13.
- Weinstock, D. (2006). Un cours d'éthique et de culture religieuse: prochain épisode d'un malentendu? *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* (pp.187-196). Québec: Presses de l'université Laval.
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26 (2), 151-164.
- Wright, A. 1993, *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy* London, Fulton.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: a response to Professor White, *British Journal of Religious Education*, 26 (2), 165-174.

Ziebertz, H.-G. (2003). *Religious Education in a Plural, Western Society: Problems and Challenges*. London: LIT Verlag.

L'enseignement culturel des faits religieux à l'épreuve de l'éthique professionnelle

Yassine ZOUARI

Institut Supérieur des Beaux Arts
de Tunis,
Tunisie
Université de Rouen,
France

RESUME

Dans le cadre d'une recherche comparative entre l'enseignement du « fait religieux » (France) et le cours « Ethique et culture religieuse » (Québec), nous avons interrogé vingt professeurs français et quinze professeurs québécois. Nous essayons de valider l'hypothèse suivante : alors qu'une bonne partie des professeurs français interviewés combinent dans leur pratique enseignante une éthique de neutralité et une éthique de conviction, les professeurs québécois associent une éthique de responsabilité et une éthique de discussion. **Mots clés** : laïcité, pratiques scolaires, enseignement culturel des religions, éthique, enseignants, France, Québec.

ABSTRACT

Within the framework of a comparative research between teaching the «religious fact» (France) and the course of «Ethics and religious culture» (Quebec), we interviewed twenty French and fifteen Quebec teachers. Our purpose is testing the following hypothesis. Whereas French teachers seem, for the most part, to combine an ethic of neutrality with a faith-oriented one, in their teaching practices, it appears that Quebec interviewees tend to combine an ethic of responsibility with an ethic of open discussion. **Key words**: secularism, teaching practices, cultural teaching of religion, ethics, teachers, France, Quebec.

RESUMEN

En el marco de una investigación comparativa entre la enseñanza del «hecho religioso» (Francia) y el curso « Ético y cultura religiosa» (Quebec), interrogamos veinte profesores franceses y quince profesores de Quebec. Tratamos de validar la siguiente hipótesis: mientras que una buena parte de los profesores franceses entrevistados combinan en su práctica de enseñanza una ética de neutralidad y una ética de convicción, los profesores de Quebec asocian una ética de responsabilidad y una ética de debate. **Palabras claves** : laicidad, prácticas escolares, enseñanza cultural de las religiones, ética, profesores, Francia, Quebec.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Rahmen einer komparativen Studie zwischen dem Schulunterricht des «religiösen Faktums» (Frankreich) und dem Kursus «Ethik und religiöse Kultur» (Quebec), haben wir zwanzig französischen Lehrer befragt und fünfzehn Lehrer im Quebec. Wir versuchen folgende Hypothese zu bestätigen: indem ein guter Teil der interviewten französischen Lehrer in ihrer Praxis eine Ethik Neutralität und eine Ethik der Überzeugung miteinander kombinieren, verbinden die Quebeclehrer eine Ethik der Verantwortung und eine Ethik der Diskussion. **Schlagwortliste** : Laizität, Schulpraktiken, kultureller Unterricht der Religionen, Éthik, Lehrer, Frankreich, Québec.

Introduction

La professionnalisation des métiers de l'enseignement est animée par un intérêt de rationalisation théorique et praxéologique de l'activité enseignante, c'est-à-dire par l'analyse des situations d'enseignement / apprentissage à la lumière des recherches pédagogiques et didactiques en vue d'améliorer la praxis enseignante. Toujours est-il que les incertitudes et les paradoxes que les enseignants rencontrent, notamment dans la mise en situation des savoirs axiologiques, interpellent la conception positiviste ou scientiste de la professionnalisation, conception qui s'avère réductrice. Par savoirs axiologiques, nous entendons les disciplines scolaires orientées vers l'éducation aux valeurs de la démocratie (rationalité, équité, respect de l'autre, responsabilité, tolérance, solidarité, etc.) et vers la construction du vivre ensemble dans une société plurielle et sécularisée, tels l'enseignement du fait religieux, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Dès lors, en quoi les inquiétudes et les hésitations vécues par les professeurs du secondaire dans la pratique de l'enseignement culturel des faits religieux requièrent-elles le questionnement à propos des postures éthiques qu'ils adoptent et l'examen de la dimension axiologique inhérente au curriculum scolaire ? Telle est la question que nous soulevons en analysant les résultats des enquêtes par entretiens que nous avons menées auprès de professeurs français et québécois du secondaire, et ce dans le cadre d'une recherche comparative portant sur la laïcité scolaire et l'enseignement du fait religieux en France et au Québec. Notre analyse étant focalisée sur l'examen des situations difficiles rencontrées par les enseignants interviewés, les modes de gestion et les postures éthiques qu'ils adoptent à cet égard, nous faisons l'hypothèse suivante : alors qu'une bonne partie des professeurs français interrogés associent, dans leur mise en situation de l'approche rationnelle des faits religieux, une éthique de neutralité et une éthique de conviction, la plupart des professeurs québécois interviewés combinent à ce propos une éthique de responsabilité et une éthique de discussion. Ces positionnements divers induisent deux modes différents de gestion des situations problématiques rencontrées et reflètent, en outre, des

conceptions de la laïcité et des modèles culturels de sécularisation variés.

Les processus de laïcisation en France et au Québec : le nouveau seuil de la laïcité

L'analyse des processus de laïcisation en France et au Québec permet d'observer le fait que ces deux sociétés post-industrielles connaissent un nouveau seuil¹ de laïcité se distinguant par la volonté d'assumer le pluralisme axiologique et culturel devenu un fait social et par le nouvel intérêt porté à l'égard de l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques. Ainsi, après avoir été vécue, notamment en France, sur les modes de l'abstention et du combat on s'oriente vers une « laïcité de l'intelligence et de la connaissance ».

Les avatars de la laïcité : entre laïcisation et sécularisation

Nombreux sont les traits qui différencient le système éducatif français du système scolaire québécois quant au processus de laïcisation. D'une part, la laïcité scolaire en France a un ancrage historique datant du 19^{ème} siècle alors qu'elle est récente au Québec. D'autre part, si la laïcité constitue un principe à la fois juridique, éthique et philosophique² ayant une dimension identitaire, au sens où la séparation entre le politique et le religieux qu'elle implique est inscrite dans la constitution et fonde l'identité nationale française,³ elle apparaît au Québec comme l'expression d'une mutation législative et

¹ Nous empruntons ce terme à J. Baubérot (1990a ; 1990b, 1994) qui distingue dans le processus historique de laïcisation en France un premier seuil de laïcité datant de la Révolution française et caractérisé par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1791, l'instauration de la République (août - septembre 1792), la laïcisation de l'état civil et le concordat du 15 juillet 1801 et un second seuil qui débute avec la III^{ème} République. Ainsi après avoir parcouru deux seuils de laïcisation, la laïcité en France est entrée dans un « troisième seuil » aux caractéristiques sécularistes » (Baubérot, 2004, 19).

² En tant que principe juridique et éthique, la laïcité implique la stricte séparation du politique et du religieux, l'affirmation de la neutralité confessionnelle de l'Etat et le respect des croyances individuelles. La laïcité est également un principe philosophique qui signifie l'exigence d'autonomie de la raison dans sa quête permanente du vrai et sa mise en question des évidences.

³ C'est dans ce sens que la laïcité à la française constitue une exception en Europe. La loi de 1905 instituant la séparation des Eglises et de l'Etat illustre la dimension identitaire de la laïcité en France ; elle stipule que : « Art. 1 : La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public. Art. 2 : La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte ».

sociale en rapport avec la sécularisation connue, depuis quelques décennies, dans la société québécoise par la diversité que celle-ci assume et son évolution en matière de « conceptions des droits fondamentaux » (Milot, cité dans Ouellet 2005).

Le processus de laïcisation scolaire en France

Conformément aux lois Ferry sur l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire (16 juin 1881), sur la laïcité des programmes et des locaux scolaires et sur la laïcisation du personnel enseignant (30 octobre 1886), l'école publique française a évolué dans la stricte neutralité à l'égard des convictions et des dogmes religieux. Si la laïcité scolaire date des années 1880, elle s'inscrit dans un processus de laïcisation institutionnelle qui puise sa particularité dans la révolution française et s'enracine dans la sécularisation à l'œuvre en Europe occidentale depuis la Renaissance et les Lumières. C'est dire que la laïcisation de l'école correspond au second seuil de la laïcité caractérisé notamment par la loi de 1905 sur la séparation de l'Etat et des Eglises. Cet intérêt porté à l'école et à la morale laïque traduit le souci de fonder l'unité morale du pays dans un contexte sociopolitique imprégné du conflit des deux France (Baubérot, 1990b). Dans la mesure où l'école publique se voulait le lieu qui incarne l'universalité des savoirs et la morale laïque (Durkheim, 1925), l'enseignement religieux confessionnel était supprimé des programmes scolaires. Cela ne signifie pas pour autant que le fait religieux ait été exclu du curriculum puisque les enseignants, particulièrement ceux d'histoire, rencontraient accessoirement des thèmes relatifs à l'histoire des religions. Comme le montre judicieusement E. Poulat (1987), le concept de laïcité de l'Etat en France est associé à celui de liberté, si bien que l'affirmation de la séparation du spirituel et du temporel implique que la foi ne relève plus de la chose publique, mais plutôt de l'exercice des libertés individuelles et que la pratique religieuse est désormais garantie par le principe de la laïcité.

