

Charles Coutel,
Directeur de l'IEFR (Institut d'études des faits religieux)

Intervention au Comité des sages,
le 22 octobre 2018

La question de l'enseignement laïque des faits religieux :
des problèmes philosophiques aux traductions pédagogiques

Nous partons d'un constat : jamais l'enseignement laïque des faits religieux et l'enseignement de la laïcité n'ont été aussi nécessaires mais jamais les institutions dites de recherche et de formation ne furent aussi démunies pour les mettre en place. Or l'urgence est là : la montée des fanatismes et des obscurantismes fait de la réponse non fanatique aux fanatismes une nécessité absolue. De cette urgence la puissance publique semble consciente car elle déclare en faire une priorité de la prochaine formation des maîtres. Plus précis qu'une vague « éducation à la laïcité et aux faits religieux » cet enseignement *laïque* des faits religieux invite la communauté universitaire à un effort de conceptualisation se prolongeant par un effort de traduction didactique et pédagogique. Or actuellement les lieux de formation (ESPE) n'ont pas de laboratoires de recherche propres et sont obligés de se tourner vers des centres de recherche par définition trop souvent éloignés des établissements scolaires du premier et du second degré. Il faut ajouter à cette première contradiction deux facteurs aggravants : les actuelles Écoles normales supérieures semblent avoir oublié leur mission initiale de former les formateurs des futurs maîtres ; en outre, depuis le *Rapport Debray*, le ministère s'est tourné vers des lieux dédiés à la seule recherche pour se saisir de ces problèmes, éloignant ainsi les chercheurs du terrain. Les conséquences sont évidentes : on fut tenté très vite de sous-traiter

les aspects pédagogiques et didactiques de ces enseignements à des associations privées¹. Car la nature ayant horreur du vide, au lieu de mettre en place des recherches scientifiques on préféra privilégier des projets « ludo-éducatifs » (sic)². Par ce jeu de processus de soustraction, l'objet épistémologique complexe qu'est l'enseignement laïque des faits religieux devint assez vite une « patate chaude ». Tout le monde en parle mais peu l'étudient vraiment. L'annonce de nouveaux programmes et de nouveaux lieux de formation initiale et continue est l'occasion de remettre les choses à plat. En nous appuyant sur l'expérience de l'IEFR (Institut d'étude des faits religieux) nous voudrions modestement contribuer au débat par quelques remarques philosophiques, épistémologiques et quelques préconisations : il s'agit d'œuvrer à l'institution d'une école républicaine qui *émancipe* en ne cédant plus à la vulgate qui se contente d'en faire un lieu d'*épanouissement*.

En un premier temps, nous indiquerons la complexité philosophique et épistémologique des expressions « enseignement laïque des faits religieux » et « pédagogie de la laïcité »³. Puis nous analyserons les difficultés et obstacles institutionnels que ces questions rencontrent. Enfin, nous traduirons les analyses précédentes sur les plans pédagogique, didactique et programmatique, notamment dans le cadre de la formation initiale et continue des maîtres.

I. Préalables philosophiques et épistémologiques

Les savoirs et les enseignements portant sur les faits religieux et la laïcité sont complexes car ils renvoient, certes, à des traditions

¹ Voir le site de l'association Enquête et le récent *Livre blanc* qu'elle publie, publication sur laquelle nous allons revenir dans notre seconde partie.

² Citons « L'Arbre à défis » proposé à l'achat par l'association Enquête.

