

**DE L'HUMANISME RELIGIEUX À L'ÉCOLE LAIQUE : une impossible compatibilité ?**

Dr. Varus SOSOE

Enseignant

Collège de Genève

Semestre d'automne-hiver  
2009-2010

<<Sapere aude! (Ose penser!) Aie le courage de te servir de ton propre entendement >><sup>1</sup>  
<<Une laïcité qui esquivé s'ampute.>><sup>2</sup>

## INTRODUCTION

L'évolution des sociétés humaines peut être conçue comme un phénomène se produisant par strates superposées, mais aussi s'interpénétrant selon une dynamique propre à elles et au gré des actions humaines. À cette enseigne, les formes les plus anciennes de la manifestation de la culture et des productions de l'esprit humain sédimentent nécessairement les plus récentes. L'histoire en peut témoigner, surtout de nos jours, avec la conscience toujours plus aigüe en la nécessité de re-visitation des passés en vue du progrès, d'une perfectibilité civile et morale toujours plus croissante du genre humain, mais aussi plus insidieusement et entravant quelquefois très gravement le progrès, l'affirmation très exacerbée des identités de cloisonnement et de barbarie.

L'école, comme lieu de production et de transmission des savoirs et de la culture humaine n'échappe guère à ce principe et phénomène. De fondamentalement religieuse, telle que l'histoire peut la décrire en ses origines, asservie aux systèmes des croyances et dogmes des religions et spiritualités, elle se veut faire au fil du temps et surtout à notre époque, ceci depuis le siècle des Lumières, institution émancipée et émancipatrice de l'humanité. L'émancipation en question ne se fait cependant pas toujours sans heurts ni illusions. Car contre l'élan libérateur et la tentative de dépassement que se prescrit « l'entité-à-aliéner », ici l'école, « l'entité aliénante », la « société fermée »<sup>3</sup> s'oppose et s'impose en permanence. L'école, dans les démocraties modernes et sociétés pluralistes, se veut résolument laïque. Or en se voulant telle, elle ne peut pas ne pas se définir et se contre-positionner par rapport à son long passé. La présence permanente et vive de ce passé est faite de toile de fond religieuse et spirituelle très marquée.

La diversité et la pluralité des convictions et représentations des composantes des sociétés actuelles ne viennent d'ailleurs pas faciliter l'impulsion de désenchantement de l'école vis-à-vis des traditions et cultures religieuses et spirituelles. Paradoxalement cependant, les voix s'élèvent, qui déclament un déficit flagrant en matière de culture humaniste et religieuse et en connaissance du passé des grandes civilisations, notamment de l'occidentale. Ce déficit se fait sentir dans le rang des plus jeunes, dit-on. L'ignorance en cette matière est aussi source de bon nombre de maux dont souffrent nos sociétés, affirment-on également. D'où les pressants projets visant à introduire dans les programmes scolaires, partant de la formation des enseignants, des cours de « culture humaniste et religieux ». À Genève, le DIP, chantre de la laïcité scolaire, tente de trouver voies et moyens pour résoudre la crise de l'école en la matière à partir notamment de l'initiative d'un « Groupe citoyen ». Mais, qu'entend-on par ces vocables de « culture humaniste et religieuse » ? La laïcité est-elle réalité ou simplement projet ? Et peut-elle se faire réalité tangible et constante sans faire en même temps économie du religieux et du spirituel ? Si elle y parvenait, ne s'anéantirait-elle pas ? Quel sens donne-t-on au terme « laïc » dans « école laïque » ? Il est à souligner ici en passant que loin d'être spatio-temporellement contextualisée, la réflexion qui se développe ici se veut de portée universelle pour tout État de droit se voulant légitime.

Dans le cadre de ce travail, qui est une réflexion portant sur une démarche pédagogique de l'enseignement du fait religieux en cours d'éducation citoyenne, nous allons essayer, dans un premier temps, de tracer l'épure des notions-clé du projet, savoir « humanisme » (culture humaniste), « fait religieux ». Nous essayerons d'y fixer des définitions plus explicites, convaincu que nous sommes de l'imprécision notionnelle dans laquelle nous laisse « Groupe citoyen » pour un projet aussi important, tout en restant le plus fidèle possible aux documents des initiateurs dont nous sommes en possession. Cette étape nous permettra aussi de dégager dans l'initiative de « Groupe citoyen » l'essentiel du projet.

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, *Réponse à la question « Qu'est-ce que les lumières ? »* (1784), précédée par *Idée d'une histoire universelle*, p. 90, de l'édition Nathan, 1994, avec notes et commentaires de Jacqueline Laffitte, collection dirigée par Denis Huisman. Voir également: <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/articles.php?lng=fr&pg=270>

<sup>2</sup> Régis Debray, Rapport. L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, p. 20

<sup>3</sup> Nous empruntons ce terme à Karl Popper en analogie et opposition à ce qu'il nommait la « société ouverte », confère: *The Open Society and its Enemies*, New York: Routledge, 1945, 2 vols.

Dans un second temps, où nous nous donnons d'examiner la notion de « laïcité », nous réfléchissons sur les problèmes et questions qui se posent à la réalisation du projet d'enseignement du fait religieux à l'école publique. Bref, quelles en sont les conditions de possibilité effective? Nous essayerons, dans ce cadre, de proposer une matière que nous jugeons essentielle à une bonne réussite du projet.

## I DEFINITIONS DES NOTIONS CLES

### 1. 1. L'HUMANISME: Qu'est ce ?

Nous nous sommes référés aux documents du DIP, notamment la Déclaration de « Groupe Citoyen » intitulé « Culture religieuse et humaniste à l'école laïque »<sup>4</sup>. Force est de remarquer cependant qu'aucune définition expresse et explicite n'y figure. À telle enseigne que l'on se demande ce que ce terme cache chez les responsables de ce « Groupe ». N'y ont-ils jamais pensé? Cette absence de définition de l'humanisme est d'autant plus accablant que la notion demeure fortement polyphonique et polysémique. Ceci peut-il expliquer cela?

Du point de vue de l'histoire des idées, l'humanisme se reconnaît par les caractéristiques suivantes: a) un « mouvement littéraire et philosophique apparu à la Renaissance » et auquel on peut rattacher la philosophie des Lumières au XVIII<sup>e</sup> siècle; il b) affirme « la valeur de l'homme en tant qu'homme » en cherchant nostalgiquement « le modèle, par-delà le Moyen-Âge chrétien et la scolastique, dans l'Antiquité grecque et latine »<sup>5</sup>; c) pour qui, sur le plan de la philosophie morale – en tout cas pour l'existentialisme athée et dans les éthiques orientales sans notion de Transcendance –, l'homme, de son existence, « doit s'affirmer et se construire indépendamment de toute référence ou de tout modèle religieux ». Cet humanisme « marque une étape importante dans l'histoire de la culture européenne, par sa lutte acharnée d) « contre le contrôle que l'Église exerce sur l'activité intellectuelle »; il a développé e) l'esprit critique, a f) réhabilité « les oeuvres du paganisme antique »; il a g) « puissamment contribué à affranchir la philosophie de la tutelle de la théologie »; il a farouchement défendu h) « la valeur et la dignité de l'homme et sa place éminente au sein de l'univers »; i) souligné « l'importance de la culture et de l'éducation, en tant qu'elles permettent à l'homme de développer librement ses facultés et d'accéder à une sagesse pleinement humaine »; par l'action révolutionnaire des philosophes des Lumières, il a montré une confiance particulière en l'homme « par le souci qu'elle a d'en assurer le bonheur et d'en défendre les droits contre l'obscurantisme politique et religieux »<sup>6</sup>. Pétrarque, Ficin, Pic de la Mirandola, Erasme, Rabelais ou encore Montaigne peuvent être considérés comme les piliers de cette forme d'humanisme, à peu de chose près, au sujet du religieux, sous certaines réserves.

Mais l'humanisme ainsi compris a ses ennemis, qui ne se réclament pas moins d'humanisme. Si, plus généralement, il pose l'homme comme valeur suprême, « un être dont la dignité doit être affirmée et protégée contre toutes les formes d'assujettissement, qu'il soit religieux, idéologique, politique ou économique », certains de ses interprètes, tels Marx et Althusser, voire l'existentialisme et ses doctrinaires tant athées que chrétiens, comme Paul Tillich, Karl Jaspers, Sören Kierkegaard, peuvent aller jusqu'à le critiquer sévèrement et ironiser à propos de cet « homme abstrait » que l'humanisme jusqu'aux Lumières a prétendu défendre « sans produire l'analyse concrète des conditions historiques de sa libération »<sup>7</sup> Anthropocentrisme formel, abstrait, contre anthropocentrisme engagé, existentialiste. Un Heidegger, par exemple, qui n'est pas moins humaniste, s'est néanmoins employé à critiquer l'anthropocentrisme de l'humanisme « en assignant à l'homme une destination plus haute », celle d'être le « berger de l'Être »<sup>8</sup> Avec le regain qu'a connu en Occident les « religions » orientales telles que le Bouddhisme et l'Hindouisme, l'anthropocentrisme des humanismes devraient subir quelques critiques, vu que ces religions, sans aucunement dé valoriser l'homme, le mettent sur le même piédestal que les autres étants. Et, faut-il le

<sup>4</sup> <http://www.ecolelaique-religions.org/>

<sup>5</sup> *La philosophie de A à Z*, sous la direction de Laurence Hansen-Love, Paris, Hâtier, p. 202.

<sup>6</sup> *Idem*, p.202-203

<sup>7</sup> Avec leur éthique dite de la situation. Voir aussi, sur la polyphonie de l'humanisme, Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68*, Gallimard, 1988, pp. 26-36.

<sup>8</sup> *Lettre sur l'humanisme* (1946)

rappeler, « Groupe citoyen » accueillent à bras ouvert ces traditions religieuses. Parle-t-on du même humanisme ?