Toujours est-il que le conflit des deux France a fait face à l'intégration de l'approche historique des religions dans les programmes du primaire et du secondaire. Cela s'est traduit, d'un côté, par l'opposition farouche de l'Eglise catholique à l'idée de l'approche rationnelle de l'histoire des religions et, de l'autre, par la réduction de l'idée de l'exigence de neutralité qu'implique la laïcité à

sa signification positiviste en tant que foi dans la science.⁴ C'est ainsi que, progressivement, la laïcité est devenue synonyme d'abstention ou de mutisme vis-à-vis du religieux se transformant en une « *laïcité silence* » (Coq, 1993, 53) et le religieux s'est réduit soit au surnaturel (l'approche spiritualiste), soit au cultuel (l'approche rationaliste) :

« Paradoxalement, l'exclusion scolaire du religieux a renforcé sa cléricisation et freiné sa laïcisation (la diffusion sociale des approches du religieux comme phénomène historique et culturel). Une telle situation, encore une fois historiquement compréhensible dans la situation française, n'a pas été sans conséquences sur la façon même de percevoir le religieux : on a eu tendance à le réduire aussi bien au cultuel qu'au surnaturel » (Willaime, 1998, 10).

Les métamorphoses de la laïcisation scolaire au Québec

La laïcisation de l'école québécoise datait de la seconde moitié du vingtième siècle et plus précisément de la création du Ministère de l'Éducation en 1964. À vrai dire, la confessionnalité de l'école québécoise s'est poursuivie jusqu'à une date récente. L'influence des Églises sur le système scolaire était cautionnée par son rôle éducatif, notamment au niveau de l'éducation religieuse, grâce à des dispositions législatives comme l'article 93 de la loi constitutionnelle canadienne de 1867 qui garantit la confessionnalité de l'école publique au Québec, en l'obligeant à dispenser un enseignement religieux catholique ou protestant. Le maintien de l'enseignement religieux, à l'école primaire et au secondaire, comme programme obligatoire malgré l'étatisation de l'enseignement public depuis 1964 a fait l'objet d'une « entente quasi-concordataire » entre l'État et l'Église catholique. Il est par ailleurs l'expression de l'influence de l'Église catholique sur le système scolaire, si bien que la création du Ministère de l'Éducation a déclenché l'opposition des évêques catholiques par crainte de laïcisation du système scolaire. Ce n'est qu'en 1997 que l'article 93 de la constitution canadienne a été modifié accordant aux parents le choix, pour leurs enfants, entre un enseignement confessionnel religieux ou un enseignement moral non confessionnel. Mais cela n'a pas empêché les adeptes de l'enseignement religieux de recourir à la clause dérogatoire aux Chartes des droits canadienne et québécoise pour le préserver.

⁴ Dans le scientisme en tant qu'idéologie fondée sur la foi dans la science, la laïcité se réduit en laïcisme.

Face à cette situation, le Ministre de l'éducation a créé le groupe de travail sur la place de la religion à l'école en vue d'élaborer des recommandations au gouvernement à ce sujet. Dans son rapport nommé le rapport Proulx et publié en 1999, ce groupe a recommandé de remplacer l'enseignement religieux confessionnel par un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous les élèves. Soumettant à l'examen les arguments mobilisés en faveur et à l'encontre de l'enseignement culturel des religions, F. Ouellet (2000) dévoile les « stratégies habiles du lobby confessionnaliste » et montre comment l'opposition du comité catholique à l'égard du rapport Proulx n'a pas favorisé l'examen serein des propositions élaborées par le groupe de travail sur la religion à l'école. En effet, c'est l'idée d'instituer un enseignement culturel des religions obligatoire à tous les élèves qui fut l'objet central d'opposition des autorités catholiques :

« Lorsque les défenseurs de la confessionnalité rejettent du revers de la main cette nouvelle forme d'enseignement religieux, on ne peut éviter de penser que leur intérêt dans cette affaire n'est pas tant la qualité de la formation donnée aux jeunes que la protection d'un monopole. Le maintien de ce monopole, même élargi à d'autres groupes religieux, est incompatible avec « l'intérêt supérieur de la nation » et la qualité de la formation que l'Etat doit assurer à ses citoyens. Et comme il ne peut être maintenu qu'en niant la primauté des Chartes des droits, il est temps d'y mettre fin » (ibid., 342).

Or le contrôle exercé par l'Eglise catholique sur les décisions en matière de politique et de programmes scolaires lui a été rendu possible en mobilisant l'argument identitaire, en vertu duquel elle s'arroge le droit de préserver, sur le plan symbolique, l'identité québécoise et son héritage catholique, faisant croire que toute démarche de laïcisation de l'école porterait atteinte à cette identité. Ainsi, en dépit de la sécularisation de la société québécoise, des expériences pédagogiques⁵ et de la demande incessante chez la majorité des enseignants de s'orienter vers un enseignement culturel des religions, l'Eglise catholique a fait face à ces différentes tentatives (M. Milot, 2001, 2002).

⁵ Citons à ce propos l'expérience de l'enseignement culturel des religions menée par un groupe d'enseignants de quatre commissions scolaires, depuis 1969 jusqu'au début des années quatre-vingt, ayant élaboré un programme expérimental et optionnel de « culture religieuse » proposé aux élèves des trois dernières années du secondaire en vue d'améliorer l'enseignement religieux. Le comité catholique a mis fin à cette expérience.

Cependant, dans sa décision du 4 mai 2005, le Ministre de l'éducation au Québec a tranché le différent en ordonnant de remplacer l'enseignement confessionnel, catholique et protestant, par un programme d'éthique et culture religieuse, obligatoire et commun aux élèves du primaire et du secondaire, dont la mise en application débutera dès l'automne 2008. Par cette décision il affirme la laïcité de l'école québécoise.

De l'examen comparatif des processus de laïcisation scolaire en France et au Québec, il ressort que malgré les divergences qui existent entre les systèmes scolaires québécois et français, ceux-ci ont pour trait commun le regain d'intérêt récent pour la laïcité et la connaissance des religions dans les curriculums et les réformes scolaires. Qu'en est-il de la pratique de l'enseignement des faits religieux dans les écoles secondaires publiques françaises et québécoises ?

Les pratiques scolaires de l'enseignement culturel des faits religieux

Que la tension entre le dire et le faire soit l'une des particularités des métiers de l'enseignement et de l'éducation en tant que métiers de l'humain, la mise en situation des savoirs « engagés » dans les écoles publiques le prouve manifestement. Comme nous pouvons le déduire de l'analyse des discours des professeurs français et québécois que nous avons interviewés au sujet de leur pratique de l'enseignement culturel des religions, rien n'est moins évident que d'enseigner des notions et des thèmes relatifs aux faits religieux et à l'éthique. En effet, nous avons réalisé des enquêtes par entretien d'explicitation des pratiques pédagogiques, en France, auprès de vingt professeurs du second degré,⁶ dont huit professeurs de lycée et douze professeurs de collège et, au Québec, auprès de quinze professeurs du secondaire.⁷ Nos objectifs étant de repérer les pédagogies qu'ils mobilisent et les éventuelles situations difficiles qu'ils rencontrent, nous mettons l'accent dans ce qui suit sur l'analyse des significations pédagogiques

⁶ Il s'agit de professeurs de Lettres, d'histoire, de philosophie et d'éducation civique qui exercent dans des lycées et des collèges se situant à Rouen, au Havre, à Vernon et à Evreux.

⁷ Treize professeurs enseignent en secondaire quatre le module « éthique et culture religieuse » et deux enseignent l'histoire dans des écoles secondaires pluriculturalistes dont trois se situent à Montréal et deux à Sherbrooke. Précisons à ce propos que nous avons choisi les établissements scolaires en fonction du critère de la diversité ethnique et culturelle des élèves qui les fréquentent.

et éthiques des modes de gestion des situations problématiques vécues par les praticiens interviewés.

L'enseignement culturel des faits religieux entre le dire et le faire

En dépit de leurs divergences quant aux pédagogies mobilisées dans le cadre de cet enseignement, la quasi-totalité des professeurs français et québécois interviewés s'accordent sur l'importance de l'approche rationnelle des faits religieux dans les écoles secondaires publiques. C'est ainsi que l'approche culturelle des religions éclaire les jeunes sur la réalité de la diversité religieuse, selon les professeurs québécois, et favorise l'accès des élèves à un patrimoine historique et culturel leur rendant ainsi possible la compréhension de certains faits d'actualité, d'après les professeurs français. Cet accord est significatif de la compatibilité de l'enseignement du religieux avec le principe de la laïcité. Qu'il s'agisse des thèmes enseignés, au Québec, dans le cadre de la discipline « Ethique et culture religieuse », ou d'un enseignement transversal et pluridisciplinaire, tel qu'il se pratique actuellement en France, nous sommes là face à deux approches qui visent la connaissance des faits religieux.

