



HAL
open science

Laïcité, école, fait religieux : de la guerre scolaire d'hier aux débats d'aujourd'hui. Perspectives historiques et didactiques de 1870 à nos jours

Pauline Dubois

► To cite this version:

Pauline Dubois. Laïcité, école, fait religieux : de la guerre scolaire d'hier aux débats d'aujourd'hui. Perspectives historiques et didactiques de 1870 à nos jours. Education. 2012. dumas-00762235

HAL Id: dumas-00762235

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00762235>

Submitted on 6 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DUBOIS Pauline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2-4

Intitulé du séminaire de recherche : Histoire de l'éducation
Intitulé du sujet de mémoire : Laïcité, école, fait religieux : de la guerre scolaire d'hier aux débats d'aujourd'hui. Perspectives historiques et didactiques de 1870 à nos jours
Nom et prénom du directeur de mémoire : Stéphanie DAUPHIN

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Dubois Pauline
Villeneuve d'Ascq
M2-4

**Laïcité, Ecole, Fait religieux:
De la guerre scolaire d'hier aux débats
d'aujourd'hui.**

**Perspectives historiques et didactiques.
De 1870 à nos jours**

Histoire de l'éducation
Stéphanie DAUPHIN

Sommaire

Introduction.....	p 3
Première partie: Le fait religieux et son enseignement à l'école primaire : naissance d'une guerre scolaire avec l'école gratuite, obligatoire et laïque.(1870-1880).....	p 7
1.L'antichlérisme bannière de la laïcité militante.....	p 8
2.Les lois scolaires de Jules Ferry: motivations et enjeux.....	p 12
3.Les lois scolaires: mise en place, réception, répercussions.....	p 20
4.La nouvelle école de la République: qu'est-elle vraiment?.....	p 27
5.Des paris aux bilans: la question religieuse à l'école d'hier à aujourd'hui.....	p 49
Deuxième partie: Enseignement du fait religieux et impératifs de laïcité aujourd'hui.....	p 55
1.Pourquoi enseigner le fait religieux?.....	p 56
2.La place du fait religieux à l'école primaire aujourd'hui.....	p 60
3.Laïcité scolaire et fait religieux: deux concepts antinomiques?.....	p 73
4.Les nouveaux défis de la laïcité.....	p 78
5.Quelle place à la morale aujourd'hui?.....	p 82
Conclusion générale.....	p 85
Bibliographie.....	p 86

Introduction générale

Pendant des siècles, l'École a eu pour but de faire obéir. Elle diffusait en ce sens des valeurs très claires, celles du christianisme et les valeurs d'obéissance au chef. « L'école au service de Dieu et du Prince » titre à ce propos la revue *Textes et documents pour la classe* dans son numéro du 3 avril 1975. Les petites écoles d'Ancien Régime, sous l'influence des congrégations religieuses, devaient ainsi former des sujets civilisés. Seule dépositaire de la culture depuis le Moyen-Age, l'Église a détenu ainsi le quasi monopole de l'enseignement jusqu'à la Révolution française. L'année 1789 et la Révolution française marque donc une première rupture. Fruit d'une évolution générale de l'opinion publique, ménagée dès le XVIII^e siècle par la diffusion de la philosophie des Lumières, elle offre une tribune politique à ceux qui veulent réformer l'éducation en générale mais surtout promouvoir l'instruction publique. Dans la perspective offerte par la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, une nouvelle finalité est reconnue à l'école: former des citoyens.