Humanisme, selon la définition de F. C. S. Schiller d'Oxford, se dit aussi de cette tournure de pensée à la Protagoras, selon laquelle <<L'homme est la mesure de toute chose>>, qui réduit la vérité ou la fausseté de nos idées aux conséquences pratiques qui en découlent dans et par l'action. Une doctrine qui subordonne toute connaissance à la nature humaine et à ses besoins fondamentaux<sup>9</sup>. <<L'humanisme, affirme Schiller, est simplement le fait de se rendre compte que le problème philosophique concerne des êtres humains s'efforçant de comprendre un monde d'expérience humaine avec les ressources de l'esprit humain.>><sup>10</sup> Sans entrer dans les détails critiques de cette conception de l'humanisme que certains confondent à tort avec du pragmatisme<sup>11</sup>, on peut se poser la question de savoir si « Groupe citoyen » peut se reconnaître dans cette conception de l'humanisme. Le discours sur les valeurs universelles de l'humanité, les considérations sur le fait religieux – fait religieux dont nous aurons aussi à préciser les contours dans la pensée de « Groupe citoyen » – et donc sur les « vérités de foi religieuse », peut-il, d'un point de vue épistémologique, se réduire à la mesure qu'est tel ou tel l'homme? S'il y a une vérité tenant de la foi religieuse et s'il n'y a pas de foi religieuse sans Dieu ou référence à un Être transcendant, y compris la Nature en tant que Cosmos, l'homme saurait-il être encore la mesure de toute chose? L'homme pourrait-il être mesure de Dieu ou de la Transcendance? « Groupe citoyen » confondrait-il transcendance et immanence? « Groupe citoyen » subordonne-t-il toute connaissance à la nature humaine et à ses besoins fondamentaux ? Telles sont les questions que nous pouvons nous poser par rapport à l'humanisme de « Groupe citoyen ». Au sens précédent, se rattache cette autre notion d'humanisme pratique et prescriptif souvent appelé « pur humanisme » et d'après laquelle <<l'homme, au point de vue moral, doit s'attacher exclusivement à ce qui est d'ordre humain.>> En ce sens, De Rougemont soutenait dans sa *Politique de la personne* que <<L'humanisme désigne une conception générale de la vie (politique, économique, éthique), fondée sur la croyance au salut de l'homme par les seules forces humaines. Croyance qui s'oppose rigoureusement au christianisme, s'il est avant tout la croyance au salut de l'homme par la seule force de Dieu et par la foi>><sup>12</sup>. Ici aussi l'opposition entre humanisme et croyance religieuse, nommément la religion chrétienne est sans équivoque. Est-ce un tel humanisme que s'applique à rechercher « Groupe citoyen »? De toute évidence, ce n'est pas le cas, puisqu'il s'agit pour eux, non point d'opposer la culture humaniste à une quelconque religion, encore moins à la religion chrétienne. L'Europe n'est-elle pas avant tout chrétienne?

Qu'entendre donc par humanisme dans « culture humaniste » chez « Groupe citoyen »? Serait-ce donc là, tout uniment, si polyphonique, si polysémique, la définition qu'adopte le Groupe? Est-ce l'humanisme entendu comme <<Mouvement d'esprit représenté par les « humanistes » de la Renaissance>> Pétrarque, Erasme, Pico de la Mirandola, etc? N'est-ce pas là, comme le dit Philippe Monnier, <<supprimer le phénomène chrétien>>?<sup>13</sup> Il est manifeste qu'une telle notion d'humanisme est étrangère à l'esprit de « Groupe citoyen », à cause de la constitution plurielle de ce dernier, vu qu'il comprend des chrétiens et croyants de tout bord, y compris des polythéistes. La singularité de cette notion d'humanisme par rapport à la notion humaniste de « Groupe citoyen » est d'autant plus facile à saisir que le Canton et État genevois, circonscrit dans l'Occident chrétien est pétri en son fond, sédimenté pour ainsi dire par une longue tradition chrétienne. En outre, par sa substance multi-culturelle sans cesse croissante, la société et la culture genevoises se trouvent entièrement aux antipodes de celles de la Grèce antique.

Sans ambages, et pour synthétiser au mieux les différentes acceptions de la notion d'humanisme sus-relevées, l'humanisme peut se définir aussi d'une manière plus compréhensive comme <<un *anthropocentrisme réfléchi* qui, partant d'une idée de l'homme, a pour objet la mise en valeur de l'homme; – exclusion faite de

<sup>9</sup> *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1926, page 422, sens B

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Idem*, p. 422. À tort dans la mesure où, selon Schiller, l'humanisme serait <<plus large>> d'une part, s'appliquant <<non seulement à la logique, mais à l'éthique, l'esthétique, la métaphysique, la théologie, etc. et, d'autre part, il tiendrait <<compte, notamment, en métaphysique, de la variété des besoins individuels, rejetant <<tout absolu métaphysique>> et justifiant d'autant de métaphysique différentes qu'il y a de tempéraments.>> *Ibid.* p. 16. Pour une vision plus complète de cette conception, confère: *Humanism, Philosophical Essays*, London, 1903 et *Studies in Humanism*, London, 1907

<sup>12</sup> André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, p. 423, sens B.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 421, sens A.

ce qui l'aliène de lui-même, soit en l'assujettissant à des vérités et à des puissances supra-humaines, soit en le défigurant par quelque utilisation infra-humaine>><sup>14</sup> Comme nous pouvons le constater, l'occident chrétien se soulèverait contre cette dernière acception qui ne fait guère honneur au génie du christianisme qui, des siècles durant, à su lui fournir ses ferments civilisationnels. Faut-il l'oublier ? Il y eut et il y a encore de nos jours des humanistes chrétiens dont la pensée, par le passé, a culminé au moins dans la tradition dite personaliste. Pour eux, certainement, le christianisme, ou du moins l'enseignement du Christ, est un humanisme, sinon l'humanisme par excellence. <<A César ce qui est à César et à Dieu, ce qui est à Dieu>> et <<le Sabbat est fait pour l'homme, non l'homme pour le Sabbat>>, disait déjà leur Maître, Jésus le Christ<sup>15</sup>. Ce serait ici l'expression même non d'une religion, mais plutôt d'un esprit religieux, d'un fait religieux, le Christ enseignant contre le clergé du judaïsme. Qu'en est-il du fait religieux dans l'esprit de « Groupe citoyen »?

## 1. 2. « RELIGION » OU « FAIT RELIGIEUX »

Contrairement à la notion « d'humanisme », celles de « religion » et « fait religieux » ont reçu beaucoup plus d'attention à travers les documents de « Groupe citoyen ». Signe sans précédent que les motifs profonds de son projet est là, très bien affirmé. Ne lit-on pas sur la page d'accueil de son site ce qui suit ? Le groupe <<veut promouvoir une meilleure connaissance des racines religieuses et humanistes de la civilisation occidentale dans et par l'école genevoise, en conformité avec l'article 4 de la loi sur l'instruction publique>><sup>16</sup>. Et n'ont-ils pas pris le plus grand soin de préciser d'office: <<L'école genevoise peut et doit assurer aux jeunes une information impartiale et méthodique>> sur 1) l'histoire et les sciences des religions dans le strict respect du principe de laïcité, et 2) l'histoire de la laïcité elle-même, notamment celle du principe de libre examen et débat, au fondement de la science et de la démocratie. Toute forme de catéchisme et de prosélytisme est bien entendu exclue.>><sup>17</sup> Finalement, ne lit-on pas à grands traits et très clairement dans le communiqué du DIP du 30 mars dernier annonçant la conférence du 04 avril 2009 sur le thème « Quelle place pour les questions religieuses dans l'école laïque? »: <<Pourquoi les élèves doivent-ils acquérir une meilleure connaissance des faits religieux en tant que réalités culturelles et historiques? De quoi les enseignants doivent-ils être pourvus pour être en mesure d'informer et de former les élèves dans le respect des croyances et des traditions de chacun-e?>><sup>18</sup>

Qu'implique les termes que nous avons mis en évidence sinon que « Groupe citoyen » prend le soin de distinguer entre « religion » et, académiquement cela ne peut pas être plus clair, « histoire des religions », « sciences des religions », voire « racines religieuses » (de la civilisation occidentale). Le souci de distanciation vis-à-vis de la religion en tant que telle se lit dans le rejet de tout catéchisme et prosélytisme. La constitution plurielle du Groupe porte d'ailleurs tangiblement la marque de ce souci, si ce n'est qu'elle l'inspire heureusement en amont. A cela se peut ajouter les pénétrantes réflexions qui émaillent le Rapport Regis Debray.

Dans le Rapport en question, Regis Debray, en parlant des craintes susceptibles de miner toute bonne compréhension du projet, a relevé en effet ce qu'il nomme <<Le premier des quiproquos>> et insiste sur le fait que <<l'enseignement *du* religieux *n'est pas* un enseignement religieux>><sup>19</sup> et qu'« On aurait tort de croire que la demande de “ culture religieuse ” est une demande de religion. Trop systématiquement les confondre, dans le monde tel qu'il est, serait nuire à l'entreprise.>><sup>20</sup>. Est-ce une subtilité verbale, sinon verbeuse? Un sophisme ? De cette distinction a-t-il fourni les menues pièces justificatives ? À notre humble avis, suffisamment. Et nous nous permettons d'en citer exactement un passage. <<Personne ne peut confondre catéchèse et information, proposition de foi et offre de savoir, témoignages et comptes rendus, nous dit Regis Debray. Non plus que l'épistémologie de la Révélation avec celle de la raison. Le rapport sacramental à la mémoire vise à accroître et affiner la croyance, le rapport analytique à accroître et affiner la connaissance. Le premier type d'enseignement, aussi argumenté et dialectisé soit-il, présuppose l'autorité

<sup>14</sup> Entretiens d'Été de Pontigny, X<sup>e</sup> année, p. 26, extrait de André Lalande, *op. cit.*, p. 423.

<sup>15</sup> Frédéric Lenoir, *Le Christ philosophe*, Paris, Plon, p. 74 et ss et p. 174-175.

<sup>16</sup> <http://www.ecolelaique-religions.org/>. C'est nous qui soulignons.

<sup>17</sup> *Op. cit. ibidem*. C'est nous qui soulignons.

<sup>18</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>19</sup> Page, 9.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 24.

*d'une parole révélée incomparable à toute autre, donation surnaturelle régulée en dernière instance par l'institution. Le second procède à une approche descriptive, factuelle et notionnelle des religions en présence, dans leur pluralité, de l'Extrême-Orient à l'Occident, et sans chercher à privilégier telle ou telle. La République n'a pas à arbitrer entre les croyances, et l'égalité de principe entre croyants, athées et agnostiques vaut a fortiori pour les confessions.>><sup>21</sup> Un subterfuge ?*

En effet, <<étendre les discours de raison au domaine de l'imaginaire et du symbolique>><sup>22</sup>, d'une façon systématique et dans le cadre institutionnel de l'école publique, ce n'est pas encore faire oeuvre d'ecclésiastique dans l'école laïque. De plus, un « fait », fut-il religieux, ne saurait aucunement se réduire à un « donné ». Au risque de compliquer la compréhension entre « fait » et « donné » comme prototype de la distinction entre « fait religieux » et « religion », disons par exemple, que Jésus-Christ n'est pas un fait; s'il était devant moi, il serait un « objet » *donné* à mes sens, à ma perception. Par contre, « Jésus-Christ, Sauveur de l'humanité » n'est pas un donné mais un *fait* dans la mesure où il m'appartient de mettre Jésus-Christ *donné* à mes sens comme objet en relation avec ce qui est prédiqué de lui et que je ne peux saisir, appréhender, comprendre sans une interprétation préalable, une activité de mon entendement. De même « Socrate » s'il était devant moi me serait donné par mes sens, mais « Socrate est athénien » n'est pas un donné mais un fait. Car il me faut faire sens de « athénien » par une activité de mon entendement. Le fait est ainsi davantage <<une construction>>, <<intelligible si l'on ne sait pas l'interpréter théoriquement>> et, en ce sens, il ne peut être <<simplement assimilé à un donné.>>. D'ailleurs certains historiens, dont Lucien Febvre, ont insisté sur ce caractère construit du fait historique, dont la signification, l'importance, la mise en valeur sont inséparables de l'activité d'interprétation du savant.>> <<Le fait – notamment le fait scientifique – n'est pas indépendamment de son interprétation>><sup>23</sup>.