³ Ces deux enseignements ont donné lieu à de nombreuses publications : on citera l'article d'Abdenour Bidar paru en octobre 2014 dans la revue *Esprit* sur la pédagogie de la laïcité et aussi le livre collectif portant sur l'enseignement des faits religieux en 2014, Artois presses université (nous renvoyons à l'article synthétique de Philippe Gaudin).

héritées insistant souvent et à juste titre sur le rôle central des disciplines académiques. Or les faits religieux comme la laïcité mobilisent plusieurs disciplines à la fois tout en engageant des convictions personnelles difficiles à objectiver. Il nous faut, de plus, éclairer ces enseignements en prenant la précaution de dépasser le poncif que certains entretiennent selon lequel la laïcité parce qu'*anticléricale* serait *antireligieuse*. C'est oublier que la loi de 1905 dispose que, certes, la République ne reconnaît aucun culte mais que, par conséquent, elle se doit de les connaître tous, notamment au sein d'une culture humaniste générale visant l'universel. L'école étant républicaine et laïque, tout enseignement portant sur les faits ou, plutôt, sur les questions religieuses⁴ suppose un cadre laïque lui-même clarifié par une pédagogie de la laïcité. Sur le plan épistémologique, les faits religieux ne peuvent entrer dans le domaine de l'enseignable qu'à condition de voir qu'ils sont à l'intersection de trois domaines qui s'y rencontrent sans s'y restreindre : parler d'« enseignement laïque des *faits religieux* » occupe une partie commune entre les domaines de l'instruction, de la culture générale et de la laïcité. Ignorer une de ces composantes appauvrit le débat et interdit toute mise en place pédagogique ou didactique.

De l'instruction, cet enseignement retirera la volonté de faire des convictions personnelles, voire religieuses, un *objet d'étude* pour les élèves (et les professeurs) ; du domaine de la culture générale cet enseignement tirera la leçon que les faits religieux s'intègrent parmi une multitude de récits, de mythologies ou d'œuvres ; enfin, dans le domaine de la laïcité, cet enseignement saura traiter les faits religieux d'une manière non-confessante. L'école laïque n'a donc pas à aborder telles quelles les convictions des élèves, mais elle a bien à tout faire pour qu'elles deviennent des *thèses* pour les élèves qui, hors de l'école, pourront parfaitement exprimer ces convictions sur le mode

⁴ Unique point d'accord avec Pierre Kahn : il serait plus intéressant, semble-t-il, de parler de *questions religieuses* que de faits religieux ; c'est en effet la conclusion d'un séminaire de recherche tenu en 2018 par l'IEFR.

cultuel, voire rituel. L'ordre scolaire fait des convictions religieuses un *objet d'étude* pour les croyants eux-mêmes : ainsi l'école n'aura pas à parler du christianisme mais de la *christianité*, de la *judéité* et non du judaïsme, de l'*islamité* et non de l'islam. L'ironie, souligne un Péguy, est que les croyants ne peuvent que s'enrichir de ce travail d'objectivation qui ne nuit en rien à la sincérité personnelle des croyances ! Autre conséquence : traiter les défenseurs de la laïcité de *laïcistes* est un contresens, car la laïcité est d'emblée autocritique et constitue un *objet d'étude* infini pour elle-même.

La difficulté actuelle à définir l'objet même d'un enseignement laïque des faits religieux provient du fait que les trois domaines que nous venons d'analyser sont trop souvent juxtaposés et non pas conjugués ; or s'ils ont une autonomie relative et une finalité spécifique (instruire, élever, émanciper), le domaine des faits religieux les oblige à dialoguer. La simple juxtaposition de ces domaines est pour beaucoup dans les difficultés que nous rencontrons à définir les finalités actuelles de l'école républicaine. On comprend mieux que, devant la difficulté de la tâche, certains préfèrent une obscure apologie du convictionnel ou encore une régression vers le « ludo-éducatif » or, avertit Alain, « bercer n'est pas instruire ».

1) La complexité du religieux

Cette complexité a comme conséquence de ne pas considérer comme raisonnable la revendication de la création d'une nouvelle discipline alors qu'il s'agit de mieux harmoniser les domaines engagés notamment dans la prochaine formation des maîtres. On le voit, les domaines mobilisés par l'enseignement laïque des faits religieux mobilisent différents champs eux-mêmes pluridisciplinaires. Ce constat devra se traduire dans la future formation des maîtres (voir supra). Mais à cette complexité épistémologique va s'ajouter une difficulté philosophique supplémentaire que l'actuelle vulgate qui