La question d'un enseignement primaire pris en charge par l'État est déjà un pendant de la philosophie des Lumières qui désire étendre la connaissance et l'usage de la raison à tous les sujets pour vaincre l'ignorance, la dépendance aux notables et le dogmatisme religieux. En 1792 notamment, un des moments forts pour l'instruction du peuple naît du projet de Nicolas de Condorcet pour une Instruction publique. Il n'était pas le seul à se préoccuper de cette question, deux hommes M. Lepelletier de Saint Fargeau et Saint Just, proposent eux un projet pour une Éducation nationale. Avec ce projet, ces derniers voulaient prendre en charge, sur le modèle spartiate, soit très tôt, les enfants pour les élever dans la plus stricte égalité et dans le respect des valeurs révolutionnaires. Ce modèle d'éducation fut largement dénoncé pour viser l'adhésion sans faille à une société donnée et, de ce point de vue, ses détracteurs ne voyaient pas de rupture avec le modèle d'Ancien Régime qui visait à conforter la monarchie et l'Église. M. Lepelletier allait faire de bons « sans-culottes » là où l'éducation d'Ancien Régime faisait de « bons chrétiens ». Or, si l'homme a besoin d'une éducation, un processus aussi automatique que la scolarisation ne peut être qu'un lieu d'instruction c'est-à-dire d'apprentissage de la raison et des raisonnements, un lieu où l'on évalue sa capacité à décider de manière juste, libre et autonome. Le modèle qui l'a emporté est donc celui de Condorcet, celui d'une Instruction publique qui concernerait filles et garçons et laisserait de côté, le plus possible, les valeurs pour n'enseigner que des vérités et développer en chacun, l'usage de la raison et de l'esprit critique.

Au cœur donc de cet idéal de l'école publique, le principe de laïcité. Elle est un concept philosophique, un principe juridique à valeur constitutionnelle en France, depuis 1946, qui assure la liberté de conscience, d'expression et d'opinion à tous. La laïcité est un concept mouvant et dynamique qui a évolué dans notre société, depuis la Révolution. Si la laïcisation de l'État a revêtu plusieurs modalités depuis, la laïcisation de l'École publique est un projet qui fut porté dès son origine par ses fondateurs puis appliqué par ses réformateurs. Dans l'idéal, la laïcité permet l'égal accès de tous aux fonctions et aux services publics et ne favorise aucune option spirituelle, religieuse ou non. Elle ne contraint pas à avoir une religion ou à ne pas en avoir, à avoir une religion plutôt qu'une autre, à conserver sa religion ou à se convertir. Elle s'établit sur la base d'une distinction entre le politique et le théologique, entre la sphère publique, celle de la *Res publica*, qui concerne absolument tous les citoyens et la sphère privée qui concerne les personnes. Cette distinction fondamentale à amener une séparation des Églises et de l'État, en France et malgré des débuts violents, la laïcité a donné une certaine paix civile. L'État ne légifère plus en matière religieuse (excepté pour l'Alsace-Moselle encore sous le régime du Concordat) et aucune religion ne peut imposer ces préceptes au nom d'une vérité révélée. Elle permet de faire vivre ensemble des religions et des opinions même incompatibles ou contradictoires. Telle est la position laïque de la société française sur les religions, qu'elle englobe dans le terme « fait religieux ». Cette distinction entre éduquer et instruire et cette réflexion sur la mission de l'école républicaine, son positionnement quant aux savoirs et aux valeurs transmis sont aux fondements de la posture de l'enseignant. Ces concepts, le maître doit les comprendre, en faire sien, composer avec pour les intégrer de manière vivante dans ses pratiques professionnelles et pédagogiques.

Mais quel est le discours de l'école laïque sur le fait religieux? En fait-elle abstraction ou donne-t-il lieu à un enseignement? Sous quelle forme? Quels savoirs religieux l'école de la République transmet-elle aux jeunes générations?

Puisque les religions sont inhérentes à la culture des peuples, cet enseignement non pas du religieux mais de l'histoire des religions et de la vie religieuse des croyants, par un discours savant et critique, est important. On ne peut faire l'impasse sur les héritages, le patrimoine religieux, terreaux de nos sociétés. De même que l'on ne peut vivre comme si les croyances et les religions n'avaient aucune incidence sur nos cultures. Les touristes du monde ne vont-ils pas admirer Notre Dame de Paris, les vestiges des temples grecs et romains, les pyramides d'Égypte? Devons-nous supprimer toutes les fêtes sacrées qui ponctuent notre calendrier et nos années de jours fériés? Ne retranscrit-on pas la messe le dimanche matin à la télévision? Sinon, pourquoi s'indigner alors des prières de rue?