L'importance de l'opposition que nous venons d'établir entre « fait » et « donné » réside dans ceci qu'elle permet de mesurer plus facilement la distance qui sépare le « fait religieux » en tant que fait et la « religion » en tant que donné, surtout en ce qui concerne ces religions qui sont, à en croire leurs ministres, révélées. Aussi argumentée et dialectisée que puisse se révéler une religion, nous dirait Debray, à l'enseigne cette fois-ci des religions non révélées – savoir si elles sont réellement argumentées et dialectisées est encore autre chose – elle demeure proposition de foi.

Il suit de ce que nous venons d'établir que la sémantique du « fait religieux » de « Groupe citoyen » à nous reçoit davantage d'éclaircissements que celle d'« humanisme ». Ce qui nous pousse à reconsidérer la critique de Philippe Borgeaud, critique que semble endosser pleinement Charles Heimberg, face à la notion telle qu'elle est définie par Régis Debray, et surtout celle, plus frontalement positiviste et quelque peu malaisée du Conseil d'Etat. Selon Philippe Borgeaud, repris par Charles Heimberg, « le fait religieux » <<est loin d'être évident>>, <<On y met ce qu'on veut>>, et << Sous des dehors positivistes>>, <<l'intitulé « enseignement du fait religieux » est ambigu>>, d'une <<ambiguïté dangereuse>><sup>24</sup> Le langage positiviste de Debray, qu'« un fait s'impose à tous » en tant que <<fait d'expérience, qui se constate>> et du Conseil d'État (2005, 10), qu'« un fait est observable, neutre, pluraliste » serait donc hésitant, insidieux, rien qu'un subterfuge.

Deux remarques s'imposent ici: tout d'abord, la critique ne semble pas tant viser le « fait religieux » *per se*, qu'elle n'est portée contre sa conception positiviste, en ayant, de surcroît, l'allure d'une sorte d'exorcisme du danger que recèlerait le projet de l'enseignement du religieux. Sophisme du « bonhomme de paille »<sup>25</sup>, procès d'intention ? <<De quel objet s'agit-il en effet? s'enquiert Borgeaud. Singulier, ou pluriel ? Derrière le prétendu « fait religieux », qu'est-ce qui se cache : les religions dans leur diversité, ou la religion, telle que

---

<sup>21</sup> *Idem*, p. 20

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> La philosophie de A à Z, *op.cit.*, p. 163.

<sup>24</sup> Confère l'article de Charles Heimberg, « L'école laïque face à la demande du fait religieux. Quelques réflexions sur la situation genevoises et ses prolongements en Suisse romande », dans : *Colloque AFEC-CIEP « Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée? »* (Sèvres, 19-21 octobre 2005), p. 6

<sup>25</sup> Ce sophisme du « (bon)homme de paille » consiste à isoler des arguments d'un lot supportant une notion, à critiquer ces arguments maladroitement présentés – la définition positiviste du « fait religieux », en prétendant réfuter l'ensemble de tous les arguments qui supportent la notion elle-même. Nous avons déjà présenté quelques arguments de Debray.

*ma conviction personnelle, ethnocentrique, m'en dicte (peut-être à mon insu) la perception ? Qu'est-ce qu'un « fait religieux » ?>><sup>26</sup> Force est de constater ensuite que Borgeaud ne fait que reposer le problème sous d'autres angles, substituant un autre terme « histoire comparée des religions » au « fait religieux », lorsqu'il affirme: <<Il vaudrait donc mieux parler d'histoire comparée des religions, « en donnant au mot religion non pas son sens chrétien moderne (créé au XVIIe siècle), de confession identitaire (un sens qui émerge avec les guerres de religion), mais son sens antique de pratique rituelle, éventuellement (mais non nécessairement, et non universellement) liée à une croyance dogmatique »>><sup>27</sup> On peut aussi bien se demander si la notion antique de religion en tant que pratique rituelle que préconise Borgeaud serait moins hésitant, moins ambiguë, moins dangereuse, et surtout plus unanimement partagée. Faut-il ajouter ici qu'il y aurait un sens à parler d'unanimité quant au contenu du fait religieux et de l'enseignement du religieux en question plutôt que de la notion elle-même?*

Loin de partager le vocabulaire par trop positiviste dans le texte attribué à Régis Debray et au Conseil d'État, nous pensons au contraire qu'il est au moins assez de passages convaincants dans le rapport de Régis Debray qui nous permettent d'adhérer à sa terminologie. Comme il l'affirme non moins péremptoirement dans ce rapport, le terme de « religion » est un <<(terme au demeurant tardif, multivoque et souvent impropre aux réalités qu'il désigne)>>, soit des systèmes qui ne saurait détenir <<le monopole [de donation] de sens>> dans cette aventure humaine de « quête de sens » qui est <<une réalité [pleinement] sociale>><sup>28</sup>. Les religions, Régis Debray nous le souffle fortement, <<n'ont ni exclusivité ni supériorité a priori>> pour <<ce qui est des anxiétés métaphysiques de l'être humain>>. <<Les sagesses aussi, les philosophies, les savoirs et l'art lui-même>> en sont autant compétents. <<Leurs réponses profanes aux questions que nous posent la mort, l'origine et la finalité de l'univers, contribuent pleinement à la formation de sens.>><sup>29</sup> C'est dire que, même dans l'imprécision, « fait religieux » répond absolument à une démarche de la pensée en acte de construction du sens d'un phénomène en soi irréductible à la religion.

Face à une telle distanciation de la religion et du fait religieux, comment comprendre les soupçons que fait peser Borgeaud non seulement sur la notion de « fait religieux », mais surtout sur les intentions profondes des initiateurs du projet ? Sur l'universalité des compétences dans la quête et les donations réfléchies de sens, nous dirions volontiers avec Charles Heimberg: <<Ce qui est intéressant, en effet, dans l'enseignement de l'histoire des religions et des phénomènes religieux, c'est d'abord de se préoccuper des hommes et des femmes, de leurs croyances, de leurs univers mentaux, mais aussi de leurs espaces d'initiative, de leurs différents accommodements face aux injonctions et au pouvoir de l'autorité cléricale. La compréhension du phénomène religieux n'est ainsi pas qu'une affaire de doctrine et de dogmes. Elle concerne les gestes de la vie quotidienne, la complexité, et parfois le mélange, des cultures. Elle implique de savoir exercer un regard dense sur les sociétés>><sup>30</sup>

Qu'en est-il de la laïcité dans la conception de ce projet? Quel sens lui attribue-t-on? Est-il aussi clairement défini que le terme « fait religieux » ? Nul doute que la nébuleuse d'acceptions qui entoure la notion de laïcité dans son historiographie est au coeur sinon à la source de ce projet. Mais, quelle est la position des initiateurs et défenseurs du projet quant à son sens ?

### 1. 3. LA LAÏCITÉ: Bref historique

L'histoire de la laïcité est une longue histoire. Du grec ecclésiastique « laïkos », « commun du peuple » par opposition à « klerikos », « clerc », qui désigne les institutions religieuses depuis l'Antiquité tardive, il nous est venu directement du latin « laïcus », et « laos », avec les mêmes significations, au XIII<sup>e</sup> siècle. Laïc se disait de toute personne ni clerc, ni religieuse, mais baptisée<sup>31</sup> À l'époque médiévale, le terme a désigné l'homme commun, devant être enseigné par opposition à l'homme instruit et consacré par son statut

<sup>26</sup> Charles Heimberg, *op. cit. Ibidem.*

<sup>27</sup> Charles Heimberg, *op. cit., ibidem.*

<sup>28</sup> Rapport Régis Debray, *op. cit.* p. 10.

<sup>29</sup> *Idem*, p. 10-11.

<sup>30</sup> Charles Heimberg, *op. cit. Ibidem,*

<sup>31</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Laïcité>

religieux<sup>32</sup> S'était donc déjà consommée, au sein des institutions religieuses, faut-il le préciser, la séparation des pouvoirs ecclésiastique et séculier. Il a fallu pour cela attendre jusqu'au V<sup>e</sup> siècle et sous la plume du Pape Gélase Ier s'adressant à l'empereur Anastase, la distinction entre pouvoir temporel (*potestas*) et de l'autorité spirituelle (*auctoritas*)<sup>33</sup>.

Une notion qui doit donc être retracée dans l'Occident chrétien jusqu'au coeur même du religieux, aussi surprenant que cela puisse paraître. Et il n'est nul besoin de démontrer que c'est grâce à des fervents chrétiens que la laïcité a connu jour. Nous faisons allusion à certaines sentences de Jésus, notamment <<Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu>><sup>34</sup>. Ébauche d'une distinction principielle entre le temporel et le spirituel, du politique et du religieux ? Ébauche qui sera réitéré par les grands penseurs de l'Église catholique depuis Saint Augustin<sup>35</sup>, en passant par Marsile de Padoue. << Le sabbat a été fait pour l'homme, non pas l'homme pour le sabbat ; de sorte que le fils de l'homme est seigneur aussi du sabbat >><sup>36</sup> Expression, avant la lettre, de l'humanisme chrétien? Comme le soutient si éloquemment Frédéric Lenoir, en parlant de l'exemple que représente Jésus pour les humanistes renaissants <<Derrière le philosophe qui insiste sur la liberté et le développement de la raison, pointe toujours le chrétien qui exhorte tel Érasme: <<Place devant toi le Christ comme l'unique but de toute la vie.>> [...] Pourtant, ni Érasme, ni Pétrarque, ni Dante, ni Marsile Ficin, ni Pic de la Mirandole, ni Léonard de Vinci et tant d'autres humanistes, aussi critiques soient-ils avec l'institution, n'oseront ou ne voudront assumer une rupture avec l'Église catholique. Mais ils ont initié un mouvement de recentrement sur l'homme, sur sa liberté, sur sa raison et de retour à la vérité évangélique qui vont avoir des conséquences colossales dans l'histoire de l'Occident et favoriser l'émergence de ce qu'on pourra appeler le « sujet moderne », c'est-à-dire un individu libre et autonome, qui entend exercer sa raison critique et qui n'accepte plus que ses règles de vie lui soient dictées de l'extérieur.>><sup>37</sup> C'est dire par conséquent qu'avant la modernité des XIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles et l'importance accordée à la liberté de la personne, ceux qui ont pensé la laïcité ne l'ont fait que dans et par la religion, en toute ouverture à la religion, du moins la religiosité s'ils ne sont pas penseurs religieux. Et pourtant! Il est approprié de dire, fondé sur cette expérience historique des penseurs humanistes de la Renaissance – pour ne pas dire tous les grands penseurs de l'histoire humaine – que <<La faculté d'accéder à la globalité de l'expérience humaine inhérente à tous les individus doués de raison, implique chemin faisant la lutte contre l'analphabétisme religieux et l'étude des systèmes de croyances existants. Aussi ne peut-on pas séparer principe de laïcité et étude du religieux.>><sup>38</sup>