L'intérêt pour l'approche rationnelle des faits religieux dans les écoles publiques

Bien qu'ils divergent quant aux processus de laïcisation scolaire, les systèmes éducatifs français et québécois convergent à propos du regain d'intérêt pour l'approche culturelle des religions constaté au cours des deux dernières décennies. Il s'agit d'aborder les religions en tant que faits civilisationnels et culturels dont la connaissance contribue à l'intelligence du monde, de soi et de l'autre. L'effet culturel attendu de cet enseignement est d'autant plus accentué que l'inculture observée chez les jeunes s'explique en partie par l'ignorance du religieux, d'où le risque d'affecter l'une des plus hautes fonctions de l'école, à savoir la transmission culturelle. Dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales présenté en septembre 1989, Ph. Joutard dresse un bilan alarmant sur l'inculture des élèves et conclut à la nécessité d'attribuer à l'histoire des religions une place importante dans la formation scolaire, au premier et au second degré. En ce sens, plusieurs thèmes et notions abordés dans le cadre des programmes

d'histoire, de la géographie et du français offrent la possibilité d'aborder le fait religieux :

« L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique, jusqu'au 19^{ième} siècle au moins. Il suffit par exemple de parcourir les salles de peinture du Musée du Louvre pour se rendre compte de l'importance des sujets religieux, et on peut évoquer pêle-mêle Racine, Descartes, Rousseau ou Victor Hugo parmi bien d'autres : tous s'inscrivent dans une culture à forte composante religieuse » (Joutard, 1990, 81).

Partant de ce même constat, R. Debray élucide, dans son rapport (2002), la conception officielle de la laïcité et fait état des attentes de l'enseignement du religieux, des résistances et des contraintes qu'ils suscitent :

« C'est la menace de plus en plus sensible d'une déshérence collective, d'une rupture des chaînons de la mémoire nationale et européenne où le maillon manquant de l'information religieuse rend strictement incompréhensibles, voire sans intérêt, les tympans de la cathédrale de Chartres, La Crucifixion du Tintoret, le Don Juan de Mozart, le Booz endormi de Victor Hugo, et la Semaine sainte d'Aragon » (ibid., 13-14).

Il alerte sur les effets dévastateurs de la réduction de la culture au « seul et ultime horizon » des nouvelles technologies de la communication et du « paradigme de l'économie » qui risque d'emprisonner les jeunes dans le culte de l'immédiat. Ce sont là des arguments qui se situent dans la perspective de la laïcité de connaissance, voire dans une conception de la laïcité qui intègre les systèmes symboliques religieux et non religieux comme faits culturels. De ce point de vue, l'approche rationnelle des faits religieux est perçue comme remédiation à la crise de la culture scolaire.

Par ailleurs, tandis que Ph. Joutard et R. Debray soulignent, dans leurs rapports, l'intérêt culturel de l'enseignement des religions et envisagent ce dernier dans la perspective de la connaissance rationnelle des religions, ne faisant allusion que de façon implicite aux

intérêts pratiques⁸ de cette approche, le rapport Proulx (1999), quant à lui, fait prévaloir, en plus de la connaissance des religions, des visées pratiques et interculturelles. En effet, selon les auteurs de ce rapport, la place de « l'enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde » à l'école doit être réaménagée dans la perspective de la laïcité ouverte et des valeurs communes des citoyens québécois. On s'attend à ce que la connaissance des systèmes symboliques et philosophiques puisse aider les élèves québécois à se positionner dans l'univers du sens et les sensibilise au respect de l'autre, à la citoyenneté et au vivre ensemble dans une société plurielle. L'approche culturelle des religions et la réflexion sur des questions éthiques sont perçues comme une réponse pédagogique à la sécularisation du monde, au désenchantement qu'il engendre et au pluralisme des valeurs et des modes de vie qui caractérise la société québécoise contemporaine.

La complexité de la mise en situation pédagogique de l'enseignement culturel des religions

Si les professeurs français et québécois interrogés sont favorables à l'approche rationnelle des faits religieux dans les écoles publiques, la plupart d'entre eux reconnaissent, en revanche, la particularité de ces thèmes, la complexité de leur mise en situation et par conséquent la prudence que celle-ci nécessite :

« Alors moi j'ai fait peut-être plus d'attention que d'habitude aux supports, vraiment aux textes que je choisisais parce que je voulais être bien certaine que ça ne puisse pas dériver et devenir n'importe quoi puisqu'il y a certains élèves qui peuvent réagir brutalement, et donc je ne voulais surtout pas aboutir à ça parce que ça aurait sapé tout le travail sur la question » (interviewée Y 8, professeur de Lettres dans un collège à Evreux).

Comme nous avons pu le constater chez quelques professeurs français interviewés, cette attitude peut avoir un impact sur les méthodes pédagogiques adoptées. Or c'est au niveau des pédagogies à

⁸ A ce propos, Ph. Joutard défend une conception ouverte de la laïcité qui tient compte de la pluralité caractéristique des sociétés européennes contemporaines, reconnaît « l'importance culturelle et sociale des religions » et la pluralité de l'identité religieuse de la France : « L'enseignement donné pourra mettre en lumière que l'identité religieuse de notre pays est plurielle. Il associera une meilleure connaissance de la culture française, riche de sa diversité, et une ouverture aux autres civilisations » (1989, 82).

l'œuvre dans l'enseignement culturel des religions qu'apparaissent quelques divergences entre les professeurs québécois et les professeurs français. Alors que, pour enseigner les thèmes inscrits dans le cadre du module « Ethique et culture religieuse », une bonne partie des professeurs québécois mobilisent des pédagogies centrées sur le modèle socioconstructiviste, comme la pédagogie du projet, la pédagogie de discussion, le travail de groupe et les méthodes actives, les pédagogies adoptées par les professeurs français interviewés varient entre le collège et le lycée. A vrai dire, les professeurs de collège investissent dans des démarches qui relèvent de la pédagogie de découverte : ils mettent à la disposition des élèves des ressources documentaires (photos de monuments, diapositives, extraits de films, textes d'historiens ou de chroniqueurs, textes sacrés, etc.) qu'ils accompagnent de questions, d'exercices et de fiches à remplir. Cette variété de supports didactiques favorise chez les élèves la découverte de faits relatifs à l'histoire des religions.

Quant aux professeurs de lycée interviewés, ils mobilisent des méthodes pédagogiques expositives et interrogatives. Rares à ce propos sont les enseignants qui orientent les élèves vers des activités de documentation ou de recherche sur l'histoire des religions. Hormis quelques uns qui assurent souvent un suivi individualisé dans le cadre des travaux personnels encadrés, une bonne partie des professeurs français interrogés redoutent les exposés menés par les élèves sur les faits religieux. S'ils s'en méfient, c'est par peur que les lycéens glissent dans une approche confessionnelle et par crainte d'éventuelles réactions violentes de quelques élèves perturbateurs qui rejettent l'approche rationnelle du religieux. Tout se passe comme si le cours magistral qui domine les pratiques enseignantes au lycée offrait aux enseignants concernés un abri contre la gestion difficile des discussions sur les faits religieux :

« Q. Alors comment avez-vous procédé pour enseigner ces contenus ? Comme on enseigne, je dirai une figure de style ou un subjonctif imparfait, alors soit on commence par poser une question aux élèves : est-ce que vous voyez à quoi il est fait référence ? Oui, non, bon si c'est oui on écoute, si c'est juste on dit c'est bien, si ce n'est pas juste, on essaie de leur poser une autre question et puis si les élèves ne savent pas, à ce moment-là on donne la réponse, [...] c'est à peu près le, c'est assez magistral quand même » (Interviewée Y 3, professeur de français dans un lycée à Vernon).

C'est dire que les réactions des élèves attisent aussi la méfiance des enseignants lorsqu'ils abordent les faits religieux, sous des angles historiques, philosophiques ou littéraires, tant et si bien qu'elles influent sur les décisions pédagogiques qu'ils prennent et les postures éthiques qu'ils adoptent dans la gestion des situations problématiques.

De la gestion des situations difficiles à l'éthique professionnelle

En dépit de quelques divergences quant aux méthodes pédagogiques mobilisées par les professeurs québécois et français interviewés, il est important de constater leur ressemblance par rapport aux situations didactiques difficiles rencontrées. Celles-ci relèvent majoritairement de la spécificité des thèmes relatifs aux faits religieux, si bien que nous pouvons les classer dans les savoirs axiologiques ou « engagés ». S'il est évident qu'enseigner consiste à « agir dans l'urgence », à « décider dans l'incertitude », et à « faire face à la complexité », selon les termes de Ph. Perrenoud (1996), il n'en reste pas moins que cette complexité est proportionnelle aux savoirs à enseigner et aux problèmes qu'ils soulèvent. Or l'examen des discours des professeurs québécois et français interviewés nous permet d'identifier trois types de réactions des élèves : l'intérêt pour la connaissance des religions, l'indifférence à l'égard de ces thèmes et la résistance ou l'opposition à l'approche rationnelle des religions.