« Pouvons-nous nous boucher les oreilles et fermer les yeux devant le monde tel qu'il est? Pouvons-nous refuser d'écrire sur notre agenda, sous prétexte que nous n'avons aucune raison objective de prendre pour l'an zéro la date probablement erronée de la naissance de Jésus ? » demande Régis Debray .

Alors, quelle laïcité la France, et plus particulièrement son École, ont-elles pratiquée depuis Ferry? Quelle était la place du fait religieux dans les enseignements dans la jeune école républicaine? Comment s'est opéré le passage d'un enseignement des sciences sacrées à celui du fait religieux objectivé à l'école? Quelle place fait-elle aux religions dans ses enseignements aujourd'hui?

La question de l'enseignement du fait religieux connaît depuis les années 1980 une certaine effervescence médiatique, politique et scientifique qui semble correspondre à une demande à la fois sociale (familles, enseignants), politique et religieuse. Ce thème revient alors régulièrement sur le devant de la scène et a donné lieu à de nombreux colloques, ouvrages et publications. Dans ce contexte de foisonnement intellectuel sur cette question de l'enseignement du fait religieux, c'est dans une perspective historique que nous tenterons ici d'éclairer ce thème. Ce sont les liens qui unissent la laïcité, l'école et le fait religieux depuis les lois laïcisatrices, le discours sur le fait religieux et la morale transmis par l'école publique depuis 1882 que nous nous proposons d'étudier pour ce travail de mémoire dans le cadre du Master SMEEF, « spécialité Professeur des écoles ».

Cet intérêt pour la perspective historique et sa lumière sur le fait religieux n'est pas le résultat d'un choix hasardeux ou spontané. Tout au long de mon parcours universitaire en licence d'histoire, j'ai suivi les enseignements en histoire religieuse, depuis l'époque médiévale jusqu'à des temps plus contemporains (fin du XXème siècle). Les problématiques religieuses plus modernes (XIXème et XXème siècles) m'intéressent fortement. La religion « en mouvement » d'après un titre de Danièle Hervieu-Léger, la complexité de ces changements, leurs fondements, leur ancrage religieux et social, le fait religieux et la laïcité dans nos sociétés sont les objets d'un questionnement personnel depuis plusieurs années. Il m'est aujourd'hui donné la possibilité de porter un autre regard, en histoire de l'éducation, sur le fait religieux, et de m'interroger, d'analyser la concrétisation de ces problèmes dans une perspective de pratique pédagogique. Que doit-on enseigner du fait religieux? Comment ne pas se laisser entraîner dans des confrontations idéologiques au sein d'une classe? Comment composer avec le principe de laïcité et les croyances des élèves? Quelle doit-être la posture du maître dans l'enseignement du religieux? C'est pour tenter de répondre à toutes ces questions que mes recherches

s'orientent désormais vers une analyse historique des transformations qu'a subit l'enseignement du fait religieux avec l'école primaire de la République.

PREMIERE PARTIE :

**Le fait religieux et son enseignement à l'école
primaire : naissance d'une guerre scolaire avec
l'école gratuite, obligatoire et laïque.
(1870-1980)**

1) L'anticléricisme : bannière de la laïcité militante

•Des relations Église - État conflictuelles

Est-il utile de rappeler ici les multiples fluctuations des rapports qu'ont entretenus au fil des siècles l'Église et les représentants du pouvoir politique en France, « un lieu de mémoire » pour la France, selon le titre de Pierre Norat.¹ Nous nous intéressons ici à l'état et aux enjeux de leurs désaccords au moment de l'établissement de la III^e République.

Après la chute de l'Empire et la Commune, la France est meurtrie et indécise. La perte de l'Alsace-Lorraine et la « semaine sanglante » ont provoqué un grave traumatisme national et, à ce moment, conservateurs et républicains communient dans un même souci d'ordre et de stabilité. Néanmoins, le pays cherche sa voie entre la tradition et le changement. La Révolution a laissé en héritage beaucoup de conflits, religieux et politiques notamment. Les révolutionnaires, avec leur volonté, parfois extrême, de laïciser le politique, ont rejeté le pape et l'Église dans le camp de la Contre-Révolution. Ils sont ainsi devenus leur principal adversaire. Cette cassure opérée en 1790-1791 marque profondément les relations entre l'Église et l'État jusqu'à la Séparation de 1905. Les catholiques, derrière le Pape, adoptent une position que l'on peut qualifier de réactionnaire face aux bouleversements politiques et sociaux que connaît la France au cours du XIX^e siècle. Le *Syllabus* de 1864 révèle cet état d'esprit en condamnant la démocratie, le libéralisme et les libertés religieuses.