Aujourd'hui, par contre, on dirait que la laïcité est amputée, quasiment phobie de tout ce qui est confession, religion et non seulement la séparation du civil et du religieux dont est application le principe de la séparation du pouvoir religieux et des pouvoirs politiques et administratifs de l'État. Si c'est ainsi, c'est parce qu'elle est tenue pour principe d'unité, le « nucléus » rassembleur d'opinions, religions ou convictions diverses d'une communauté. Ainsi, liberté d'opinion, de culte, l'enchâssement des idées spirituelles et philosophiques au domaine exclusif de la conscience, évitement de toute influence de l'Église dans l'exercice du pouvoir politique et administratif, tel a été la signification initiale de la laïcité. En aucun cas, il ne s'était agi d'une croisade de l'État contre les religions. Depuis la Révolution française, fin des privilèges de l'Église et de ses ministres certes, mais jamais interdiction de religion. Sécularisation et modernité grandissantes de la société au XIX<sup>e</sup> siècle, avec implémentation du projet onusien des Déclarations des droits de l'homme certes, mais jamais, en Occident en tout cas, il ne serait question d'interdiction de religion, parce que universalisme républicain. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'indépendance de la vie de l'État, de l'éducation par rapport aux dogmes religieux s'est toutefois fortement développée et a donné les grands projets de lois laïcisant davantage les rapports entre individu et famille, individu et école (les lois Jules Ferry, loi de 1905 par

<sup>32</sup> Réf. P. Segur, « Aux sources de la conception occidentale de la laïcité », in *Champs Libres, études interdisciplinaires : Justice et religion*, Université de Toulon et du Var, éd. L'Harmattan, 2000, p. 31 et suiv. article en ligne.

<sup>33</sup> Walter Ullmann, *A History of Political Thought : The Middle Ages*, 1965, p. 40 et suivantes.

<sup>34</sup> Matthieu 22: 15-22. Voir aussi Luc 20: 20-26; Marc 12: 13-17.

<sup>35</sup> La Cité de Dieu contre les païens, en 426 ap. Jésus-Christ. Nous le citons ici indépendamment de toute considération de discrimination entre ceux que l'on appelait « païens » et les chrétiens.

<sup>36</sup> Respectivement, Matthieu 12:8; Marc 2:27, 28.

<sup>37</sup> Frederic Lenoir, *op. cit.* p. 174-175.

<sup>38</sup> « Laïcité d'intelligence: le rapport Debray », dans : [http://www.ecolelaïque-religions.org/section laïcité, oui, mais laquelle?](http://www.ecolelaïque-religions.org/section_laïcité,oui_mais_laquelle?)

exemple en France). Il est à reconnaître que la laïcité a des débats importants dans la vie politique de nos sociétés depuis quelques décennies, disons depuis les années 70s: de facteur d'unité, elle peut parfois devenir facteur de cristallisation des oppositions <<de ceux qui préfèrent privilégier leur croyance ou, plus généralement, leur droit à la différence.>><sup>39</sup> Paradoxalement, au nom de ce même principe de laïcité, l'État se doit de demeurer neutre, s'interdisant de stigmatiser telle ou telle religion ou tel groupe de croyants. Il doit s'en tenir scrupuleusement à la règle générale du droit et au fait religieux qui pourrait l'enfreindre<sup>40</sup>.

#### 1. 4. LAÏCITE EN SUISSE et selon « Groupe citoyen »

Constat de l'analphabétisme de la plupart des chantres de la laïcité ? En tout cas constat d'insuffisance de conceptualisation de l'idée de laïcité, surprenant, y compris même chez les plus avisés des politiciens. Indice d'une récupération idéologisante sous-jacente à la défense de la laïcité chez eux au service de visées anti-communautariennes ? <<Le principe de laïcité, dirait Groupe citoyen après Régis Debray, place la liberté de conscience (celle d'avoir ou non une religion) en amont et au-dessus de ce qu'on appelle dans certains pays la " liberté religieuse " (celle de pouvoir choisir une religion pourvu qu'on en ait une). En ce sens, la laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence, car ce qui est commun en droit à tous les hommes doit avoir le pas sur ce qui les sépare en fait.>><sup>41</sup>

D'où vient donc que nous en soyons aujourd'hui à considérer la laïcité en vase clos relativement, et de surcroît par opposition, à tout ce qui sonne religieux? Plutôt que de faire l'anamnèse de l'historique de la laïcité, il nous semble à présent plus opportun ici de nous pencher sur la conception qu'en fait « Groupe citoyen », tant les conceptions sont nombreuses et toutes prétendument au service du politique<sup>42</sup>.

Les travaux de Régis Debray et d'autres personnalités importantes du monde intellectuel tant sur le continent que dans le monde anglo-saxon conduisent à une distinction d'importance capitale entre une laïcité étriquée d'ignorants et une laïcité intellectuellement mûrie, une « laïcité d'incompétence » et une « laïcité d'intelligence »<sup>43</sup> Il y a en tout cas unanimité que la laïcité <<ne prenne elle-même [...] des aspects de religion civile où elle se sacrifierait plus ou moins>>. Car pour favoriser une <<culture de paix civile>>, la laïcité ne doit pas être conçue comme <<une idéologie anticléricale ou intangible>>. Il est donc nécessaire de développer <<une conception laïque, dynamique et inventive qui donnera une réponse démocratique aux principaux défis du XXIe siècle.>><sup>44</sup> Les termes interpellent par moments dans la mesure où l'on a l'impression qu'une meilleure conception de la laïcité comme socle de la coexistence pacifique dans les milieux multiculturels reposerait nécessairement sur une haute culture. L'expérience d'autres peuples moins intellectuellement cultivés dément si radicalement cette vision des faits qu'elle suscite l'inférence opposée: plus cultivé intellectuellement et politiquement on est, moins capable on est de penser la laïcité et de la vivre conformément à cette pensée. Qu'en penser réellement? Et comment l'enseigner aux générations montantes dans un cadre scolaire, si elle nous pose autant de problèmes de conceptualisation chez les enseignants eux-

<sup>39</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Laïcité>

<sup>40</sup> Anne-Marie Le Pourhiet, « Droit à la différence et revendication égalitaire : les paradoxes du postmodernisme [archive] » sur Communautarisme [archive], 2002; Olivier Roy, Mehdi Ben Smida, « La critique de l'islam comme religion permet de reprendre un discours anti-immigration en le « déracialisant » [archive] » sur Oumma [archive], 11 mai 2005. « L'islam ne pose pas de problème spécifique : c'est le fait religieux qui pose un problème, pas telle ou telle religion. »; Philippe Ségur, professeur de droit constitutionnel à l'Université Via Domitia de Perpignan, « Observations sur la notion de laïcité en droit constitutionnel [archive] » sur Droit constitutionnel [archive], 8 juillet 2006

<sup>41</sup> Rapport, *op. cit.* p. 19.

<sup>42</sup> Nous avons développé ailleurs l'idée que la laïcité a fini par devenir une des représentations parmi d'autres, à savoir les métaphysiques et les religieuses dans « Principes Humanistes des Lumières et problématiques fondationnelles des droits de l'homme », Thèse de doctorat, Ottawa University, 1997, 324 p., p. 250 et ss.

<sup>43</sup> « Laïcité restrictive » et « laïcité ouverte » chez Bouchard et Taylor, et, à leur suite chez Jean Baubérot, l'auteur d'*Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France?* L'Aube, 2008. Voir: <http://ecolelaique-religions.org/index.php/ressources-a-liens-mainmenu-22/laicite-oui-mais-laquelle->

<sup>44</sup> <<Décembre 2005. Juste 100 ans après les lois de séparation de l'Eglise et de l'Etat en France, quelque 200 intellectuels>> proposent une <<déclaration>> de 18 articles << actualisant l'esprit de la laïcité dans une optique d'ouverture et de dialogue entre les convictions philosophiques et religieuses. La démarche a été initiée par le sociologue protestant Jean Baubérot.>> [www.lumenonline.net](http://www.lumenonline.net)

mêmes? Ne sommes-nous pas dans une impasse incontournable ? Fait religieux, problèmes de conceptualisation, laïcité, problèmes de conceptualisation? Mais tous les deux en rapports synthétiques à transmettre, à « faire valoir sans prescrire »? Sommes-nous suffisamment intellectuellement cultivés et majeurs pour penser et agir le politique – pour adéquatement constituer ces faits en savoirs savants à transmettre ensuite à ceux qui sont reconnus mineurs tant psycho-génétiquement qu'intellectuellement?

L'école du XVIII<sup>ème</sup> siècle n'a pas eu les mêmes préoccupations que la nôtre. Il s'y posait, entre autres, le problème de la démocratisation de l'accès aux savoirs, celui des libertés dont la liberté religieuse et confessionnelle aussi certes, mais pas dans les mêmes proportions que la nôtre, justement à cause de la quasi homogénéité raciale et culturelle des populations, y compris des écoles. La nôtre se développe dans un contexte de multiculturalisme galopant qui, avec les diversités des modèles pédagogiques, rend plus complexe l'éducation, car il faut toujours une attention plus particulière aux besoins de chaque élève quelle que soit sa provenance. Dans ce contexte, il faut nécessairement une base commune d'approche tant les diversités culturelles et psychologiques sont grandes. On aurait dit qu'avec le concept de laïcité, la base commune d'approche était déjà trouvée. Mais, qu'en est-il réellement ? S'agit-il d'une laïcité effective ou d'une simple prétention à la laïcité, sans aucun réel engagement à l'implémenter comme projet de société ?