Selon une bonne partie des professeurs interviewés, les élèves manifestent un intérêt pour la connaissance des religions : il en va ainsi du module « Ethique et culture religieuse », lequel ouvre aux élèves québécois des perspectives de réflexion éthique et de connaissance des religions, et de l'histoire des religions qui suscite l'intérêt des collégiens et lycéens français, notamment les thèmes relatifs aux religions polythéistes de l'Antiquité et leur côté exotique. Toujours est-il que d'autres élèves éprouvent de l'indifférence à l'égard de l'enseignement des faits religieux et se contentent de « faire le mort » pendant les séances consacrées à ces thèmes. Pour les professeurs concernés, c'est le fait de n'avoir acquis aucune connaissance sur les religions qui peut renforcer chez certains élèves l'indifférence à l'égard du religieux. Ceux-ci ne distinguent pas entre l'enseignement du religieux et l'enseignement religieux et considèrent que tout discours sur les religions dans les écoles publiques est équivalent au catéchisme. Or cette attitude est significative de l'acception négative de la neutralité qui renforce le mutisme vis-à-vis du religieux et réduit la laïcité à l'abstention totale. C'est parce que la

vision religieuse du monde était assimilée consciemment ou inconsciemment à l'irrationnel qu'on a fini par se désintéresser des faits religieux dans les programmes scolaires :

« Il y a vraiment deux réactions : soit des élèves complètement apathiques parce que ils s'enfichent complètement, ça les intéresse pas, ils n'ont même jamais entendu parler d'une religion, donc ils ont aucune connaissance dans le domaine et ça les intéresse pas, et il y en a d'autres qui, au contraire, ont sûrement des pratiques religieuses assez fréquentes et qui, du coup, ont envie de dire ce que eux vivent et donc là on sent que le travail du professeur de français est bien de leur faire comprendre que l'on reste un prof de français, on est là pour étudier des textes » (interviewée Y8).

« Parce que moi, ce que j'ai remarqué c'est que ce sont souvent les Québécois de souche qui sont un petit peu moins intéressés par la question religieuse, alors que tous ceux qui sont d'une autre religion sont très intéressés » (interviewé X2).

Tout se passe comme si, à force de refouler le religieux dans l'espace privé et de délaisser la recherche sur les phénomènes religieux et la connaissance des traditions religieuses principalement à l'initiative des confessions religieuses, on avait marginalisé l'étude des faits religieux à l'école publique. Alors que l'enseignement religieux était confié aux communautés religieuses, dont l'influence était large, le problème se pose aujourd'hui avec d'autant plus d'acuité que l'éclatement du religieux traditionnel et la fin des grandes idéologies qui orientaient jadis l'action des individus aggrave la crise de la fonction culturelle de l'école. Il suffit pour s'en rendre compte de constater, à l'instar de R. Debray (2002), l'abîme qui sépare les lieux de recherche sur les faits religieux de l'enseignement secondaire et primaire où la connaissance des faits religieux manque tant chez les élèves que chez les enseignants : « Là par exemple, je me souviens d'un élève qui avait l'air d'un milieu social plutôt aisé et qui, en fait, m'a posé la question et m'a demandé si les protestants étaient musulmans ; c'était assez radical comme lacune », constate l'interviewé Y 18, professeur de philosophie dans un lycée à Rouen.

Quant au troisième type de réactions des élèves, à savoir l'opposition ou la résistance, il est le fait d'une minorité d'élèves qui rejettent l'approche laïque du religieux et peuvent « faire le fou » en déclenchant des situations de conflit. Il s'agit d'élèves qui véhiculent des convictions religieuses et qui, de par le rapport dogmatique qu'ils entretiennent avec une tradition religieuse, perçoivent l'approche

rationnelle du religieux comme une sorte d'attaque qui les vise en tant que croyants. Citons en guise d'exemples la résistance, au nom de l'appartenance religieuse, à l'enseignement culturel des religions, le rejet de certains thèmes inscrits dans les programmes d'histoire et de la biologie, comme la théorie de l'évolution, le refus de participer à une visite scolaire d'un monument religieux. Ce sont là des faits rencontrés par les professeurs québécois et français. Aussi cette attitude se traduit-elle dans l'intolérance qu'éprouvent certains élèves croyants ou pratiquants à l'égard des positions agnostiques et athées :

« Mais c'est vrai que ceux qui ont un sentiment religieux très fort ont du mal à admettre qu'on puisse ne pas avoir de religion [...] évidemment, dès qu'on parle de religion il y a certaines personnes qui vont utiliser ce biais-là pour faire un peu du prosélytisme et ça c'est gênant, ça c'est gênant, là il faut savoir dire stop » (interviewé Y13, professeur d'histoire et de géographie dans un Lycée au Havre).

Mais face à de telles situations problématiques, les professeurs interviewés mobilisent des stratégies diverses qui font apparaître quelques divergences quant aux modes de gestion et de résolution des conflits. Ainsi certains professeurs français, notamment les professeurs d'histoire, adoptent une démarche que nous pouvons qualifier de socratique dans la mesure où ils essaient de dévoiler aux élèves agitateurs leur ignorance de l'histoire des religions ou de la tradition religieuse à laquelle ils adhèrent cherchant ainsi à secouer leur attitude dogmatique et à les ouvrir à l'approche historique du religieux :

« La seule différence que j'ai sentie plus chez certains, mais c'est chez certains élèves, pas chez tous, seulement une petite minorité, c'est le fait de dire par exemple je suis musulman, donc c'est bon l'islam je connais, j'ai plus rien à apprendre sur, enfin j'ai plus rien à apprendre d'un professeur, donc là il faut recadrer ça » (interviewé Y4).

D'autres professeurs français, notamment des professeurs de philosophie, adoptent soit la stratégie d'affrontement, en opposant la raison philosophique aux attitudes religieuses de certains élèves, soit la stratégie de la fuite en reportant l'étude du thème de la religion en tant que vision du monde à la fin de l'année estimant ainsi que les élèves seraient plus aptes à distinguer l'approche philosophique de l'approche théologique du religieux. Sont également concernés par cette stratégie certains professeurs de Lettres qui évitent de demander aux élèves de préparer des exposés sur ces sujets brûlants :

« C'est-à-dire je sais que, en fait, quand on va aborder cette question, ça risque de ne pas être très facile, pour être clair, parce que voilà c'est une question très passionnelle, et puis je sais qu'il va falloir être bien, vraiment, vigilant par rapport à ce que je dis » (interviewé Y 18).

Certains professeurs investissent davantage dans les démarches de dialogue, d'explicitation de l'approche historique du religieux, de discussion et de gestion des rencontres interculturelles dans les classes en vue d'aider les élèves réfractaires à s'ouvrir à l'approche rationnelle des religions et à se conformer aux règles du débat démocratique. Plutôt que d'affronter l'opinion ou le dogme religieux par la raison philosophique ou scientifique, une bonne partie des professeurs québécois interviewés préfèrent agir pédagogiquement sur les représentations des élèves, les identifier en vue de les relativiser, les déconstruire et conscientiser les élèves à propos de la pertinence de l'approche historique du religieux. Dans ce sens, la connaissance des religions est perçue en tant que connaissance et reconnaissance de l'autre dans sa particularité culturelle et l'enseignement culturel du religieux vise à promouvoir le respect, la tolérance et la construction du vivre ensemble dans une société sécularisée. C'est que le contexte du pluralisme culturel et d'interculturalité vécu actuellement au Québec est propice aux rencontres interculturelles et à l'instauration d'un climat pacifique,⁹ d'où la valorisation des pédagogies qui se situent dans le modèle d'enseignement/apprentissage socioconstructiviste : pédagogie du projet, conflit sociocognitif, travail de groupe, méthodes actives, etc. Ces démarches qui rappellent l'héritage pédagogique pragmatique de Dewey, repris par Lipman (1995) dans la pratique de philosophie pour enfants, correspondent tant aux intérêts théorique et culturel de l'approche rationnelle des

⁹ « Avant avec l'enseignement religieux et moral, l'élève choisissait entre enseignement religieux et enseignement moral [...] Tandis que là la richesse c'est que nous avons dans nos classes des élèves de toutes les religions, de toutes les nationalités, et c'est ce qui fait que, dans un même cours, on peut se questionner ensemble : « Moi je suis musulman et c'est ce que je pense », « moi ma mère est croyante et moi je le suis pas ». Donc on peut débattre ensemble et émettre des opinions et des commentaires puis apprendre aux autres un peu qui on est, mais dans une perspective justement d'ouverture et puis d'enrichissement. Tandis qu'avant dans l'enseignement religieux catholique, on était juste avec des petits catholiques, on n'avait pas vraiment une connaissance de ce qu'ils pensaient. C'est pour ça, je pense que, dans nos quartiers, dans nos domiciles, c'est sûr que là où il y a la diversité culturelle et religieuse, c'est un programme qui fonctionne très bien », notait l'interviewé X2.