L'acceptation ou le refus de la Révolution française devient alors le marqueur de deux cultures politiques en France : la droite et la gauche. La Droite, partisane d'un régime dynastique (monarchie ou empire), attachée à une tutelle des notables sur la société et contre-révolutionnaire, compte parmi ses rangs beaucoup de catholiques pratiquants. Modèle idéologique et force sociale, l'Église est pour elle un facteur d'ordre et doit avoir un rôle politique important. Les droites (bonapartiste, légitimiste et orléaniste) sont cléricales c'est-à-dire favorable à l'intervention de l'Église et de ses valeurs dans la vie politique française. La gauche s'affirme alors comme le parti de l'opposition, celui des républicains. De culture et de formation différentes, admirateurs de l'héritage

¹ Claude LANGLOIS, « Catholiques et laïcs », in Pierre Norat, *Les Lieux de mémoire. T. III : Les France ; 1. Conflits et partages*, Gallimard, 1992

révolutionnaire, très attachés à la démocratie, beaucoup d'entre eux sont d'origine protestante, quelques uns sont athées ou libres penseurs, tous sont rationalistes et désirent que les principes de la Révolution entrent en vigueur. Ils se regroupent autour de Jules Favre, Jules Ferry, Jules Grévy ou encore Jules Simon. Ils deviennent les opposants résolus de l'Eglise qui semble avoir partie liée avec leurs adversaires politiques. Soutien sans faille de l'Empire durant sa phase autoritaire, ciment le « l'Ordre moral » ; au début de la IIIe République, elle se range résolument dans le camp de la majorité conservatrice et royaliste à l'Assemblée nationale et soutient, tour à tour, les adversaires du nouveau régime en se positionnant par exemple aux côtés du Général Boulanger puis en participant au premier rang à la campagne nationaliste et antisémite de l'affaire Dreyfus. Elle fait alors figure de force hostile, incompatible avec la passion républicaine qui veut installer durablement son régime.

▪ **L'anticléricalisme, ciment du parti républicain.**

Influencés par la franc-maçonnerie ou encore par la Ligue de l'Enseignement (créée par Jean Macé en 1866), les Républicains ont foi dans le progrès, dont la laïcité est pour eux un aspect, dans la liberté et la raison. Plus qu'un régime, la République est pour eux une culture, un ensemble de valeurs et d'idéaux qu'ils désirent faire partager et accepter à l'ensemble des citoyens français devenus républicains. Ils veulent une République qui, par l'instruction et le bulletin de vote, assurera le maintien des libertés et l'émancipation des citoyens, considérant l'Eglise comme une force rétrograde, obscurantiste, fondée sur l'ignorance et les superstitions dogmatiques.

Mais, si le camp républicain prend ses racines dans le même terreau, les partis qui le composent sont loin d'être unanimes sur les solutions politiques proposées. Un seul point unit alors socialistes, radicaux et modérés : la politique religieuse. Le cléricalisme est alors reconnu comme « un mal nouveau et dangereux qui tout à la fois affaiblit l'Etat, désagrège la société, menace l'unité nationale »². Derrière Léon Gambetta, qui lance à Peyrat le 4 mai 1877 leur nouveau cri de guerre, « Le cléricalisme, voilà l'ennemi », les républicains arrivés au pouvoir pratiquent l'anticléricalisme comme « un article de doctrine »³. Le discours républicain frise alors en quelques occasions l'anti religiosité, à l'image du discours de Paul Bert, rapporteur d'une commission à la Chambre et futur ministre de