Si la question se pose, c'est qu'il est des faits réels venant de la « main-stream society » (courant dominant ou majoritaire de la société) même, des actes réels consciemment posés par les chantres de la laïcité eux-mêmes, les dirigeants des différents États, des principes sanctionnés dans et par les grandes constitutions de nos États qui interpellent, de sorte que l'on parlerait d'illogisme dans la culture juridique moderne et contemporaine à l'instar de Norbert Rouland<sup>45</sup>. Dans nos Constitutions, textes suprêmes du cadre institutionnel et juridique commun à tous – nous empruntons ces termes très significatifs à Charles Heimberg<sup>46</sup> – figurent en préambule des invocations, des devises et mots d'ordre qui sont aux antipodes de la laïcité: «<Au nom de Dieu Tout-Puissant!>><sup>47</sup>, les Armoiries de Genève avec reproduction du nom de IHESUS, Jésus, l'invocation de la bénédiction dans le très récent discours de début d'année de Doris Leuthardt «<Que Dieu vous bénisse>> – dira-t-on que c'est à titre personnel –, «<L'Assemblée nationale reconnaît et déclare en présence et sous les auspices de l'Être Suprême>><sup>48</sup>, «<So help me God!>> à la fin du serment des Présidents des Etats-Unis, la Bible à l'appui, la devise de certaines universités, celle d'Ottawa par exemple, «<Deus est scientiarum dominus>> («<Dieu est la Maître de la Science>>, de l'Université d'Oxford, «<Dominus illuminatio mea ("Le Seigneur est ma lumière" )>>, etc.; Les fêtes religieuses, jours fériés, de nos calendriers officiels, tels que Noël, Pâques, etc.<sup>49</sup>, les récentes annonces de prières de Hillary Clinton et de Michelle Obama en faveur d'Haïti<sup>50</sup>, «<des pratiques de chants, de récits ou de rituels qui sont somme toute assez discutables>><sup>51</sup> distanciés ou pas; la condamnation, en France, de certaines oeuvres artistiques tenues pour diffamatoires de l'image honorable de François Mitterand, les notions hautement métaphysiques et spirituelles de notre culture juridique telles que le «<mariage posthume>> et «<le respect de la mémoire des défunts>>, «<la protection de l'intégrité physique du cadavre>> – autant de symboles de la consécration juridique de la «<présence spirituelle des morts dans le monde des vivants>> – qui resterait sans justification aucune si l'on postulait l'anéantissement

<sup>45</sup> Norbert Rouland, *Anthropologie juridique*, Paris: Edition Odile Jacob, 1991, se référant au projet législatif de H. Caillavet du 10 Juillet 1976, p. 287. À noter qu'il s'agit ici de «<notre culture>>, de la culture juridique moderne française et non des sociétés multiculturelles de nos jours.

<sup>46</sup> *Op. cit. Ibidem.*

<sup>47</sup> *Constitution fédérale de la Confédération suisse*, du 18 avril 1999 (Etat le 17 mai 2009), Préambule, <http://www.admin.ch/ch/f/rs/1/101.fr.pdf>

<sup>48</sup> From the Preamble of *Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen*, <http://www.textes.justice.gouv.fr>

<sup>49</sup> *Idem*, p. 860

<sup>50</sup> «<Our hearts and prayers are with the people of Haïti>>, Discours pressant de Hillary Clinton à la suite de l'événement tragique frappant Haïti; [www1.voanews.com/.../Clinton-to-Visit-Haiti-Saturday-for-First-Hand-Look-at-Earthquake-Relief-Efforts-81805392.html](http://www1.voanews.com/.../Clinton-to-Visit-Haiti-Saturday-for-First-Hand-Look-at-Earthquake-Relief-Efforts-81805392.html); Michelle Obama «<"Our thoughts and prayers go out to the country of Haiti>>, cf. [blogs.abcnews.com/.../michelle-obama-says-haiti-in-thoughts-and-prayers.html](http://blogs.abcnews.com/.../michelle-obama-says-haiti-in-thoughts-and-prayers.html)

<sup>51</sup> Charles Heimberg, *op. cit.*, p. 3

de la personne avec la mort, mais qui, dans un système qui se réclame de laïcité demeure complètement absurde.<sup>52</sup>

L'impression ? Sans spéculer, le moins à dire: notre culture juridique est pétrifiée et sédimentée par le religieux. De ce point de vue, il est difficile de lui réclamer une laïcité et neutralité radicale, amputée. En appeler à Dieu, au fondement de nos Lois fondamentales, jurer sur la Bible ou le Coran etc. défient, au moins à cette étape de l'évolution de notre culture juridique, tout enthousiasme à l'égard d'un soit-disant « désenchantement du monde »<sup>53</sup> ou, à la Habermas, d'une ère de « pensée post-métaphysique »<sup>54</sup> tout comme d'un « retour du religieux » puisque le religieux ne s'en est jamais allée. Il est vrai, un tel état de chose, comme le dira Kimberly, tend à rendre simple métaphore l'idée de laïcité<sup>55</sup>. Ces faits juridiques nous poussent à souscrire, à l'instar d'Emile Durkheim, à la participation du droit au sacré, une idée à la fois religieuse et laïque<sup>56</sup> du sacré, dans la mesure où, à l'exception de la personne humaine, certaines autres choses ou objets relèveraient <<d'un régime différent de celui du profane>> et seraient juridiquement protégés par des interdits<sup>57</sup> Ainsi, la <<notion de laïcité n'implique pas pour autant le silence autour de l'histoire des religions et du fait religieux. Elle ne suscite aucun tabou et préfère la libre discussion plutôt que l'occultation.>><sup>58</sup> Mai elle est aussi loin d'être une « laïcité [de simple] abstention »<sup>59</sup>, du moins dans la pratique, tels que les exemples nous le montrent. Médiatement ou immédiatement, négativement ou positivement, la culture juridique moderne se laisse alimenter à des sources de faits et de représentations aussi multiples que diverses.

## II. L'HUMANISME RELIGIEUX EN EDUCATION CITOYENNE: une démarche pédagogique

### 1. LIMINAIRES

En choisissant de développer une réflexion sur le thème « Du religieux à l'école laïque: une impossible compatibilité? » dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté destinée aux élèves du secondaire I de l'État et canton de Genève, plusieurs difficultés se présentaient à moi, que je suis amené à classer en deux catégories: une catégorie de problèmes dite notionnelle d'une part et, d'autre part, une catégorie de problèmes à qualifier de pédagogiques. Difficultés notionnelles d'une part, tenant premièrement à mon domaine de spécialisation: je suis de formation philosophique et, pour l'instant en tout cas, dans l'État et canton de Genève, le secondaire I n'offre aucun cours de philosophie. Deuxièmement, une partie des termes de la thématique générale: « humanisme religieux »: ces termes sont, de nos jours, repoussants pour une bonne partie des gens, et la question peut se poser de savoir si, même professionnellement, l'évaluateur se prêterait ouvertement à une lecture sans préjugé de ma réflexion. Troisièmement, et en rapport immédiat à la question des termes « humanisme religieux », la conception actuellement dominante et, faut-il déjà le suggérer, très problématique de la vocation de l'école laïque: qu'attend-on de l'école laïque aujourd'hui pour que l'on veuille traiter une thématique visant à plaider pour l'introduction d'une culture humaniste et religieuse dans le curriculum de l'école laïque à l'État et au canton de Genève ? En d'autres termes, n'y aurait-il pas une sorte d'illogisme à introduire une telle matière ou sujet dans le curriculum d'une école qui se réclame fortement

<sup>52</sup> Norbert Rouland, *op. cit. Ibidem.*

<sup>53</sup> Gauchet, M. (1985) *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard.

<sup>54</sup> Titre que Habermas donna à un de ses ouvrages inaugurant une ère nouvelle, celle supposément consacrée par son système de l'agir communicationnel. Voir Habermas, J. (1992) *Post-metaphysical Thinking: Philosophical Essays*, traduction de l'allemand par William Mark Hohengarten, Cambridge, M.A.; London: England, The M.I.T. Press.

<sup>55</sup> Kimberly R. White, *Connecting Religion and Teacher Identity: The Unexplored Relationship Between Teachers and Religion in Public Schools*, in *Teaching and Teacher Education*, journal homepage: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate), 2009 Elsevier, p. 860.

<sup>56</sup> Norbert Rouland est de l'avis que la recherche transculturelle des droits de l'homme, via la dignité humaine, ferait partie de cet univers du sacré laïc.

<sup>57</sup> *Idem*, p. 293.

<sup>58</sup> Charles Heimberg *op. cit.* p. 5

<sup>59</sup> Paul Ricoeur, (1995) <http://ecolelaïque-religions.org/index.php/ressources-a-liens-mainmenu-22/laicite-oui-mais-laquelle->

d'une autre vocation ? La laïcité devrait-elle se comprendre autrement ? Et n'y aurait-il pas pour mon choix de thème un accueil défavorable ?

Tenant à la spécificité de la démarche pédagogique même de l'éducation citoyenne en milieu scolaire, une seconde catégorie de problèmes qui s'étaient posés à notre projet. Il s'agit, en premier lieu, d'un problème double. D'abord, le constat d'un réel fait problématique: si et dans quelle mesure le problème de la culture humaniste et religieuse à l'école laïque est ou peut-être considéré problème de société? Ensuite, s'il s'avère un problème actuel de notre société, le registre: est-il possible de le mettre en discussion dans un cadre scolaire, c'est-à-dire aller au-delà d'une simple discussion de sens commun, précisons-le, avec des élèves du niveau intellectuel du secondaire I, même dans l'hypothèse que certains élèves seraient des « génies »? En second lieu, le problème pédagogique de la posture enseignante, à savoir l'univers discursif non prescriptiviste: comment faire valoir des points de vue, soit des idéaux de l'orientation sociétale déterminée par l'Etat, soit des points de vue personnels de l'enseignant, sans pour autant donner dans la prescription de ces idéaux, ces valeurs, ces normes, ces principes et règles ? Bref, le dilemme du « comment faire valoir sans prescrire », mot d'ordre de l'éducation citoyenne.