entoure l'expression « dialogue interreligieux » occulte : la définition du religieux est fort controversée car elle doit tenir compte d'une tension constitutive, chez les croyants, entre la volonté d'établir un lien (*religare*) et une volonté d'un retour critique (*relegere*) sur le *sens* des médiations textuelles et rituelles de ces croyances partagées. Très tôt les religions ont compris que célébrer un lien sans en comprendre le sens est aussi redoutable que de chercher du sens sans aucun lien avec les autres ; très tôt aussi un clergé a prétendu dicter aux croyants comment penser cet équilibre entre *religare* et *relegere*, au point de faire de la célébration du *lien* ce qui pouvait faire sens en soi⁵, contribuant à l'asservissement des esprits, par grégarisme et conformisme imposés (métaphore cléricale du troupeau et ambiguïté du mot *pasteur*)⁶.

On comprend mieux désormais la nocivité de tout discours réducteur qui prétendrait s'exonérer d'une clarification conceptuelle dans les lieux de formation et les universités. Sur le plan pédagogique toute approche ludique peut avoir comme effet d'occulter et de différer le moment de l'instruction et de la prise de conscience chez l'élève.

Ce premier moment de nos analyses nous montre la complexité de l'objet « fait religieux » qui suppose le dialogue fructueux entre des domaines trop souvent encore juxtaposés ; mais c'est par cet effort que chaque croyant sera invité à garder pour lui l'expression publique de ses convictions personnelles, en se gardant de tout prosélytisme et de tout entrisme. Cependant, ce travail de clarification ne portera ses fruits que si l'on prend la mesure des obstacles théoriques et pratiques hérités de l'histoire, qui risquent d'entraver l'institution conjointe d'un enseignement laïque des faits religieux et d'une pédagogie de la

⁵ Kant voit dans ce coup de force l'origine de tout cléralisme religieux (*pfaffentum*).

⁶ L'approche sociologisante des religions, en insistant avec Durkheim, sur le seul lien (*religare*) aura tendance à méconnaître ce dialogue constitutif entre le *lien* et le *sens*. À cette première réduction s'ajoute la valorisation univoque, voire excessive, de la dimension du *sacré* qui n'est peut-être pas une catégorie religieuse centrale. Décréter ce qui est sacré ou non semble être le cœur de tout pouvoir cléral, c'est pourquoi l'expression des convictions n'a pas droit de cité dans l'école ni dans les classes.

laïcité. Questionnons maintenant l'expression même de « fait religieux ».

2) Relire le Rapport Debray : la notion de « faits religieux »

L'expression « enseignement laïque des faits religieux » marque la fin d'un cycle ouvert par *Le Rapport Debray* dont certains raccourcis et des malentendus apparaissent, se traduisant dans des initiatives parfois contreproductives. Ce *Rapport* semble faire comme si la notion de « fait religieux » allait de soi alors qu'il n'en est rien. À l'issue d'un séminaire de recherche portant sur la complexité du religieux et l'apport de l'interdisciplinarité bien comprise, l'IEFR songe à se renommer comme « Institut de recherche sur les questions religieuses ». La notion de « question » est ici pertinente pour formuler cette complexité constitutive et fonctionne dans l'épistémologie et la didactique de l'histoire (par exemple : « Question romaine » ou « Question d'Orient »). On retrouve ce même usage critique dans la philosophie de Kant quand il s'agit d'ouvrir un espace critique de problématisation et d'étude infinie (exemple : la question « Qu'est-ce que l'homme ? » inaugure la réflexion du philosophe allemand). Il nous semble que la notion de « fait religieux » (au singulier comme au pluriel), imposée comme une évidence, ne va pas de soi. Il se pourrait bien que l'on ait à faire à une *fiction idéologique*, revenant à appliquer au domaine complexe du religieux le concept sociologique de *fait social*. Régis Debray va jusqu'à parler du *fait religieux* comme d'un *fait social total*. Il nous semble que cette analogie est à critiquer, à trois niveaux : le « religieux » est-il un *fait* ? est-il un *fait social* ? et vise-t-il une *totalité* ? Ces incertitudes philosophiques vont se reporter dans les improvisations institutionnelles et pédagogiques. L'approche pluridisciplinaire de l'IEFR entend dépasser ces malentendus.

