Education comparée / nouvelle série n°1, 2008 pp 323-342

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, Ethik, 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 seuil[1] 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 19ième siècle alors qu'elle est récente au Québec. D'autre part, si la laïcité constitue un principe à la fois juridique, éthique et philosophique[2] 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 IIIème 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 cléricalisation 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'Education en 1964. A vrai dire, la confessionnalité de l'école québécoise s'est poursuivie jusqu'à une date récente. L'influence des Eglises 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'Etat et l'Eglise catholique. Il est par ailleurs l'expression de l'influence de l'Eglises catholique sur le système scolaire, si bien que la création du Ministère de l'Education 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 du 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 pédagogiques[5] 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 19ième 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 pratiques[8] 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 choisissais 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'Evangile.

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 pédagogico-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.