religions qu'à ses intérêts pratiques, relevant de la citoyenneté et de l'apprentissage du vivre ensemble :

« Je n'ai jamais vu personne revendicatif dans le sens de m'empêcher de parler dans une classe, d'interrompre le cours, ce que j'ai entendu par ailleurs, j'ai vu un reportage en France par exemple un prof de philo où il y avait une offensive là de plusieurs élèves qui l'empêchaient d'enseigner une partie de la matière, j'ai jamais vu ça, c'est peut-être le fait aussi de, il y a pas, il y a pas de groupe plus représenté qu'un autre dans une classe, tu as des musulmans, tu as des indiens [...] » (interviewée X 5, professeur de philosophie à Montréal).
 « Ça arrive qu'il y a des élèves qui vont complètement être réfractaires, qui vont dire non Monsieur c'est pas vrai ce que vous dites, ce sont des mensonges, vous n'avez pas le droit, alors à ce moment-là, je pense que c'est important, ça fait partie de notre travail un peu de rester calme, et puis bon de dire « écoutez, moi personnellement, le travail qu'on a à faire, je ne t'oblige pas à croire » (interviewé X12, professeur d'histoire dans une école secondaire pluriethnique à Montréal, à propos d'un élève opposé à la théorie de l'évolution darwinienne).

L'enseignement des faits religieux entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité

Dans l'enseignement des faits religieux, nous sommes en présence de stratégies de gestion des conflits qui reflètent deux postures éthiques : l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité. Dans *Le savant et le politique*, Weber distingue entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité. Alors que la première correspond à l'action orientée vers des valeurs perçues comme des fins ultimes, la seconde se traduit dans l'action orientée vers la recherche des moyens les plus appropriés aux buts poursuivis. L'éthique de conviction se définit par le souci de l'accomplissement de la valeur pour elle-même donnant ainsi lieu à l'action rationnelle en valeur ; elle est inconditionnelle dans son commandement et engage des actes dont elle refuse d'examiner les éventuelles conséquences fâcheuses. L'éthique de responsabilité correspond davantage à l'attitude raisonnée, réaliste, consciente des résultats des décisions prises ou des conséquences de l'action engagée et constitue une sorte de morale « conséquentialiste ». Les stratégies d'affrontement ou d'opposition radicale aux opinions des élèves relèvent d'une pratique enseignante orientée vers l'éthique de conviction. Les professeurs concernés par ce mode de gestion des situations problématiques sont dans une logique de réaffirmation de la

raison philosophique ou de l'approche historique, voire du principe de la laïcité, à l'encontre des opinions et des convictions des élèves. Auquel cas, la laïcité représente une valeur ou un principe fondamental dont les exigences contraignent aussi bien le personnel enseignant que les élèves. Ceux-ci doivent dès lors renoncer à leur particularité culturelle et religieuse et se plier à l'universel que représente l'école publique. Dans la mesure où, de ce point de vue, les valeurs de la laïcité transcendent les sujets de l'éducation, l'interrogation sur le pourquoi des réactions anti-rationalistes de certains élèves (résistance, rejet de certains thèmes, etc.) et sur le comment agir pour les impliquer dans la réflexion sur les thèmes enseignés ne préoccupe pas les enseignants. Traduite au niveau de la mise en situation des savoirs axiologiques, l'attitude pédagogique relevant de l'éthique de conviction aurait du mal à investir dans des stratégies de médiations didactique et interculturelle en vue de surmonter la résistance des élèves et leur opposition à l'approche rationnelle du religieux. Ici le principe est perçu en tant que commandement inconditionnel, telle l'éthique de l'Évangile.

Toutefois, la résistance de l'élève peut être significative de ce que Ph. Meirieu (1995) appelle « le moment pédagogique », au sens où ces réactions interpellent le professeur dans son rapport au savoir, à sa discipline et à sa profession. Cette interpellation est éthique car elle peut donner lieu à un retour réflexif sur soi-même en tant que professionnel de l'humain. Dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, Meirieu soulève le problème de la tension qui existe en pédagogie entre la théorie et la pratique et qui constitue « la véritable valeur pédagogique » que l'on ne saurait nier sans transformer en une difficulté « mortifère ». Cette tension est :

« Ce qui fait, tout à la fois et indissociablement, l'infinie fragilité et l'immense mérite de la pédagogie : ce par quoi « elle invite l'enfant à grandir ». Elle l'« invite » seulement, car rien, ici, ne peut se faire sans la décision de l'autre. Mais elle l'invite « à grandir », c'est-à-dire à comprendre le monde et à se comprendre dans le monde pour y trouver une place qui ait un sens » (1995, 34).

Weber alerte contre l'adoption, dans l'activité enseignante, de deux types de posture : celle du prophète et celle du démagogue. Ces deux derniers font moins appel à l'analyse scientifique de la politique ou de la religion qu'à la prise de positions pratiques. Un enseignant peut se transformer en démagogue lorsqu'il tente d'imposer une conviction et de transformer sa pratique enseignante en une action idéologique de

propagande politique. S'il est appelé à un devoir de réserve personnelle ou de neutralité l'enseignant peut en revanche aider son auditoire à se rendre compte du sens de ses propres actes.

Certes, le métier d'enseignant répond à une éthique de conviction au sens où l'enseignant adhère et croit à des principes et valeurs, telles l'éducabilité, l'égalité, la justice, mais l'accomplissement de ces principes requiert de l'enseignant de combiner l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité en évaluant les conséquences des décisions prises et en tenant compte des réactions des apprenants. C'est pourquoi, la situation pédagogique ne saurait s'aligner complètement sur le modèle de l'éthique de conviction et suppose une articulation de ces deux formes d'éthique.

Dans l'analyse des entretiens d'explicitation des pratiques enseignantes des faits religieux, nous avons constaté qu'une bonne partie des professeurs québécois et certains professeurs français interviewés poursuivent une logique de facilitation pédagogique et de médiation en vue d'aider les élèves à s'ouvrir à l'approche historique des religions. Plutôt que de rejeter d'emblée l'anti-rationalisme des réactions des apprenants, ils font appel à des stratégies de médiation et de dialogue avec les élèves, articulant ainsi prudence, identification des conceptions des élèves et leur déconstruction à travers des démarches pédagogiques variées (discussion, usage de l'audio-visuel, exposés réalisés par les élèves, travail de groupe, visite scolaire, etc.). Citons également l'attitude de certains professeurs qui, face aux élèves réfractaires à l'approche culturelle des faits religieux, recourent à l'argument de la distinction entre le registre du savoir et celui du croire, entre les faits historiques et les croyances :

« Cela dit attention, je retrouve le problème de l'approche de certains élèves par rapport au judaïsme dans le cours de troisième puisqu'on traite de l'extermination des juifs, et donc là pendant un moment encore une fois, autour des années 2001 et suivantes, on a eu quand même des gosses qui se fermaient dès qu'on parlait de ça ; et cette année pas du tout, au contraire, très grande écoute... assez désorientés par rapport à ce qu'ils voyaient parce que moi je passe systématiquement des extraits du film De Nuremberg à Nuremberg » (interviewé Y 6, professeur d'histoire dans un collège au Havre).

« Alors sans doute une très grande attention quand même à la façon de dire les choses parce qu'on peut très vite heurter la sensibilité ; donc là sans doute dans la façon dans l'utilisation des mots à l'oral un grand soin de ne pas humilier ou ne pas prononcer de mots maladroits qui seraient mal compris et qui seraient mal vécus, parce qu'on sait qu'on touche quand

même à des choses qui parfois peuvent être très profondément ancrées quoi, donc il faut à la fois s'appuyer sur cet ancrage, amener les jeunes à réfléchir à ce qu'ils ont en eux et qui peut évoluer etc. et il ne faut pas non plus les choquer quoi » (interviewé Y11, professeur d'histoire dans un lycée à Rouen).

Conclusion

Il ressort de l'analyse comparative des pratiques scolaires de l'enseignement des faits religieux en France et au Québec que, loin de remettre en question le principe de la laïcité, l'enseignement des religions en tant que faits historiques, patrimoniaux et culturels est non seulement compatible avec le principe de la laïcité, mais relève également de l'une de ses exigences, à savoir la rationalité sous ses aspects théorique et pratique. Cet intérêt s'inscrit dans le troisième seuil de la laïcité qui requiert tant la sécularisation des religions que celle de la laïcité (Willaime, 2004 ; Baubérot, 2004). Les situations problématiques auxquelles se confrontent les enseignants dans la pratique de l'enseignement culturel du religieux sont significatives de la complexité qu'induit la dimension axiologique des savoirs scolaires dans les situations pédagogiques. En effet, l'enseignement des religions, l'enseignement de l'histoire et l'éducation civique et juridique relèvent des savoirs axiologiques ou « engagés » dans lesquels l'exigence du vrai est indissociable des valeurs, ce qui explique à son tour pourquoi la professionnalisation des métiers de l'enseignement ne saurait se réduire à une activité de rationalisation exclusivement technique ou instrumentale.