La sagesse serait de relire à nouveaux frais les *Rapports Joutard* et *Nicolet* afin de penser l'unité philosophique des questions religieuses au sein d'une culture universelle redéfinie et d'une instruction publique élémentaire réinstituée, au sein d'une nouvelle formation des maîtres, elle-même réinstituée. Cette approche peut donner du sens à l'expression « enseignement laïque des faits religieux ». Ce dispositif épistémologique nous donne les moyens de lutter non fanatiquement contre les fanatismes en aidant chaque élève mais aussi chaque maître en formation à penser par lui-même. Pour accomplir cet effort, il nous faut ensemble avoir le courage de redire que chaque élève est, certes, un futur citoyen, mais qu'il est d'abord un membre du genre humain avant d'être le membre d'une société ou encore d'une communauté particulière. Or la notion de « fait religieux » peut entretenir le préjugé selon lequel un être humain se définirait ontologiquement d'abord comme *croyant*, ce qui ne va pas de soi. D'où un « athéisme méthodologique » reconnu comme nécessaire par la communauté scientifique. Paradoxe : cet athéisme méthodologique permet à chaque conviction personnelle de devenir un *objet d'étude* pour elle-même. Ce recul théorique autorise une approche du *confessionnel* qui ne sera pas *confessante*, fidèle en cela à l'article premier de la loi de 1905. La République laïque, si elle ne reconnaît aucun culte, ne se doit-elle pas de les connaître tous, comme nous y invitent sur un mode critique les philosophes des Lumières ? Ainsi, les questions religieuses se manifestent dans des récits, des événements et des œuvres que toutes les disciplines scolaires abordent déjà avec rigueur ; dans ce domaine, une des priorités n'est-elle pas d'en informer les maîtres pendant leur formation initiale, voire continue ? La conséquence est claire : si l'enseignement laïque des questions religieuses ne peut donner lieu à la création d'une discipline spécifique, cela ne signifie nullement que ce domaine ne sera pas abordé et identifié⁷. La difficulté actuelle est que cette présence est

⁷ L'Alsace-Moselle connaît déjà une discipline spécifique consacrée aux questions religieuses, assurée par des ministres culturels ; cette situation redoutable ne saurait être étendue et devrait cesser.

dispersée et peu lisible et que l'EMC (enseignement moral et civique, par ailleurs indispensable), est trop souvent « une variable d'ajustement » dans un emploi du temps fort lourd. C'est de cette confusion actuelle que profitent certaines associations privées à finalité ludo-éducative, voire cléricale. Nos préconisations entendent dépasser ces contradictions.

Mais à ces difficultés théoriques s'ajoutent des obstacles institutionnels et politiques qu'il convient d'identifier.

II. Des obstacles institutionnels et politiques à surmonter

Nous procéderons en deux temps : examinons tout d'abord les thèses qui ont essayé de formuler dans le champ institutionnel la complexité des objets épistémologiques que nous venons d'analyser, notamment depuis les *Rapports Joutard* et *Debray*. Ensuite, nous analyserons, sur un mode critique, la récente contribution de Pierre Kahn dans le *Livre blanc* déjà mentionné (p. 9 à 11). Ces analyses critiques préparent et justifient notre partie suivante, plus programmatique.

1) *Les leçons de l'histoire récente*

Dans le champ de l'enseignable, le domaine du convictionnel et de l'éthique pose évidemment des problèmes spécifiques. Ce furent d'abord les voix de Philippe Joutard et de Régis Debray qui constatèrent les carences des élèves dans le domaine des références esthétiques, culturelles et historiques touchant le patrimoine religieux. Olivier Roy, en 2008 dans son ouvrage *La sainte Ignorance*, paru au Seuil, franchit un pas supplémentaire en suggérant que le cléricalisme au sein de chaque religion entendait promouvoir l'ignorance comme