### **Dépassement de nos appréhensions**

Quelles réponses peuvent recevoir les problèmes de la première catégorie de difficultés auxquels je faisais allusion ? Étant de formation philosophique et vivant à Genève, où le secondaire I n'offre aucun cours de philosophie à ce jour, quelle orientation/démarche didactique m'est-elle donnée de suivre dans un enseignement sur un thème de cette nature? Il est à remarquer que même si la philosophie n'est pas encore une discipline enseignable au secondaire I, 1) la demande n'est guère inexistante; elle est d'ailleurs pléthore et se concrétise sous forme d'ateliers philosophiques pour enfants<sup>60</sup>, 2) le fait que je sois accepté en ce cours d'éducation citoyenne et que rien n'empêche que je sois appelé à l'enseigner là où cela s'enseigne, 3) Certains documents du Conseil d'État genevois, sur lesquels nous reviendrons ci-après encouragent le département de l'instruction publique à permettre aux «élèves des trois ordres d'enseignement de traiter d'éléments de philosophie et des questions des valeurs et du lien social»<sup>61</sup>

### **L'humanisme religieux comme demande sociale: « Groupe citoyen »**

Qu'en est-il du thème ? Dans le cadre de ce travail, les termes « humanisme religieux », entendons par là « culture religieuse et humaniste » ou « fait religieux », sont empruntés au « Groupe citoyen ». C'est un groupe «formé de citoyen(ne)s aux convictions diverses (agnostiques, athées, croyants de diverses sensibilités, etc.)» C'est un groupe qui, depuis 2004, «a pris le relais d'une démarche parlementaire initiée par les Verts en 1996» avec un rapport établi par le DIP intitulé « Culture religieuse et école laïque. Rapport du Groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne » Qui dit DIP en ce moment, dit Charles Beer, le Conseiller d'État genevois chargé de l'Instruction publique. En 2003, ensemble avec Régis Debray, Walo Hutmacher, ils ont publié une Déclaration publique établissant les grands axes d'un enseignement du fait religieux «dans le respect de la laïcité et de l'esprit de Genève» et dans «l'esprit des buts de l'enseignement définis à l'article 4 de la Loi sur l'Instruction publique». Pour quels motifs et quels objectifs poursuivent-ils ? Ce groupe d'agnostiques, d'athées, de croyants de diverses sensibilités «regrettent que la culture religieuse et humaniste n'ait pas la place qui lui revient dans l'enseignement public genevois»<sup>62</sup>. Ils sont convaincus qu'un tel enseignement est susceptible d'élargir la culture des «jeunes au seuil de leur vie d'adulte»<sup>63</sup> et de leur permettre spécifiquement de développer des capacités qu'ils ont su énumérer en 8 éléments précis. Au rang de ces capacités, 1) celle de «Connaître les grandes questions de la condition humaine et l'essentiel des réponses apportées par les grandes traditions religieuses et les principaux courants philosophiques», 2) de «Discerner entre savoir, croyances, convictions, foi et sagesse, et reconnaître leurs modes d'expression», 3) de «Connaître et de reconnaître le choix historique de la laïcité» et des

<sup>60</sup> En France Michel Tozzi et consorts, <http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/> <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosopher/>

<sup>61</sup> <http://www.ecolelaïque-religions.org/index.php/component/content/article/1-articles/27-prospectus-printemps-2008>. Voir ci-après.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*. Voir sous Prospectus.

principes y relatifs tels <<le libre examen>> et le <<libre débat>>, dans <<le respect>>, 4) de <<Connaître les grandes traditions religieuses (éléments d'histoire, textes, fêtes, convictions, rites, pratiques, formes de pensée, langages symboliques, etc.)>> 5) de <<Savoir-vivre ensemble dans le respect de la pluralité des options, conformément à une éthique de la liberté et de l'égalité des êtres humains.>>, 6) de <<S'ouvrir à d'autres formes de pensée et d'expression (symboles, rites, visions du monde, etc.) et de <<Situer de manière critique ses propres convictions par rapport aux autres>>, la capacité de 7) <<Se repérer et se situer de manière argumentée face aux enjeux sociaux et collectifs (identitaires, communautaires, politiques) liés aux religions>>, enfin, 8) la capacité à <<Identifier la spécificité de la civilisation occidentale, avec ses racines religieuses>>, de sorte à pouvoir <<en faire une relecture critique et comprendre les défis et confrontations qu'elle engendre pour elle-même et pour les autres grandes civilisations.>><sup>64</sup> Un programme gigantesque pour les élèves de 9ième ! Une religion ? Un plaidoyer pour des cours de catéchèses?

Les travaux de « Groupe citoyen » ont conduit le Conseil d'État, lors du Grand Conseil du 22 septembre 2006, à estimer <<essentiel que l'enseignement du fait religieux soit mieux pris en compte dans les écoles publiques genevoises>> et a chargé le département de l'instruction publique à entreprendre certaines démarches (au nombre de 5 en tout), dont l'encouragement des élèves des trois ordres d'enseignement à <<traiter d'éléments de philosophie et des questions de valeurs et du lien social>><sup>65</sup>

La diversité des membres qui forment « Groupe citoyen », leur représentativité en termes d'orientation confessionnelle et « philosophique », de « Weltanschauung » ou tout simplement de convictions personnelles, <<les forces nécessaires>> qu'ils ont mobilisé et mobilisent toujours pour mener à bien les travaux en vue de l'institutionnalisation, de l'élargissement du contexte d'étude, et du développement des lieux d'échanges sur le thème du fait religieux dans l'école publique, tout ceci, afin d'accroître les compétences et outils des formateurs en la matière – <<les citoyens-enseignants, citoyens-députés, citoyens-parents, citoyens-grands-parents, croyants ou agnostiques>>, tout cela consacre, sans conteste, le fait religieux comme une demande sociale pressante et un <<un sujet délicat>> de nos sociétés. Il en a de même ici à Genève comme dans la Suisse toute entière et partout ailleurs dans le monde occidental.

Une question se pose: si l'humanisme religieux est autant socialement demandé, du moins si le besoin se fait autant sentir de nos jours, pourquoi une telle angoisse de notre part en ce qui concerne sa recevabilité comme thème à réflexion scolaire ? Cette question d'apparence anodine est paradoxalement une des données importantes du problème. Car elle nous suggère l'une des causes fondamentales du malaise sociale actuelle: l'ignorance de ce qu'est essentiellement et initialement l'école laïque, la laïcité de l'État, une société laïque. Nous n'en faisons aucune illusion, bien de gens sont quelque peu angoissés à parler publiquement de « choses » ayant trait à la religion.

## 2. L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX

Une exclamation <<Oh God !>> dans une salle de classe reçoit la surprenante réponse-ci: <<Oh no! We don't talk about him here !>><sup>66</sup> Ce n'est pas une réponse du diable en personne. C'est la réponse d'un élève ou d'un étudiant du supérieur à son collègue. Expression d'une haine viscérale, d'un mépris radical du religieux? Manifestation d'une phobie de Dieu et/ou du religieux ?

Les contradictions que nous venons de relever sont toutes dues, à notre avis, à la nature même du religieux et du spirituel qui, d'un point de vue anthropologique, lorsqu'il s'impose à l'homme exige de celui-ci un engagement entier, de tout l'être, de cet être à la fois et respectivement *homo religiosus et homo politicus*. Ici encore, Charles Heimberg a raison de souligner que <<dans nos sociétés multiculturelles, les conditions d'une approche non pieuse de l'histoire et de la contemporanéité des phénomènes religieux devraient être mieux définies et explicitées, en laissant un espace au débat et à des questions ouvertes sachant qu'on touche

---

<sup>64</sup> *Ibidem.*

<sup>65</sup> *Ibidem.*

<sup>66</sup> White, Kimberly R. « Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools », p. 857, in: *Teaching and Teacher Education* 25, (2009) 857-868, Journal homepage: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)

là à un champ de contradictions qui ne sont pas forcément toutes complètement résolubles.>><sup>67</sup> Comment, devrait-on s'enquérir, des représentations culturelles, philosophiques, métaphysiques et religieuses pourraient-elles participer à une culture juridique si elles ne s'y intègrent ni ne s'y reconnaissent ?<sup>68</sup> Voici une question lancinante dans le contexte actuel, en fait allusion à et plaidoyer tacite pour une laïcité non amputée, saine, et point d'arrimage de l'expression de toutes les représentations, toutes les confessions saines, c'est-à-dire favorisant existence et coexistence des humains.

Est-ce fort de cette spécificité du religieux que, de nos jours, des chefs d'États tels le Président Nicholas Sarkozy et d'autres requièrent du système de l'Éducation que les enseignants participent à la renaissance du système de l'éducation française qui, à ce qu'il croit, devrait inclure l'instruction religieuse<sup>69</sup> ? Aux États-Unis, la *Loi de Restauration de la Liberté Religieuse*<sup>70</sup> a été promulguée par le Président Clinton dans le but d'empêcher que les lois violent substantiellement les droits à la liberté d'exercice de la religion, pour protéger la liberté religieuse dans les écoles publiques<sup>71</sup>. Car il est tout à fait normal que l'État intervienne là où des politiques scolaires deviennent trop restrictives par rapport à l'expression religieuse. Il affirme: <<Le problème s'est manifesté dans les écoles publiques de notre Nation. Il apparaît que des administrations officielles, des enseignants et parents soutiennent que toute expression religieuse est inappropriée J'ai été conseillé par le Département de la Justice et le Département de l'Éducation que le Premier Amendement permet – et protège – l'expression religieuse dans les écoles publiques à un degré plus élevé que ne peuvent le comprendre beaucoup d'Américains.>><sup>72</sup> L'administration de George Walter Bush ne s'y est pas moins engagée, qui a aussi proclamé la légalité de la religion dans les écoles à la nation une lettre spécifique portant sur les formes et occasions de prière constitutionnellement protégée, clarifiant les droits des étudiants à prier même dans les écoles publiques: <<Entre autres, écrit-il par le Secrétaire à l'Éducation Rod Paige dans *No Child Left Behind Act*, les étudiants peuvent lire leurs Bibles ou autres écritures, rendre grâce avant les repas, et prier ou étudier du matériel religieux avec leurs collègues étudiants pendant les pauses, les déjeuners, ou en d'autres temps non-instructionnels autant qu'ils peuvent s'engager dans des activités non religieuses.>><sup>73</sup> Et notre chercheuse de dire, se basant sur une conception anthropologique de l'identité qu'elle qualifie, à l'instar de Diniz-Pereira, de « critical/integrative »<sup>74</sup> : <<si le gouvernement accorde au peuple le droit d'exercer librement leur religion de choix>>, il est tout simplement illogique et interpellant de simplement supprimer la religion ou les sujets de religion dans les écoles surtout dans nos sociétés aussi complexes et riches multi-culturellement. À noter qu'il s'agit ici non seulement de fait religieux, mais aussi et surtout de religion et d'exercices ou pratiques religieuses.

Il convient de voir dans cette spécificité du religieux, un élément fondamental, à l'époque actuelle, de l'urgence de la demande sociale concernant l'enseignement du fait religieux dans les grandes démocraties et

---

<sup>67</sup> *Op. cit.* p. 4.

<sup>68</sup> Question que Kymlicka, par exemple, avait adressée à Rawls et au principe de consensus par recoupement, «overlapping consensus» énoncé dans son *Political Liberalism*. Voir: *Two Models of Pluralism and Tolerance*, p. 54, in: *Analyse § Kritik 13*, Opladen: westdeutscher Verlag, 1992, Seite 33-56: <<If the members of a religious community see their religious ends as constitutive, so that they have no ability to stand back and assess these ends, why would they accept a political conception of the person which assumes that they do have that ability (and indeed a highest-order interest in exercising that ability) ? >>.