Par ailleurs, en plus des traits de convergence entre les systèmes éducatifs français et québécois quant à l'intérêt récent pour l'enseignement culturel des religions et des quelques points de divergence concernant les pratiques pédagogiques des enseignants et les postures éthiques qu'ils adoptent dans la gestion des situations problématiques, divergences qui s'expliquent, entre autres, par le modèle culturel de sécularisation propre à chacun de ces deux pays, il importe de souligner le défi que constitue, aussi bien en France qu'au Québec, la formation des enseignants à l'enseignement culturel des religions. Or c'est à ce niveau qu'il importe d'intégrer les questions relevant de l'éthique professionnelle. Celles-ci devraient constituer un élément central tant dans l'approche pédagogique-didactique de l'enseignement du religieux que dans l'analyse des pratiques enseignantes des faits religieux dans les écoles publiques.

Références bibliographiques

- Bauberot, J., Gauthier, G., Legrand, L., & Ognier, P., (1994). *Histoire de la laïcité*. Besançon: CRDP de Franche-Comté.
- Bauberot, J. (1990a). *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris: Seuil.
- Bauberot, J. (1990b). *La laïcité, quel héritage ? De 1789 à nos jours*. Genève: Editions Labor et Fides.
- Bauberot, J. (2004). *Laïcité 1905 – 2005, entre passion et raison*. Paris: Seuil.
- Debray, R. 2002. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Rapport au ministre de l'Education nationale. Paris: Editions Odile Jacob.
- Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris: Alcan.
- Gouvernement Du Quebec, Ministère de l'Education. (1999). Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Joutard, P. (1990). Enseigner l'histoire des religions, *Education et pédagogies*, 7.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*, trad. de l'anglais par Nicole Decostre. De Boeck Université.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris: ESF, coll. Pédagogies.
- Milot, M. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation, cité dans la revue virtuelle *Education et francophonie*, XXIX (2), publication de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le nouveau monde. Le cas du Québec*. Paris: Editions de l'E.P.H.E., Brepols, Coll. Bibliothèque de l'école des hautes études, Sciences religieuses.
- Ouellet, F. (2000). *L'enseignement culturel des religions*. Le débat, Sherbrooke: Editions du CRP, Faculté d'éducation.
- Ouellet, F. (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Poulat, E. (1987). *Liberté, Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris: Editions du Cerf, coll. Ethique et société.
- Willaime, J.P. (1998). Ecole et religions : une nouvelle donne ? In: *Revue Française de pédagogie*, 125.
- Willaime, J.P. (2004). *Europe et religions. Les enjeux du XXI^{ème} siècle*. Paris: Fayard.

NOTES DE LECTURE

SEDDIK YOUSSEF, *LE CORAN, AUTRE LECTURE, AUTRE
TRADUCTION*, PARIS, EDITIONS DE L'AUBE ET EDITIONS
BARZAKH, 2002

De façon relativement récente, des traductions s'attachant à rendre le mieux possible la forme des textes sacrés, dans une démarche d'esthétisme et de respect d'un art littéraire mis au service du religieux, ont vu le jour. Il s'agit d'une part, pour la Bible chrétienne, de la nouvelle traduction,¹ d'autre part, pour le Coran, d'une autre lecture, autre traduction.

Longtemps le texte coranique a été traduit en français soit par des orientalistes, plus soucieux de culture ou de sciences des religions que de littérature, soit par des religieux ou des théologiens. Cette version d'extraits du Coran abandonne les passages relatifs aux prescriptions d'ordre juridique et rituel.

Le parti pris de Youssef Seddik n'est pas à proprement parler celui d'une lecture littéraire pour une lecture littéraire, mais plutôt celui d'une lecture littéraire pour retrouver le divin sans le dogme. En effet, les traductions européennes ont été réalisées « sous l'habillage que lui a confectionné tardivement une tradition religieuse et exégétique bâtie par des clercs liés aux « islams officiels », de très près contrôlés par l'autorité politique, des premiers califats à nos jours... ».² La question du Coran dépasse aujourd'hui le domaine des érudits et des disputes d'écoles, pour lever l'incompréhension entre les populations des musulmans et ce qu'il est convenu d'appeler l'occident. On ne peut continuer à le laisser aux soins » des seuls religieux et théologiens : « À ne s'en tenir en effet qu'à sa nature esthétique de texte, à sa capacité

¹ *La Bible*, Nouvelle Traduction : Philippe Abadie, Pierre Alferi, Marianne Alphant, Jean-Luc Benoziglio, Michel Berder, François Bon, Marie Borel, Frédéric Boyer, Jacques Brault, Olivier Cadiot, Emmanuel Carrère, Hugues Cousin, Robert David, Pierre Debergé, Florence Delay, Marie Depussé, Marc Dubreucq, Laure Mistral, Anne Dufourmantelle, Pascale Monnier, Jean Echenoz, André Myre, Michel Garat, Marie Ndiaye, Alain Gignac, Jacques Nieuviarts, Marc Girard, Valère Novarina, Philippe Gruson, Marc-Alain Ouaknin, Léo Laberge, Pierre Ouellet, Marie-Andrée Lamontagne, Jean-Jacques Lavoie, Jean-Pierre Prévost, André Lemaire, Maurice Roger, Pierre Létourneau, Jacques Roubaud, Jean L'Hour, Marc Sévin, Alain Marchadour, Arnaud Sérandour, Daniel Marguerat, Aldina da Silva, Jean-Paul Michaud, Walter Vogels, Bayard, Paris, Montréal, 2001.

² p.8.

d'offrir cette « jouissance à la lecture » évoquée entre autres par Roland Barthes, à sa très haute performance littéraire, le Coran « aurait dû trouver place aux côtés des plus beaux titres du patrimoine humain ».³

Youssef Seddik pense que l'Europe de Kant souhaitait maintenir l'islam dans la minorité culturelle et intellectuelle et qu'un travail considérable est nécessaire pour se placer sur un registre juste pour examiner le Coran en tant qu'archive unique. Mais l'accès direct à cette archive est difficile, en raison d'un métatexte que les savants occidentaux ont importé dans leurs efforts de traduire et de commenter. L'auteur propose un Coran, dégagé d'abord et surtout du classement en sourates, délesté de tous les passages ou versets énonçant, parfois dans le détail, les prescriptions et règlements rituels et enfin sans les longs récits historiques de teneur biblique, quand ils ne sont pas « réécrits » par la révélation coranique. Pour lui, il ne s'agit donc pas d'extraits « choisis » arbitrairement disposés page après page, mais du cœur même du Livre qui renvoie à la nature même du révélé coranique, non à l'idée de morceaux triés, isolés et détachés d'une totalité textuelle plus large. En effet, dès la fin du 10^{ième} siècle, l'exégèse consacrée du Coran cesse de produire du sens et Le Coran ne parlera plus qu'à travers le filtre installé par les clercs.

La tradition islamique de l'exégèse a donc usurpé le statut de pourvoyeur exclusif du sens du divin message. Youssef Seddik pense que la parole coranique porte tout un chacun au rang d'interlocuteurs de Dieu. Le souci de retrouver l'esthétique littéraire de ces textes est en même temps celui d'en faire une lecture religieuse, et Youssef Seddik prône le « libre examen » pour le Coran. Cette tentative de retour aux sources d'une pureté littéraire par la traduction vise à retrouver le sens religieux grâce à cette lecture littéraire et à traduire en français l'éternité et l'universalité du texte, en remontant à l'origine. Il faut abolir « l'exégèse pour faire place à la lecture ». Youssef Seddik salue les tentatives actuelles, courageuses et compétentes, dans le monde arabe, notamment en Égypte et en Tunisie,⁴ à tenter de délivrer le texte de ce qu'il appelle les « machineries exégétiques ».

Les versets abrogés par exemple le sont parce que l'époque le veut, ce qui a été abrogé est seulement différé quant à son pouvoir d'opérer :

³ p.10.

⁴ Nasr Hamed Abû Zid, ex-professeur d'arabe à l'université du Caire, contraint à l'exil (en Hollande), auteur notamment de *Le Concept de Texte : études sur les sciences coraniques (en arabe)*, éd. Commission générale du livre, Le Caire ; et de *Critique du discours religieux* (en arabe), éd. Sina, Le Caire, 1994. Quant au tunisien Abdelmajid Charfi, lui aussi professeur de littérature arabe à l'université de Tunis, sans s'être donné une « théorie » de la lecture du Coran, il s'attaque dans ses écrits aux lectures trompeuses de versets précis.

tous les versets reçus à Médine sur le voile, la polygamie, la séparation des sexes, la répudiation unilatérale et même sur le Jihâd (combat pour l'islam) sont des versets qui ont épuisé leur dessein et doivent être abrogés au profit de versets fondamentaux. Youssef Seddik prône donc une lecture sans exégèse, mais qui n'exclut en réalité certainement pas son interprétation personnelle d'un usage du Coran fidèle au Coran lui-même, et qui ressemble quand même beaucoup à une exégèse.