voie privilégiée du salut. Les religions cléricalisées et mondialisées semblent avoir intérêt à couper les croyants de leur propre tradition héritée (*relegere*). Mais est-ce à l'école de combler cette lacune supplémentaire ? Enfin, l'historien Xavier Boniface complète ces réflexions critiques en analysant de près la tentation qui guette tout pouvoir politique de vouloir régir l'enseignement des faits religieux, renouant ainsi avec la tentation gallicane, néo-concordataire et constantinienne⁸. Enfin, la notion fourre-tout de « dialogue interreligieux » peut, en un sens, contribuer à masquer la complexité des faits religieux et à différer le nécessaire travail de clarification sémantique et conceptuel. Une récente publication d'un chercheur, Sébastien Urbanski, synthétise les avertissements lancés par Olivier Roy et Xavier Boniface dans son ouvrage *Enseigner le fait religieux* (PUF, 2016). Ce chercheur précise que dans la confusion actuelle des esprits nous risquons de glisser de la nécessité d'apprendre laïcquement les religions à la tentation cléricale « d'apprendre des religions » (*op. cit.*, p. 131) ; car quelle différence entre faire venir dans les classes des ministres des cultes ou des intervenants extérieurs associatifs ? Un cléricalisme ne peut-il pas en cacher un autre : le « ludo-éducatif » ne peut-il, à son insu, servir de prétexte prosélyte à des sectes ? Toute méthode pédagogique repose soit sur une philosophie de la transmission, soit sur une idéologie manipulatrice : il faut choisir. Il revient donc à la formation des maîtres de placer la barre très haut, comme nous tenterons de le montrer dans la partie suivante, mais auparavant il nous faut engager une controverse philosophique avec Pierre Kahn.

⁸ Voir la revue *Esprit* juin 2005. Les récentes déclarations du président Macron aux Bernardins trouveraient-elles ici leur explication ?

2) *Un texte étonnant de Pierre Kahn*

Le récent *Livre Blanc* de l'association Enquête contient une contribution de Pierre Kahn (p. 9 à 11). Pour justifier les pratiques entristes de cette association, l'auteur procède à une série de raccourcis saisissants et d'affirmations gratuites qui visent à inventer une « crise de l'institution scolaire » (p. 9), qui s'intégrerait dans « une crise du monde commun » (*sic, ib.*) Une conclusion sophistiquée lui semble évidente : il n'y aurait plus de « monde commun » à l'école (*ib.*). Pire, cette école serait elle-même « désinstitutionnalisée » (*ib.*). Ces affirmations reposent sur le poncif selon lequel l'école refléterait la société de son temps. Or, dans une république humaniste et laïque, tout élève est un représentant de l'humanité et non d'abord le membre d'une société, d'une communauté croyante ou non. Rriver a priori un élève à une appartenance quelconque et préalable n'est pas acceptable. Pour l'auteur, cette école en crise n'éduque plus. Pour justifier cette thèse, l'auteur intègre Jules Ferry dans un roman où il devient un personnage qui aurait voulu « que l'éducation passe de l'Église à l'École » (p. 9-10). Pierre Kahn va plus loin et prétend que la laïcité serait même « l'opérateur de cette transformation » (*ib.*). Là encore, c'est un raccourci : la tradition républicaine avec Quinet, Ferry, Goblet, Buisson ou encore Clemenceau dénonce en permanence le *transfert de sacralité* de l'Église vers l'État et de l'État vers l'Église. Ce contresens pousse l'auteur à conclure, là encore hâtivement, que toute dimension symbolique se serait perdue et que l'école ne serait plus « un foyer d'éducation laïque » (p. 11). Une étape de plus est franchie quand l'auteur défend l'incroyable thèse selon laquelle ce déficit de symbolisme devrait être comblé par... l'association Enquête, qui aurait comme tâche de nous apprendre la laïcité (p. 9) dans le cadre d'un « vivre ensemble » bienfaiteur. En passant, l'auteur renvoie le rapport Debray à un simple souci « patrimonialisant » (*sic*), (p. 10) ; il reviendrait à cette association privée de prendre enfin en compte la question des « implications sociales de leur éventuelle

religiosité (des élèves) ». Le comble de cette démarque anti-laïque est d'en appeler à une nécessaire prise en compte de « l'expérience religieuse des élèves » (*sic*), (p. 11). C'est de tout cela dont l'enseignement laïque des faits religieux peut nous prémunir.