<sup>69</sup> [Sarkozy urged it upon] <<French teachers to participate in a “renaissance of the French education system” which he believes should include the instruction of religion>>, Kimberly, *op. cit.*, p. 860. Notre traduction.

<sup>70</sup> « Religious Freedom Restoration Act »

<sup>71</sup> In July 1995, President Clinton issued a memo entitled « Religious Expression in Public Schools. » In it, he discusses specific principles that apply to religious expression in the schools in regards to issues such as student prayer and religious discussion, official neutrality, teaching about religion, and teaching values.

<sup>72</sup> William J. Clinton, July 12, 1995, cité par Kimberly. Notre traduction.

<sup>73</sup> *Ibidem*, Rog Paige, February 7, 2003

<sup>74</sup> Diniz-Pereira, J. E. (2004), *Theoretical Lenses for the Study of Teacher Identity Construction*, American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, California, p. 99, cf. Kimberly, *op. cit.*, p. 861.

institutions républicaines<sup>75</sup>. Les conditions de la légitimité d'un enseignement de cette nature s'y lisent à grands traits, à qualifier d'anthropologiques et identitaires, à telle enseigne que recourir à un soit-disant déficit de culture religieuse des jeunes générations pour justifier le projet nous semble faible comme argument. D'ailleurs, le déficit en question ne se découvrirait-il pas aussi chez une bonne partie des générations passées qui, pourrait-on dire, étaient en mal de compréhension adéquate de la laïcité?

Qu'en est-il des conditions de réalisation et de développement de ce projet ? L'enseignement du religieux suscite moult remous dans les rangs des chercheurs qui s'y investissent. Si certains s'y opposent radicalement, y voyant un subterfuge des politiques à raviver et à faire régner les discriminations identitaires, d'autres y sont favorables et si enthousiastes qu'ils ne se soucient guère ou que trop peu des conditions de sa bonne implémentation, d'autres encore l'accueillent avec prudence, qui engagent la discussion sur le terrain de la rigueur démocratique indispensable à y observer, la fidélité aux principes fondamentaux de l'école républicaine.

Force est de constater qu'en ce qui concerne les modalités de réalisation du programme, il n'y a pas, en la matière un seul modèle mais autant de situations que de pays. Et s'il s'agit d'enseignement de religion dans certains États, dans l'État et canton de Genève, on parle de fait religieux, plus précisément de « culture humaniste et religieux ». On peut cependant relever les types de problèmes suivants: 1) celui, organisationnel des journées et horaires scolaires, de sorte que cet enseignement n'empiète pas sur le déroulement quotidien des autres activités scolaires, . <<C'est un projet qui ne paraît réalisable qu'à la condition [de s'inscrire plus ou moins parfaitement] dans le projet éducatif de l'institution scolaire, dans les structures de l'école et à travers ses grilles horaires>><sup>76</sup> Pour ce qui concerne la <<reconnaissance [...] de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines dans le cursus des élèves>><sup>77</sup> Doit-on en faire une matière à part entière ou une simple démarche d'investigation ou d'enquête intellectuelle à incorporer dans les disciplines « traditionnelles » (français, anglais, histoire, etc.?). Pour l'instant, la tâche a été dévolue aux enseignants de l'histoire de l'enseigner, <<en rapport avec l'exercice des citoyennetés>><sup>78</sup>, <<la pratique des droits politiques traditionnels>>, <<des pratiques associatives ou culturelles>>; le <<fonctionnement de la démocratie>>, les réalités locales ou nationales et planétaires; l'éducation citoyenne <<doit être conçue à toutes les échelles humaines>>, s'articuler autour des questions d'ordre éthique, la <<notion de responsabilité>>, etc. Le Conseil d'État, lui, demandait <<de renforcer les offres de formation pour les enseignants et la cohérence de cet enseignement entre les différents plans d'études, ainsi que d'élargir la question en permettant aux élèves de « traiter d'éléments de philosophie et des questions des valeurs et du lien social »>><sup>79</sup>

Au vu de toutes ces thématiques en lien étroit avec les droits ne serait-il pas incongru de se demander si les questions religieuses ou touchant au religieux devraient être bannies à l'école? Peut-on encore dire que le projet de l'enseignement des phénomènes de religions ou du fait religieux ne peut pas se faire à l'école ? Le religieux ne peut-il pas faire l'objet de l'actualité? Ne peut-il pas se faire aussi que les élèves éprouvent de l'intérêt à connaître les conceptions des diverses religions sur la mort, son sens, le sens de la vie, la souffrance humaine, leur approche des problèmes de dépression, du suicide, de l'euthanasie, de l'acharnement thérapeutique, de l'écologie, la montée des groupes extrémistes religieux, la lutte contre leur

<sup>75</sup> Voir les exemples de pays où l'enseignement de la religion, sinon du religieux, est solidement institué dans le Rapport Regis Debray, p. 22. Il s'agit notamment de l'Irlande où <<la Constitution rend ouvertement hommage à la Sainte Trinité>>, de la Grèce où l'Église orthodoxe est d'État, de l'Espagne où <<il s'agit en fait d'une catéchèse, dispensée par des professeurs certes choisis par l'administration publique mais sur une liste de candidats présentés par le diocèse>>. <<Au Portugal, malgré le principe affiché de neutralité, il a été jusqu'à ce matin assuré dans les écoles publiques par l'Église catholique. Au Danemark, où l'Église luthérienne est l'Église nationale, il n'y a pas de catéchèse mais à chaque degré de l' " école du peuple " un cours non obligatoire de " connaissance du christianisme ". En Allemagne, où l'éducation varie selon les länder, l'enseignement religieux chrétien fait partie des programmes officiels, souvent sous contrôle des Églises, et les notes obtenues en religion comptent pour le passage dans la classe supérieure. En Belgique, les établissements d'État permettent un choix entre cours de religion et cours de morale non confessionnelle.

<sup>76</sup> Charles Heimberg, *op. cit.* p. 4-5?

<sup>77</sup> *Idem*, p. 7.

<sup>78</sup> [http://www.ge.ch/cycle\\_orientation/former/education\\_citoyenne](http://www.ge.ch/cycle_orientation/former/education_citoyenne)

<sup>79</sup> Conseil d'État, 1995

prolifération et quoi d'autres encore? Le religieux, au vu de toutes ces thématiques, ne peut-il et ne doit-il pas faire l'objet de débats démocratiques ? Ne fait-il pas, de ce point de vue, partie intégrante des questions vives de nos sociétés, à débattre aussi et à l'école publique par des générations montantes de citoyens ? Débattre de ces problèmes dans nos sociétés pluralistes ne nous place-t-il pas devant l'extrême complexité de nos sociétés ? De sorte à sérieusement considérer nécessaire la <<pluralité des opinions, des réalités humaines>>, l'existence incontournable <<de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine>> et, en l'occurrence celles d'aujourd'hui, la <<réflexion sur la manière de les résoudre, en renonçant à toute forme de violence dans le cadre du libre exercice de la démocratie>>? À notre humble avis, la réponse affirmative est incontournable. La peur des extrémismes religieux ne suffit-il pas déjà à élaborer des stratégies éducatives visant à informer et former nos enfants, nos élèves ? Nos sociétés pourraient-elles faire silence sur ces problèmes brûlants par peur d'aviver des tensions trop aigües ? <<Une société démocratique et libérale peut-elle vivre sans un minimum de consensus sur des valeurs de base ? Et la réflexion sur des valeurs de base peut-elle faire l'impasse sur les données religieuses qui, historiquement, ont fondé les grands courants de notre civilisation ? >><sup>80</sup>

L'enseignement du fait religieux supposé demande sociale pressante, il resterait encore un autre problème important. Le cadre scolaire étant aussi cadre d'apprentissage de la réflexion, il convient d'y former les élèves à mener des réflexions hors du sens commun, leur apprendre à mener la pensée du commun des sens <<à partir de concepts et contenus disciplinaires>><sup>81</sup> Nous avons parlé des disciplines telles que l'histoire, la géographie, le français etc. On peut aussi y ajouter – un peu en avance sur l'histoire ? – la philosophie. Le problème de l'apprentissage de la réflexion est un problème double. Les élèves ne doivent pas seulement arriver, par leur apprentissage de la réflexion, à mener des discussions hors du sens commun. Il leur faudra aussi et surtout, en conformité avec les finalités fondamentales de la formation scolaire, être capables de se soustraire à toute forme de contrainte intellectuelle par la pensée critique. Et cela dépendra de l'approche pédagogique de l'enseignant: le bon enseignant en la matière devra se poser la question de savoir <<comment faire valoir sans prescrire>>. Comment l'enseignant peut donc faire valoir les valeurs et principes de la société sans les prescrire, c'est-à-dire sans contraindre ses élèves à simplement les reproduire, mais au contraire, si l'on veut, à se les approprier par leur propre capacité à les penser ? Mais, est-ce en fait possible? Non pas qu'il soit impossible aux élèves de se faire leurs, et ceci, par leur propre pensée, les principes et valeurs de la société, mais qu'il soit peut-être impossible, pour l'enseignant de les transmettre – pour ne pas dire banalement les « donner » sans nullement les « donner »! – sans pour autant les transmettre ? Un paradoxe? Présenter ces valeurs de société, établies par les instances supérieures de l'école et de l'État, et ne pas vouloir les voir pratiquer par les élèves ? Et s'il faut les voir mettre en pratique, comment faire sans prescrire?

Telle est cependant la lecture pénétrante car critique de la finalité première de l'école publique genevoise, ainsi qu'elle peut se dégager de l'article 4 de la Loi sur l'Instruction Publique (1977) qui se lit:

*<<L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun:*

- a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;*
- b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;*
- c) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;*
- d) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération;*
- e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire dès les premiers degrés de l'école.>><sup>82</sup>*

Comment enseigner et comment enseigner le fait religieux en éducation citoyenne à l'école laïque ? D'après les principes déontologiques de la profession enseignante. Entre autres, <<dans le respect de la personnalité de chaque élève>>, aider au <<développement équilibré>> de la <<personnalité>> de chaque élève, de <<sa créativité>>, de <<ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques>>, former chacun à sa

<sup>80</sup> Charles Heimberg, *op. cit. idem*, p. 7

<sup>81</sup> Dans son Rapport, Régis Debray suggère une douzaine de points de vue qui ne sont pas moins important à considérer. Ce sujet reste ouvert et nous ne saurons l'aborder dans le cadre de ce travail.