² Claude Langlois, « *Catholiques et laïcs* », *opus cit.* p. 150

³ Gisèle et Serge BERSTEIN, article « Anticléricalisme » in *Dictionnaire historique de la France contemporaine, Tome I : 1870-1945*, Editions Complexe, 1995, p. 32

l'instruction publique et des cultes (14 novembre 1881-30 janvier 1882), prononcé dans l'Yonne en 1879 lors d'un banquet républicain:

« Il est deux fléaux, le phylloxéra qui se cache sous la vigne et l'autre [...], le phylloxéra que *l'on* cache avec des feuilles de vignes! Pour le premier, nous avons le sulfure de carbone; pour le second l'article 7! »⁴

Dans les conditions qu'a choisit l'Église de s'exprimer sur la scène politique, ils affirment envers elle une hostilité irréconciliable et tentent de l'exclure totalement de la vie politique comme de la société en lui retirant les fonctions qui assurent sa puissance : l'assistance publique et l'éducation morale et intellectuelle de la jeunesse.

▪ **L'École : terrain d'affrontement stratégique**

Comme le montre Mona Ozouf⁵, la victoire allemande de 1870 pose notamment la question de la formation et de l'éducation pour les responsables de la défaite, soldats et décideurs politiques et militaires, et pour ceux de l'insurrection communarde ; question relayée et entretenue par toute la presse française pendant les premières années de la République. « Sedan est la victoire du maître d'école allemand », les deux systèmes éducatifs sont comparés et l'école allemande, avec son réseau dense, ses moyens matériels confortables, une situation des instituteurs enviable, apparaît comme un modèle. La défaite est alors expliquée différemment dans les deux camps. Pour les conservateurs, c'est le manque de foi probant de la France, la décadence des mœurs, les publications athées « plus terribles que l'armée prussienne »⁶ et cette « funeste philosophie » selon les termes d'Adolphe Thiers⁷, propagée à l'école primaire par « l'introduction de 37000 socialistes et communistes, véritables anti curés, dans les communes. ». Dieu a puni la France, elle doit expier ses péchés et retrouver le chemin de la foi. Pour les républicains, c'est l'instruction obligatoire, la pratique de la discipline et de la géographie dans leurs écoles qui ont fait le triomphe allemand, face à l'ignorance française. Ils dénoncent, en France, des programmes scolaires mal conçus et inappropriés à la société moderne et surtout les manques à gagner

⁴ Cité in Michel JEURY, Jean-Daniel BALTASSAT, *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, Paris, Robert Laffont, 2000., p. 45.

⁵ Mona OZOUF, *L'École, l'Église et la République (1871- 1914)*, Seuil, « Points Histoire », 2007, p.21

⁶ *La Revue de l'Enseignement chrétien* du 8 janvier 1874, cité in Mona OZOUF, *ibid.*, p. 23.

⁷ Discours à la commission Falloux, le 10 janvier 1849

d'un enseignement de l'histoire de France, destiner à insuffler à la jeunesse, nationalisme, patriotisme et héroïsme. Au lendemain de la défaite, ces interprétations variées et les querelles qu'elles provoquent amènent l'idée d'un choix à opérer entre l'Ecole et l'Eglise. Pour certains, il est nécessaire d'accroître sur elle, l'autorité religieuse, pour d'autres, le divorce est consommé.

La position républicaine sur la défaite rejoint la campagne qu'ils mènent, parallèlement, pour l'instruction des masses, proposée par Gambetta dès le célèbre programme de Belleville de 1869, et menée conjointement par la Ligue de l'Enseignement. Cercles de discussions locaux, pétitions, conférences et plaidoyers provinciaux, soutien des loges maçonniques, cette campagne contre l'ignorance fait grand bruit. Relayée et entretenue par la presse républicaine, elle est accueillie avec enthousiasme par l'opinion publique. Mais, face au dynamisme des congrégations, à la multiplication des organisations de clercs, et surtout à la campagne ultramontaine menée par les catholiques, le spectre de la restauration monarchique effraye, les républicains sont inquiets. Ils refusent que l'Eglise vienne compromettre leur triomphe et dirigent alors leurs assauts contre elle. Leur campagne contre l'ignorance devient celle contre l'instruction cléricale, qu'ils considèrent comme de la « demi-ignorance » :

« Passionnée, violente, qui croit à ce qu'elle dit, qui le répète avec véhémence, qui colporte toute calomnie, qui se nourrit des légendes défigurant la tradition républicaine, qui a horreur de la vérité parce qu'elle est impropre à la recueillir, et parce que la passion, le parti-pris, tout s'y oppose »⁸.