De crise en manque, l'école publique est sommée de se tourner vers l'association Enquête pour qu'elle lui fasse la leçon. Dans cette « démonstration », tout nous semble erroné. Si l'école républicaine peut sembler en crise, c'est parce qu'on l'empêche d'être vraiment républicaine du fait des effets à long terme des réformes précipitées qu'elle subit de puis plus de quarante ans. Il faut « remercier » Pierre Kahn de nous montrer tout ce que la future formation des maîtres doit absolument éviter. En valorisant la transmission des savoirs, en refondant l'autorité du maître, en redonnant toute son importance au caractère rationnel des savoirs transmis, gageons que la future formation des maîtres saura enseigner les questions religieuses et la laïcité en évitant toute régression confessante comme le recommandait Régis Debray. Cet enseignement respectera les convictions, notamment religieuses, en leur demandant de remplacer, à l'école, la volonté trouble de prosélytisme par la volonté d'apprendre, de se cultiver, de se respecter et d'échanger. L'amorce ludique proposée par l'association Enquête est par avance contre-productive : elle risque d'attiser les éventuels conflits que connaît notre société en les important dans l'école publique.

C'est au maître dûment formé par des enseignants compétents et chevronnés d'intégrer les éléments qui leur permettront de structurer des séquences au sein de son enseignement. Nous ne partageons pas le pessimisme de Pierre Kahn pour qui « la laïcité cesse d'être une donnée structurante, un présupposé institutionnel ». Au contraire, c'est ce principe qui, avec l'instruction élémentaire et la culture humaniste générale, contribue à faire actuellement de l'école républicaine un lieu d'émancipation.

Ce second moment critique prolongeant nos analyses conceptuelles justifie notre partie conclusive plus didactique et institutionnelle. Dans cette dernière partie, nous nous appuyons sur l'expérience pratique et les débats menés au sein de l'IEFR et avec nos divers partenaires.

III. Traduction didactique, pédagogique et programmatique

Dans cette partie, nous prenons en compte la complexité épistémologique des objets concernés (faits religieux et laïcité) en nous appuyant sur une ancienne expérience menée au sein de l'École normale du Pas-de-Calais dans les années 1990, mais aussi sur les apports pédagogiques de différents mémoires de master soutenus ces dernières années. S'il apparaît évident que l'instauration d'une nouvelle discipline dédiée à l'enseignement laïque des faits religieux n'est ni souhaitable ni possible, il apparaît à l'issue de nos débats et de nos recherches qu'une solide formation initiale et continue est non seulement requise mais nécessaire, à partir d'un programme national, au sein des nouveaux lieux de formation. Autre conséquence nécessaire : ces formations devraient donner lieu à une évaluation précise lors des concours de recrutement. Ce sérieux institutionnel rendra désormais inutile dans les formations et les classes la présence d'associations privées dont les bonnes intentions le disputent trop souvent à l'incompétence.

En conséquence, nous ne pouvons nous contenter de dire que l'enseignement portant sur la question religieuse ne constitue pas une discipline à part, mais il nous faut aussi rendre claire et cohérente la présence des questions religieuses dans les divers programmes de diverses disciplines. Cette prise de conscience est une urgence pour la formation des maîtres des écoles car elle constitue un élément important de la constitution d'une véritable polyvalence du maître du Premier Degré. La manière de présenter la complexité mais aussi

l'unité des enseignements disciplinaires consacrés aux questions religieuses est essentiel dans la mobilisation républicaine et laïque de tous les futurs maîtres. *L'esprit républicain* n'est-il pas constitué par l'amour et le respect des lois, mais aussi par un attachement à une culture humaniste universelle dont les questions religieuses constituent une part non négligeable ? Pour les maîtres du second Degré, l'étude des questions religieuses, présentes dans les programmes de leurs disciplines respectives, pourra s'enrichir de l'analyse philosophique de ces questions dans les autres disciplines. L'interdisciplinarité se fait intradisciplinarité.