<sup>82</sup> [http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg\\_C1\\_10.html](http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_C1_10.html)

future participation dans tous les domaines et à toutes les échelles de la vie, développer en chacun <<le sens des responsabilités>>, <<la faculté de discernement et l'indépendance de jugement>>, développer en chacun <<le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération>>. L'enseignement du fait religieux se doit donc conforme à ces principes, il doit se garder d'être trop normatif, il doit éviter de la part des élèves une docile reproduction des générations, il doit valoriser chez eux <<la pensée créatrice>> <<plutôt qu'une assimilation grégaire>>. Il doit mobiliser en eux <<les modes de pensée scientifiques>> pour développer leur sens critique<sup>83</sup> Les enseignants doivent pouvoir <<mettre à distance>> les faits du passé et du présent tout en les faisant connaître, ils doivent les faire analyser en mobilisant des modes de pensée et des « Weltanschauungen » propres à leurs disciplines. Ils se doivent <<d'intégrer les mécanismes de la psychologie sociale dans l'observation des faits collectifs et de ne pas négliger la part d'irrationnel qui les caractérise. Ainsi, par exemple, la promotion des valeurs de tolérance ou celle de l'antiracisme ne sauraient se réduire à des incantations ingénues.>><sup>84</sup>

Il est évident qu'une telle tâche n'est pas du tout moindre. Car ne dit-on pas que tel on est éduqué soi-même, tel on éduque aussi, pour autant que cela soit vrai ? Avec autant d'injonctions, comment ces enseignants arriveront-ils à bout de leur mission, sans que, éduqués d'après ces mêmes injonctions, en fonction de ces horizons, leurs élèves ne les reproduisent automatiquement en modèles ? Peut-on vraiment faire valoir sans prescrire ? Et jusqu'à quel point ? Si « la neutralité n'a pas pour but d'exclure, dans les activités de l'État, tout élément d'ordre religieux ou métaphysique », le <<personnel de l'État - en particulier le personnel enseignant - est cependant tenu en principe à un certain devoir de réserve, dit-on. Il doit s'abstenir dans l'exercice de ses fonctions de toute considération confessionnelle ou religieuse susceptible de compromettre la liberté de conviction d'autrui>><sup>85</sup>

Un des moyens à disposition dans ce domaine c'est de munir les élèves des rudiments de l'argumentation, les instruire dans l'art de raisonner logiquement et de penser critique, de sorte qu'il puisse débusquer les nombreux faux arguments et raisonnements ou sophismes que recèlent souvent nos opinions. Il ne s'agira donc pas seulement de savoir dissenter ou présenter son point de vue, il faut encore savoir le défendre d'un point de vue logique et ne pas tomber dans la sophistique. À ce propos, les programmes d'apprentissage des langues, en l'occurrence le français, comportent un volet qui est intéressant à plus d'un titre savoir la typologie des arguments, les différentes formes d'argumentation.

## Une proposition

Puisqu'il s'agit de savoir sortir du sens commun dans les débats en éducation citoyenne, on pourrait entrevoir une formation pour les enseignants et des sections d'études d'argumentation pour les élèves. Un cours qui se donne dans les pays anglo-saxons, malheureusement à l'université, mais rien n'empêche d'en exploiter le contenu et en instruire les élèves du Cycle d'Orientation. Il s'agit d'un cours intitulé « raison logique et pensée critique ». C'est une matière enseignée par le département de philosophie (à l'Université d'Ottawa, par exemple). Il serait incongru de dire que ce sera trop élevé pour les élèves de la 9<sup>e</sup> du Cycle d'Orientation, surtout lorsque l'on se sait en pleine période de demande pressante de la philosophie pour enfants. Ce serait d'ailleurs un contre-sens, une absurdité de vouloir former les jeunes à la citoyenneté critique, à la pensée critique appliquée dans un contexte de débats de société donc, et ne pas vouloir leur enseigner la matière « pensée critique », « raisonnement logique ».

<<Pour penser par soi-même, il faut d'abord disposer d'une entière liberté d'examiner, de questionner, de critiquer, de mettre en doute : plus aucun dogme ni aucune institution n'est sacré.>><sup>86</sup> Nous irons plus loin en affirmant que dans cette matière, l'ennemi numéro 1 n'est pas le manque de liberté, mais l'ignorance, le fait de prendre ses opinions pour la vérité. Les philosophes grecs parlent de « doxa » (opinion non éclairée) par opposition à « logos » (raison) ou « épistémé » (science). À tout le moins, il leur faut se familiariser et connaître les différentes formes de sophismes qui existent et, à partir de là, porter un regard critique sur le contenu de la matière, sur les questions « culture humanisme » et surtout « fait religieux » ou sur les

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 5

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> Le portail Internet des autorités fédérales ([www.ch.ch](http://www.ch.ch))

<sup>86</sup> [http://www.lexilogos.com/philosophie\\_spiritualite.htm](http://www.lexilogos.com/philosophie_spiritualite.htm)

arguments des participants aux débats politiques. Il faudra donc former les enseignants eux-mêmes aux rudiments de la rhétorique, mieux, de l'argumentation, pour ce faire. La formation à la raison logique et à la pensée critique, si elle ne peut pas résoudre le tout du problème de l'influence de l'enseignant sur l'élève, des effets perniciose de l'influence de l'autorité sur l'élève, voire de la valorisation même des principes relevant du religieux et ceux de l'Etat démocratique sur l'élève, elle aura pour vertu de préparer l'élève à adopter à tout moment une attitude de vigilance par rapport au discours de l'enseignant(e), fût-il intellectuellement élevé et logiquement rigoureux ou « rhétoriquement » rusé. Elle permettra, dans le même temps, de protéger contre les dangers funestes du prosélytisme religieux<sup>87</sup> et des arguments fallacieux des participants aux divers débats.

Loin de faire de nos considérations sur les vertus d'une formation à la raison logique et à la pensée critique une affaire de simple conviction, il s'agit d'y voir les finalités pédagogiques premières de la matière elle-même. Veut-on former les élèves au discours hors du sens commun, au discours scientifique ou savant, on y trouvera tout ce dont il est nécessaire et indispensable. Toute revendication, même fondée sur les émotions, se formule et se justifie en dernière instance langagièrement, dans et par le discours.

## CONCLUSION

En guise de conclusion sur un thème aussi farouchement débattu actuellement, nous ne pouvons guère prétendre épuiser notre investigation, tant les tenants et aboutissants sont encore à établir. Mais qui doit les établir sinon tous, y compris nous aussi ? Nous avons essayé tant soit peu qu'il ne saurait y avoir ni conceptuellement ni historiquement de conflits entre le principe de la laïcité et de la libre expression des pratiques et discours religieux. Mieux, nous avons montré qu'il existe par contre une compatibilité de principe entre les deux. Nous avons aussi essayé de montrer en quoi notre thème est objet d'éducation citoyenne, à partir de l'idée qu'il fait l'objet de demande sociale pressante de la part et des autorités (un peu partout dans le monde aussi) et des personnalités scientifiques et érudits divers par leurs représentations. Il a été aussi suffisamment montré que certaines notions devraient encore faire l'objet de précision, que seule la notion de fait religieux considérée par la plupart des critiques du projet comme vague et imprécise, reçoit plutôt de notre part adhésion totale, puisque pour nous assez claire, se distinguant parfaitement de celle de « religion », sous la plume de Régis Debray du moins. Nous devons dire que le fait religieux n'est pas le problème, mais plutôt une solution apportée à un problème qui manifeste d'un besoin de repères axiologiques, religieux ou spirituels. Certes, ceux pour qui seule la foi compte, peuvent trouver en ce projet une intrusion de la raison citoyenne dans la sphère de la foi. Régis Debray et Charles Heimberg, qui sont nos deux sources d'inspiration les plus importantes, ont montré comment de tels sujets sont incontournables en démocratie, sans pour autant se mettre d'accord sur ce qu'est le fait religieux.

A été également justifié, nous le croyons, le développement de la thématique dans la perspective de notre discipline qui est la philosophie – sans avoir négligé le problème de savoir comment organiser l'enseignement du fait religieux. À ce propos, l'attention est attirée sur le fait qu'en dépit de son absence dans le corps des disciplines enseignées au secondaire I, à l'état actuel de nos connaissances, la philosophie est fortement demandée dans la société en faveur des enfants. La problématique fait aujourd'hui débat chez les didacticiens de la philosophie. Nous osons affirmer simplement ici que l'apprentissage du philosopher peut se faire en éducation citoyenne avec les élèves du Cycle d'Orientation. Il est, en tant qu'activité critique du penser un outil important de développement et de promotion de la citoyenneté critique. Au demeurant, nous pouvons tous reconnaître que la philosophie élève la réflexion au-delà du sens commun. À l'appui de cette thèse, nous avons proposé une matière dans laquelle nous entrevoyons un outil indispensable pour l'exercice de la pensée critique: « raison logique et pensée critique », fait des formes logiques du raisonnement et des formes diverses d'argumentation. Plusieurs questions ont émergé aboutissant à la question centrale d'importance capitale de toute éducation à la citoyenneté, savoir « comment faire valoir sans prescrire ». Pour autant, cela voudrait-il dire que nous avons réussi ce travail ? Nous ne saurions le prétendre. Au lecteur d'en juger !

## PAGE DE TITRE

---

<sup>87</sup> Toute forme de prosélytisme est ainsi explicitement rejetée. En Suisse, la majorité religieuse, c'est-à-dire le droit d'invoquer soi-même sa propre liberté de religion, s'acquiert dès l'âge de 16 ans.

|   |              |
|---|--------------|
| <b>INTRODUCTION</b>   | <b>1-2</b>   |
| <b>I DEFINITIONS DES NOTIONS CLES</b>   | <b>2</b>     |
| <b>1. 1. L'HUMANISME: Qu'est ce ?</b>   | <b>2-4</b>   |
| <b>1. 2. « RELIGION » OU « FAIT RELIGIEUX »</b>                                   | <b>4-6</b>   |
| <b>1. 3. LA LAÏCITÉ: Bref historique</b>  | <b>6-8</b>   |
| <b>1.4. 1. 4. LAÏCITE EN SUISSE et selon « Groupe citoyen »</b>                   | <b>8-10</b>  |
| <b>II. L'HUMANISME RELIGIEUX EN EDUCATION CITOYENNE: une démarche pédagogique</b> | <b>10</b>    |
| <b>1. LIMINAIRES</b>  | <b>10</b>    |
| <b>Dépassement de nos appréhensions</b>   | <b>10-11</b> |
| <b>L'humanisme religieux comme demande sociale: « Groupe citoyen »</b>            | <b>11-12</b> |
| <b>2. L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX</b>  | <b>12-16</b> |
| <b>Une proposition</b>  | <b>16</b>    |
| <b>CONCLUSION</b>   | <b>16-17</b> |