Geneviève Sion

FERNAND OUELLET (DIR.), (2005). *QUELLE FORMATION POUR L'ÉDUCATION À LA RELIGION ?* SAINTE-FOY : LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL.

En quoi l'intégration de l'enseignement culturel des religions dans les écoles publiques constitue-t-elle une réponse scolaire au pluralisme culturel et axiologique caractéristique des sociétés postmodernes? Telle est la question autour de laquelle s'articulent les différentes contributions publiées dans cet ouvrage dirigé par F. Ouellet. Deux perspectives d'analyse et de réflexion sont explorées : une perspective socio-philosophique et une perspective pédagogique.

Sur le plan socio-philosophique, l'enseignement des religions dans les écoles publiques et laïques suscite des interrogations sur sa légitimité et sur sa portée pour l'éducation à la citoyenneté. Or les éléments de réponse à ces questionnements nous sont fournis dans l'examen sociologique critique de la postmodernité ou de l'hypermodernité en tant qu'expression des mutations socio-économiques et axiologiques connues au cours de la seconde moitié du vingtième siècle et dans la volonté d'assumer le pluralisme des modes de vie, des conceptions du monde, des valeurs et des systèmes symboliques devenu un fait social. Ainsi la sécularisation du religieux et son acceptation de la laïcité en tant qu'exigence de rationalisation et principe de séparation du politique et du religieux justifie aujourd'hui l'évolution du regard que l'école et les acteurs de l'éducation portent sur l'enseignement des religions. D'une part, celles-ci cessent d'être perçues en termes d'opposition et d'affrontement avec la politique et avec la science pour s'identifier à des images symboliques du monde et à des individus qui peuvent participer à l'espace public dans une

société démocratique et sécularisée. Le défi mais aussi le paradoxe posé à l'école postmoderne qui a pour ambition d'assumer sur le plan scolaire et pédagogique le pluralisme culturel est comment mettre en situation un enseignement des religions qui tient compte de la diversité des options culturelles, axiologiques, religieuses et philosophiques des populations scolaires sans pour autant reproduire l'approche confessionnelle. D'où, d'autre part, le souhait éprouvé de voir l'école jouer un rôle dans le domaine des convictions morales et religieuses, c'est-à-dire de former au pluralisme axiologique dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci requiert, selon Micheline Milot, l'apprentissage et l'acquisition de compétences sociales qui rendent possible la délibération démocratique : le civisme, la réciprocité, la tolérance, la capacité de distance réflexive par rapport à ses propres convictions morales et religieuses, la modération dans l'expression publique de son identité. L'insistance sur ces finalités tient à ce que la plupart des conflits, des attitudes discriminatoires et des inaptitudes à la délibération publique prennent naissance dans l'incapacité de rencontrer ces trois exigences de la vie en société pluraliste.

C'est dire qu'en plus de l'exigence du vrai auxquels doivent se plier les thèmes abordés dans le cadre de cet enseignement, ce dernier doit répondre également à l'exigence du bien, c'est-à-dire à la formation à la citoyenneté, à l'ouverture à l'altérité et à la promotion de la paix sociale.

Si la première exigence qui justifie cet enseignement peut paraître évidente dans une école qui s'est laïcisée, la seconde se comprend à travers les avatars de la modernité et la crise de légitimité des valeurs caractéristique de la postmodernité. Comme le montre à juste titre Fernand Ouellet, l'étude des questions de sens et des systèmes symboliques peut aider les élèves à faire face à cette crise.

Envisagé sous l'angle de l'enjeu de citoyenneté, l'enseignement transversal du fait religieux, tel qu'il se présente en France à la suite des rapports Joutard et Debray, apparaît intéressant dans le contexte scolaire français marqué par la laïcité de l'abstention ; il est ainsi le signe de la réussite de la laïcité et de sa maturité, comme le souligne Jean Paul Willaime. A ce propos, la laïcité d'intelligence rapproche les pays d'Europe ayant procédé à la sécularisation interne des cours de religions de la France qui s'ouvre à la question de la culture religieuse. L'idée de la divergence des expériences française et québécoise en matière de laïcité et d'enseignement des religions, divergence soulignée dans certaines contributions, se trouve ainsi nuancée. C'est

que « l'approche scolaire des faits religieux apprend aussi à être citoyen en religion, c'est-à-dire à affirmer son autonomie personnelle et sa capacité de libre appréciation en matière religieuse comme en d'autres matières » (J.P. Willaime, 101).

L'expérience britannique en enseignement religieux et le débat sur la déconfessionnalisation de l'école au Québec (Ouellet, Proulx) témoignent de la pertinence et de la justesse de l'évolution vers une approche culturelle et non confessionnelle de l'enseignement des religions : « Lorsqu'on s'interroge aujourd'hui sur la responsabilité de l'Etat de s'assurer qu'un enseignement sur la religion soit offert à l'école dans les sociétés démocratiques, on se situe dans le contexte d'une école laïque qui accorde un traitement égal à tous les élèves, quelles que soient leurs options et celles de leurs parents au plan religieux », notait F. Ouellet.

Toujours est-il que l'interrogation sur la signification de l'éducation au pluralisme axiologique et culturel se justifie d'autant plus que l'analyse des attentes de la minorité musulmane au Québec à l'égard de l'école publique et des écoles privées, analyse effectuée par Ali Daher, montre comment les attitudes de résistance à l'encontre de l'école publique québécoise et de repli communautaire éprouvées par certains groupes musulmans s'expliquent en partie par la présence d'un enseignement confessionnel qui ne répond ni à la diversité des positions religieuses et philosophiques concernant la question du sens, ni à la diversité de la société québécoise. Aussi témoigne-t-elle des dangers du communautarisme. Loin de signifier la radicalisation des différences et l'orientation vers un relativisme destructeur de l'espace public, l'éducation au pluralisme doit viser la construction d'un espace public commun fondé sur des valeurs universalisables. L'enseignement des religions peut gagner en qualité et en réflexivité en poursuivant des objectifs de connaissance historique, sociologique et anthropologique du religieux.

L'intérêt de l'ouvrage ne se limite pas à penser la place de l'enseignement culturel des religions dans la postmodernité puisque certains auteurs ont soulevé la question des modalités pédagogiques de sa mise en situation. Ainsi, en s'inspirant du théologien allemand Ziebertz, Solange Lefebvre propose l'articulation du modèle multireligieux orienté vers les valeurs d'égalité, de neutralité et le modèle interreligieux qui favorise la tolérance, la compréhension mutuelle, le dialogue, le respect mais aussi l'autocritique. Ces deux modèles correspondent à un enseignement déconfessionnel des religions et ouvert à tous les élèves ; ils sont compatibles avec le

pluralisme de la modernité avancée et de son école. C'est dans ce cadre que s'inscrivent également les deux contributions de Robert Jackson portant sur les approches délibérative et dialogique lesquelles sont issues de la recherche universitaire et fournissent un cadre propice aux nouvelles pédagogies en enseignement religieux. A ce propos, l'expérience de dialogue entre des élèves différents dans leur origine culturelle, sociale et dans leur appartenance religieuse à propos des questions de valeurs et de croyances, se situe dans un projet lancé dans des écoles primaires britanniques en vue de promouvoir l'éducation à la citoyenneté. Ces deux approches s'appliquent à former chez les élèves les habiletés nécessaires à l'interprétation et leur fournir des occasions de réflexivité en les amenant à considérer l'impact des nouveaux apprentissages sur leurs propres croyances et valeurs et à appliquer des jugements critiques d'une manière constructive, rationnelle et informée.

Citons également le projet Building e-Bridges entrepris au Royaume-Uni par Julia Ipgrave et un groupe d'enseignants et qui consiste à mettre la communication par les courriers électroniques au service de l'apprentissage de dialogue interculturel et interreligieux et de la discussion sur des questions d'intérêt commun.

En somme cet ouvrage ne fait qu'ouvrir le débat sur l'enseignement culturel des religions dans les écoles laïques d'autant plus que la question de la formation des enseignants abordée en marge de certaines contributions et à la fin de l'ouvrage par Spencer Boudreau s'annonce comme un défi à relever tant par les enseignants et les formateurs d'enseignants que par les politiciens de l'éducation.

Yassine Zouari

Veille scientifique, agenda, annonces de colloque

Manifestations scientifiques

AFEC 2008 - « Etat des lieux prospectif de l'éducation comparée dans l'espace francophone », séminaire d'études à l'Université d'Athènes, le 6 juillet 2008

Le 6 juillet 2008, à la veille du congrès de la CESE (*Comparative Education Society in Europe*) qui se tiendra à l'université d'Athènes du 7 au 10 juillet, l'AFEC organisera un séminaire de recherche en éducation comparée à l'Université d'Athènes. Ce séminaire, dont l'accès sera libre, s'adressera prioritairement aux francophones présents au Congrès de la CESE, et sera consacré à un « *Etat des lieux prospectif de l'éducation comparée dans l'espace francophone* ». Ce séminaire se déroulera de 10h30 à 17h30 à l'Université d'Athènes.