1) *La question centrale de l'évaluation*

La mise en place d'un enseignement laïque des faits religieux suppose un programme précis comportant une série de progressions mais aussi une démarche d'évaluation.

Insistons sur l'importance de la question de l'évaluation de tout enseignement ; toute approche ludo-éducative occulte évidemment cet aspect ; pour cela qu'il me soit permis d'évoquer une publication ancienne (1989, « *Avoir zéro en Droits de l'homme ?* », CDDP Nord-Pas de Calais). Dans cette recherche j'abordais la question de l'évaluation en éducation morale et civique. Mon hypothèse était qu'une éducation à la citoyenneté républicaine et à l'enseignement des faits religieux suppose un effort portant sur un lexique et des savoirs précis ; même si nous sommes dans des domaines relevant du « convictionnel personnel », l'École publique se doit d'enseigner ce qui, par combinaison, suscitera en chacun des prises de conscience critiques et respectueuses de la diversité des religions et des convictions, (exigence d'élémentarité caractérisant l'instruction). On ne peut, bien entendu, pas évaluer l'implication civique, éthique et convictionnelle d'un élève, mais il est parfaitement possible de vérifier la maîtrise d'un vocabulaire de base et d'une série de savoirs

historiques, juridiques, civiques et culturels, à l'œuvre dans le champ des convictions. Par cet effort, chacun est invité à faire de ses convictions et valeur une *thèse* à examiner par soi-même.

Ces savoirs sont à mettre en place et à pratiquer, dans les stages puis dans les classes ; ils sont à intégrer dans un programme, une progression (par année et par degré) et enfin par une évaluation claire et mesurable. Quand son évaluation est précisée et acceptée, une discipline scolaire peut être enseignée et s'inscrire dans la durée et dans la formation des maîtres : elle peut s'instituer. Reformulons notre thèse : on ne peut pas évaluer une prise de conscience (civique, politique, religieuse), mais on peut évaluer la maîtrise des mots et de la culture qui sont présumés par cette prise de conscience. Il n'est pas question de te demander si tu aimes ta patrie, mais je peux t'aider à ne pas confondre « pays », « territoire », « patrie », « nation » ou encore « république ». Cet exercice fut mené à bien dans une classe de CM2 dans une école d'Arras. Un exemple tiré du domaine de la culture religieuse de chacun : on peut en tant que croyant être attaché au dogme de la Trinité mais on peut fort bien l'étudier intellectuellement à travers les controverses qu'elle suscite dans les diverses religions. Après cette séquence le maître pourra greffer d'autres exercices pratiques et éventuellement un échange avec les élèves, au moment de la correction. On échappe à une hypothétique et confuse « culture du débat » au profit d'une culture civique et juridique élémentaire. Notre expérience confirme que des connaissances précises sont requises pour que d'éventuelles « compétences » soient envisageables. Or le texte officiel de juillet 2014 semble vouloir commencer par les compétences et poursuivre avec les situations pour atteindre aux savoirs. Il me semble que cet ordre est à inverser radicalement. C'est d'ailleurs ainsi que se déroulent les concours de recrutement des professeurs.

Pour être précise, l'évaluation dans ces domaines (laïcité et questions religieuses) se distribuera en trois types complémentaires et dynamiques :

- 1) une évaluation *objective* et chiffrable, portant sur la maîtrise préalable d'un lexique et de savoirs de base ;
- 2) une évaluation dite *pratique* confrontant les erreurs et les réactions des élèves (et aussi des étudiants en formation), à la suite de la première évaluation chiffrée ;
- 3) une évaluation *critique* tournée vers l'avenir où l'on demanderait ce que chacun ferait pour « améliorer les choses ». Comment aimer la République si l'on ne cherche pas à l'améliorer ?