Une évolution s'opère alors du thème de l'ignorance à celui de la laïcité. Alors que les responsables religieux disparaissent du Conseil supérieur de l'enseignement public, que les décideurs politiques prennent des décrets contre l'enseignement congréganiste (congrégations non autorisées), dissolvent la Compagnie de Jésus et expulsent ses membres de leurs locaux, la perspective d'une école publique qui deviendrait non-confessionnelle se fait sentir. En effet, l'école de la république ne peut être au fond que laïque. La laïcité est indissociable de la cause républicaine : assurer une République pérenne. Elle la fonde et la défend. Avec l'école publique et l'instruction primaire en particulier, les républicains comptent bien lui donner les moyens de son existence. L'Eglise veut, quant à elle, maintenir sa position ancestrale sur le terrain scolaire. Les conservateurs luttent pour la restauration monarchique, contre la République et son Ecole⁹. Le temps les

⁸ Discours de Léon GAMBETTA au Havre le 12 avril 1872 cité in Mona OZOUF, *op. cit.* p31.

⁹ Voir la guerre des presses très bien rendue par Mona OZOUF, *ibid.* « L'école et les partis » p. 21 et suivantes

presse : avec l'école laïque, les possibilités d'envisager un retour à la monarchie risquent de s'amoinrir rapidement et de séduire de moins en moins d'électeurs.

La détention de l'institution scolaire est un enjeu fort pour chacune des deux parties. Ce terrain devient un lieu d'affrontement stratégique, l'éducation étant toujours à la confluence d'enjeux idéologiques fondamentaux. Le discours que l'on y tient porte autant de valeurs identitaires dans les deux camps (interprétation de la Révolution et du passé politique de la France), particulièrement dans les domaines de la science et de la morale. Sur le plan idéologique, ils font ni plus ni moins que la promotion de deux réalités différentes, deux systèmes de pensée opposés. L'Eglise et la République se lancent alors dans une bataille scolaire qui amène Claude Langlois à poser la question suivante : « sur quel terrain idéologique ou pratique se place réellement le conflit : contrôle des esprits ou lutte pour le pouvoir ? »¹⁰

2) Les lois scolaires de Jules Ferry: motivations et enjeux.

- **Une décision politique**

Lier la démocratie à l'instruction publique est un vieux credo républicain qui trouve sa source dans la philosophie du Grand siècle, celui des Lumières. Les hommes politiques de la fin du XIX^e siècle ne vont pas l'oublier et vont même adosser la République naissante à son Ecole afin d'asseoir leur pouvoir.

Un véritable projet pour l'école naît donc, qui répond pour les opportunistes à des objectifs économiques ou en tout cas à des besoins économiques d'instruction. Par exemple, avec le développement du chemin de fer, la notion de temps est omniprésente d'où la nécessité de savoir compter ; la nationalisation du marché ainsi permise intensifie les échanges monétaires, ce qui exige des citoyens capables de manipuler la monnaie, de lire et d'écrire. Ce projet répond aussi à une volonté politique de faire des enfants de citoyens de futurs républicains. L'école serait ainsi le lieu d'apprentissage de la culture républicaine.

La tâche qu'ils se donnent, au début des années 1880, et qui devient leur priorité, est donc d'organiser l'enseignement public. L'affirmation d'une autorité centrale de l'Instruction publique s'opère alors, avant même que ne s'impose la laïcisation des

¹⁰ Claude LANGLOIS, « *Catholiques et laïcs* », *op.cit.* p. 144.

structures éducatives qui dépendent d'elles. On assiste finalement à la progressive séparation de l'Eglise et de l'Ecole ainsi que titre Pierre Chevallier¹¹, et à l'accroissement des tensions avec les partisans du maintien de la religion au sein de l'Ecole. **Un** personnage au cœur de ce dispositif passe particulièrement à la postérité : c'est Jules Ferry, grâce à une œuvre législative et scolaire sans précédent, donnant naissance à l'école républicaine : publique, gratuite, obligatoire et laïque.