Une retranscription des temps forts de ce séminaire est prévue, pour diffusion dans la communauté des chercheurs grâce à la revue *Education Comparée*. Des textes pourront être diffusés en amont de cette rencontre, sur demande des contributeurs sollicités, et le cas échéant, être proposés pour publication dans la revue. Le séminaire sera précédé de la réunion du conseil d'administration de l'AFEC, à 9h, et suivi de l'assemblée générale, à 18h. Il sera ponctué d'une collation à la mi-journée.

<http://www.afec-info.org/spip/spip.php?article25>

AFEC 2009 - Colloque international de l'Association Francophone d'Education Comparée - « Orientation et Mondialisation » : AFEC-IREDU-CNRS DIJON, Université de Bourgogne & Université de Lille 3 (CIREL), du 25 au 27 juin 2009

Qu'est-ce que l'orientation : une éducation, un service public, un conseil psychologique, une information scolaire et professionnelle, une prestation de service, une guidance, un nouveau pouvoir mystificateur, un acte de tenir conseil, une source d'épanouissement et de bien-être (incluant la santé), etc. ? La thématique du colloque limitera la pluralité des définitions possibles de l'orientation à l'intersection des trois essais de définitions suivants :

- la définition de l'orientation des individus,

- la définition des activités et services aidant l'orientation des élèves,
- la définition de la mondialisation.

Toutes informations sur le site de l'Association Francophone d'Education Comparée : <http://www.afec-info.org>

**15^{ème} Congrès international de l'AMSE-AMCE-WAER : « Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance »
2 au 6 juin 2008 - Marrakech (MAROC)**

Congrès organisé par l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE-AMCE-WAER) sous le patronage de l'UNESCO
Site internet : <http://www.ucam.ac.ma/.../index.php>
Contact : amse2008@gmail.com ou amse2008@ucam.ac.ma

XXIII^{ème} Congrès de la CESE 2008 à Athènes : « Changements de perspectives, de topographies et de scénarios : systèmes éducatifs et enseignement supérieur ? Le Monde en Europe - L'Europe dans le Monde »

Du 7 au 10 juillet 2008 à Athènes (GRECE).
Site internet : <http://www.ceseathens2008.gr/fr/index.php> (version française). Contact : cese@ceseathens2008.gr, info@ceseathens2008.gr

6^{ème} Université européenne d'été de la FREREF - La Coopération entre les Régions pour apprendre tout au long de la vie : Les attentes de l'Europe face aux réalités régionales

Du 22-09-2008 au 24-09-2008 au Thessalonique, siège du Cedefop, Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF) URL : <http://www.freref.eu/>

**IMHE 2008 : « Institutional Management in Higher Education - Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact »
8 au 10 septembre 2008 - Paris (FRANCE)**

Colloque organisé par l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) par le programme « Gestion des établissements d'enseignement supérieur » ou « Institutional Management in Higher Education » (IMHE) de l'OCDE .
www.oecd.org/document/56 ; contact : monique.collin@oecd.org

**9th AEA-Europe Conference - Achieving quality in assessment:
validity and standards
06-11-2008 au 08-11-2008 à Hisar (Bulgarie)**

Organisé par the *association for educational assessment (AEA)*
<http://www.inrp.fr/vst/AgendaColloques/DetailColloque.php?parent=accueil&id=156>

**Colloque « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états »
12 au 15 novembre 2008 - Poitiers (France)**

Colloque organisé par l'UFM de Poitou-Charentes, l'Université de Poitiers, et le groupe du CNRS « Approche Pluridisciplinaire de la Production Verbale Ecrite »
<http://www.poitoucharentes.iufm.fr/spip.php?rubrique262>
contact : marie-francoise.crete@univ-poitiers.fr

**ADMEE 2009 - 21^{ème} colloque de l'ADMEE Europe Evaluation et
développement professionnel
21-01-2009 au 23-01-2009 Université de Louvain-la-Neuve (Belgique)**

Colloque organisé par l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe (ADMEEEurope) et l'Université catholique de Louvain (UCL)
<http://www.inrp.fr/vst/AgendaColloques/DetailColloque.php?parent=accueil&id=209>

**1^{er} colloque de l'ARCD : « Où va la didactique comparée ?
Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques
d'enseignement et d'apprentissage »
15 et 16 janvier 2009 - Genève (Suisse)**

Colloque organisé par l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)
<http://www.unige.ch/fapse/arcd/accueilarcd.htm>
contact : colloquearcd@pse.unige.ch

PARUTIONS

Compétences et contenus. Les curriculums en question

AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (Dir.)
De Boeck, 2008, 224 pages, 30 €

La gouvernance des systèmes éducatifs

BOUVIER Alain
PUF (2007), 360 p., 29 €

Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer

FRENAY Mariane, DUMAY Xavier (Dir.)
Presses universitaires de Louvain (2007), 426 p., 30 €

La formation des enseignants comparée. Identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne

MALET Régis, Peter Lang (2008), 258 p., 42.5 €

Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum

MANGEZ Eric
PUF (2008) Coll. Éducation et Société, 168 p., 19 €

De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance

MEUNIER Olivier
L'Harmattan, (2008), 428 p., 41 €

L'école et la rue : fabriques de délinquance : recherches comparatives en France et au Brésil

MOIGNARD Benjamin
Presses Universitaires de France, (2008), 232 p., 26 €

Gouverner l'école. Une comparaison France / Etats-Unis

MEURET Denis
Presses Universitaires de France (2007), 232 p., 24 €

Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?

MONS Nathalie, PUF (2007), 216 p., 19 €

Gouverner les universités en France et en Italie

MOSCATI Roberto, BOFFO Stefano, DUBOIS Pierre
L'Harmattan (2008), 342 p., 32 €

Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe

VAN DE VELDE Cécile
Presses Universitaires de France (2008), 288 p., 27 €

SOUTENANCES DE THESES

2008 - La situation des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs des pays en voie de développement (Iran et Inde) : Les contraintes et les obstacles

NEYESTANI Mohammad Reza
Université Lumière - Lyon II (France)
Directeur de thèse : DEROUET Jean-Paul
Discipline : sciences de l'éducation

2008 - La langue irlandaise dans les écoles primaire en Irlande de 1831 à 1936 - Stratégies politiques et pédagogiques

LAMELET-MAC GRATH Nadine
Université de Rennes 2 - Haute Bretagne (France)
Directeur de thèse : BRIHAULT Jean
Discipline : langues- études irlandaises

2008 - Langues, représentations et inersubjectivités plurielles : une recherche ethno- sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana
Université Renne 2 Haute Bretagne (France)
Directeurs : LAMARRE Patricia, BLANCHET Philippe
Discipline : sciences du langage

2007 - La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002) - Contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formations et progression dans la carrière

DUARTE épouse SERRADAS Rosa
Université Université Lumière Lyon II (France)
Directeur : DEVELAY Michel, discipline : Sciences de l'éducation

Informations pratiques

Propositions de contributions – Notes aux auteurs

Vous êtes invités à proposer des articles à la revue *Education comparée*. Toute proposition de contribution doit énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l'avancement de la réflexion sur le sujet traité. Les textes ne doivent pas dépasser 40.000 signes (70.000 pour les notes de synthèse) et seront précédés d'un résumé (français, anglais) de 6 lignes maximum, assorti de 5 mots clés.

Veuillez adresser vos propositions de contributions par courriel, au format rtf, à educationcomparee@hotmail.fr et par courrier, en trois exemplaires, au siège de la revue :

AFEC – Revue *Education Comparée*
UFR des Sciences de l'Éducation
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Domaine universitaire du « Pont de Bois »
Rue du Barreau
BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
FRANCE

Conditions d'adhésion à l'AFEC et/ou d'abonnement à la revue *Education comparée* :

Adhésion à l'AFEC pour l'année 2008 :
Cotisation individuelle : 50 euros
Étudiant : 20 euros
Membre bienfaiteur : 90 euros
Institution : 90 euros

L'adhésion à l'Afec permet de recevoir les actes de ses manifestations scientifiques. L'adhésion permet également de bénéficier de l'abonnement à Afec-Info et de conditions privilégiées pour l'inscription aux colloques internationaux de l'Afec.

Abonnement à la revue *Education comparée* : abonnement individuel : 60 euros ; institution : 90 euros. L'abonnement permet de recevoir les numéros de la revue *Education comparée*.

Adhésion à l'AFEC et abonnement à la revue *Education comparée* : individu : 80 euros ; institution : 150 euros.

Cette formule permet aux membres de l'AFEC de bénéficier d'un abonnement à la revue *Education comparée* à un tarif avantageux. Pour adhérer ou renouveler votre adhésion à l'AFEC et/ou pour vous abonner à la revue *Education comparée*, veuillez adresser votre règlement au trésorier de l'Afec : AFEC - Christophe Col, trésorier - UFR des Sciences de l'Éducation - Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 - Domaine universitaire du « Pont de Bois », Rue du Barreau - BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex - FRANCE

Site de l'Afec : <http://www.afec-info.org/>

Pour information, les commandes au numéro, en version papier ou en version électronique, s'effectuent directement auprès de l'éditeur : www.i6doc.com/afec