Dans ces trois évaluations, on harmonise ces trois finalités : connaître, prendre conscience et prendre du recul, en voulant perpétuer le principe républicain de laïcité.

L'élève s'engage dès lors pour la République dont il comprend à la fois l'histoire et la grandeur : c'est le cœur de l'intégration républicaine et laïque avec ses droits et ses devoirs.

2) *Quelles propositions pour la formation des maîtres ?*

Une fois les difficultés théoriques précisées et les difficultés pédagogiques formulées, il est possible, en conclusion, de proposer divers modules de formation pour les maîtres, qui se dérouleraient à la fois en formation initiale et en formation continue. Deux modules, l'un portant sur l'enseignement laïque des questions religieuses et l'autre sur l'enseignement de la laïcité, sont envisageables.

Les équipes de l'IEFR sont disponibles pour contribuer à la mise en place de ces modules.

Un module sur l'enseignement laïque des faits religieux : 15h

(5 séances de 3 heures)

Première séance (3 h)

Différence entre croire et savoir, entre secte et religion.

Définition du fanatisme, du fondamentalisme et de l'intégrisme.

Éléments de vocabulaire dans le domaine de la culture religieuse

Deuxième séance (3 h)

Présentation des programmes officiels (étude des éléments portant sur les questions religieuses).

Examen de séquences où intervient ce domaine (analyse d'un texte, examen d'une image ou d'un tableau).

Réflexion sur l'évaluation spécifique à ce domaine.

Troisième séance (3 h)

Analyse des séquences menées durant les stages.

Reprise de ces séquences avec les apports des différentes disciplines.

Quatrième séance (3 h)

Analyse de séquences par cycle et par année (pour l'école primaire).

Construction d'une progression sur une année et sur un cycle.

Réflexions sur l'évaluation.

Cinquième séance (3 h)

Préparation à l'épreuve du concours à partir de quelques cas ou séquences traités dans la formation.

Exercices pratiques proches de l'oral.

Sur ce modèle, la même organisation sera proposée pour un module de 15 heures portant sur l'enseignement de la laïcité.

Un module sur l'enseignement de la laïcité : 15h

(5 séances de 3 heures)

Première séance (3 h)

Éléments de vocabulaire dans le champ juridique et institutionnel.

Présentation de la *Charte de la laïcité*.

Deuxième séance (3 h)

Analyse de séquences où intervient la question de la laïcité.

Relier les évaluations et les leçons.

Présentation des programmes officiels.

Articulation entre l'éthique et le civique (la devise républicaine).

Étude de la synthèse républicaine dans sa cohérence.

Troisième séance (3 h)

Analyse des séquences menées durant les stages.

Reprise de ces séquences avec les apports des différentes disciplines.

Quatrième séance (3 h)

Analyse de séquences par cycle et par année (pour l'école primaire).

Construction d'une progression sur une année et sur un cycle.

Réflexions sur l'évaluation.

Cinquième séance (3 h)

Préparation à l'épreuve du concours à partir de quelques cas ou séquences traités dans la formation.

Exercices pratiques proches de l'oral.

Une brève conclusion

Nos conclusions programmatiques s'expliquent et se justifient par la volonté de prendre en compte la complexité épistémologique et philosophique des faits religieux et de la laïcité, dans notre contexte de grande confusion institutionnelle. Devant les difficultés actuelles, grande est la tentation de s'en remettre aux initiatives privées dont les dévouement et la bonne volonté sont à saluer, mais qui ne sauraient tenir lieu d'expertise et de compétence. Il appartient à la puissance publique d'être cohérente avec elle-même et de confier ces enseignements sensibles à des maîtres bien formés, républicains et laïques. À la puissance publique de créer les lieux de formation dignes de notre République. Gageons que les responsables sauront tirer le plus grand profit de l'appel de Condorcet, en 1791 (*Cinq mémoires sur l'instruction publique*) : « Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles travaux. »

Charles Coutel,

Directeur de l'IEFR (Institut d'études des faits religieux)

charles.coutel@univ-artois.fr