▪ Jules Ferry: promoteur de la politique scolaire

Il n'est pas anodin que ce soit ce personnage qui est marqué les mémoires du système éducatif français. Outre ses responsabilités d'homme d'Etat qui l'ont placé au premier rang de la politique scolaire, c'est surtout sa vocation en matière d'éducation qui en fait un personnage remarquable dans les milieux enseignants. Dès son discours à la salle Molière, à Paris, en avril 1870, il plaide pour l'égalité de tous en matière d'éducation et annonce déjà le combat de toute sa carrière, voire de sa vie :

« Ma prétention est de vous montrer que l'égalité d'éducation n'est pas une utopie ; que c'est un principe; qu'en droit, elle est incontestable et qu'en pratique, dans les limites que je dirai, et en vertu d'une expérience décisive que j'ai principalement pour but de vous faire connaître, cette utopie apparente est dans l'ordre des choses possibles ».

Arrivé au pouvoir après la démission de Mac-Mahon en février 1879, il devient ministre de l'Instruction publique. L'œuvre scolaire qu'il s'est promis d'entreprendre peut commencer.

Trois périodes marquent sa participation à l'exercice de ce ministère : février 1879 – novembre 1881; janvier – août 1882; février – novembre 1883. Il sera également deux fois président du conseil, de septembre 1880 à novembre 1881 puis de février 1883 à mars 1885. Constance du pouvoir (environ six ans), constance de la politique éducative: il peut mener à bien son projet, y veiller, avancer petit à petit. Notons ainsi la prudence de Ferry: le refus d'une loi d'ensemble sur l'école correspond à un morcellement tactique des objectifs, ménageant l'étalement des débats.

Ferry signe d'une double allégeance philosophique son action politique : héritier de la pensée de Comte et de celle de Condorcet, il plaide l'indépendance de la morale et de la science à l'égard de toute religion. Cet homme fonde sur l'Ecole son idéal d'une

¹¹ Pierre CHEVALLIER, *La Séparation de l'Eglise et de l'Ecole : Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, Fayard, 1981, 245p.

république forte, stable et pérenne et son projet de l'installer en France. L'école républicaine, par l'éducation généralisée qu'elle professerait, est donc pour lui le moyen de créer et de garantir l'unité de la nation en se substituant à la religion, mot unique qui revêt une multiplicité de croyances et de positions. La religion ne peut créer l'unicité de la nation, l'histoire l'a trop souvent montré. C'est sur la liberté qu'il fonde l'unité nationale, pari ambitieux mais mûrement réfléchi et construit par son auteur. L'éducation devient alors l'outil indispensable de l'exercice d'une citoyenneté libre et le moyen d'éviter à nouveau toute instrumentalisation du suffrage universel (spectre du 2 Décembre). Pendant toute sa carrière politique, il plaide ainsi pour les libertés de presse et de réunion, les libertés syndicales et individuelles. Ce libéralisme reste moteur de ses décisions politiques même lorsqu'il amène une scission avec le parti républicain comme ce fut le cas en 1875 au moment du vote de la loi pour la liberté de l'enseignement supérieur. Pourtant pour faire durer la république, il faut nécessairement un ordre. Cette unité ordonnée et ce libéralisme, c'est l'école républicaine qui doit l'inculquer à la jeunesse, ce qui réclame un contrôle de la part de l'Etat en matière d'enseignement. Ce contrôle vise évidemment les prétentions cléricales sur ce terrain. « Mais affirmer la nécessité de ce contrôle n'implique pour Ferry aucune hostilité à l'égard de la religion. » remarque Mona Ozouf¹².

Ferry ne veut pas attiser le conflit entre les « deux France », « la France royaliste et catholique et la France révolutionnaire et athée »¹³ Il désire, selon les termes de Michel Jeury, « les unir dans un même lien moral, d'une morale absolument indépendante de la loi religieuse, une morale qui se tiendrait debout toute seule sans dieux ni au-delà. Et dont le sacerdoce s'exercerait dans ces temples de la République: les écoles municipales et les collèges nationaux »¹⁴. C'est au « cléricisme » et non à la religion que le ministre de l'Instruction publique s'attaque au travers du projet scolaire, c'est à lui et non à la spiritualité qu'il veut arracher la jeunesse française. Mais, l'opposition conservatrice n'accepte ni ne comprend cette distinction qu'opère Ferry. Elle construit ses attaques et ses arguments sur cet amalgame lexical et sur l'anticléricisme véhément de certains républicains comme Paul Bert. Parmi les défenseurs du projet scolaire, on compte en effet des hommes, moins mesurés que Ferry, qui se font les détracteurs de la religion en France. Ce sont ces positions que la presse catholique retient et fustige. Les décideurs modérés ne sont pas vus d'un meilleur œil. On leur reproche d'être cependant exempts de tout spiritualisme et, pour certains comme Ferry ou Littré, leur appartenance maçonnique est

¹² Mona OZOUF, *op. cit.* p. 56

¹³ Dom BESSE, *Veillons sur notre histoire* cité in Georges WEILL, *Histoire de l'idée laïque en France au XIXème siècle*, Paris, Felix Alcan, 1925, p.359

¹⁴ Michel JEURY, Jean-Daniel BALTASSAT, *Petite histoire de l'enseignement...*, *op. cit.*, p.46.

pointée telle un épouvantail.

Lorsqu'aux débuts du régime, les républicains placent l'éducation au centre de leur projet politique, c'est une campagne contre l'ignorance qu'ils mènent. Le fondement de la république prend avec les lois laïques un tournant antireligieux pour les conservateurs: ce n'est pas seulement le cléricalisme qu'ils veulent anéantir, mais la religion. En outre, le conflit pugnace sur la question de l'enseignement entre le parti républicain et le parti conservateur, alimenté par la presse, le fait apparaître comme une lutte entre la République et l'Eglise catholique. Cet affrontement glisse donc inéluctablement sur le terrain de la religion et suscite de vives crispations dans les deux camps.

Trois mesures essentielles marquent donc la réforme scolaire républicaine, trois piliers pour la nouvelle école qui fondera la République : gratuité (loi du 16 juin 1881), obligation scolaire (loi du 28 mars 1882), laïcité (laïcité des programmes et des locaux avec la loi du 28 mars 1882, laïcité des personnels en 1886). Ces mesures empiriques reposent sur plusieurs idées: l'égalité de tous les enfants, le droit à l'instruction, le devoir de l'État d'y répondre, le respect de la liberté de conscience du maître (les « hussards noirs » ne devraient pas avoir à enseigner une religion à laquelle ils ne croient pas) et son corolaire, la liberté de conscience des élèves.

▪ **L'école gratuite, obligatoire et laïque : les enjeux**

Dans les domaines de l'obligation et de la gratuité, l'action de Ferry n'est pas novatrice. Ces lois sont l'aboutissement d'un travail de longue haleine, entrepris par Guizot dès 1833 et poursuivi par Duruy sous l'Empire. Elles ne sont donc pas inspirées de l'esprit républicain si cher à cette génération d'hommes politiques mais constituent toutefois une avancée notable puisqu'elles doivent se donner les moyens de leur réalisation complète : améliorer l'assiduité scolaire, donner à l'école publique les crédits, les locaux et les maîtres que réclame son implantation. Non pas que ces deux mesures, que personne aujourd'hui ne remettrait en cause, n'aient pas fait débat en leur temps, et ce parfois avec une grande violence comme en témoignent les affrontements entre presse républicaine et presse catholique.

La gratuité, détachée du triptyque républicain et projetée au devant de la scène comme mesure avant-gardiste de leur projet, a été défendue comme un principe pur, juste, dénué de tout intérêt politique, dans la droite ligne de l'esprit de 1789 et garantissant un droit élémentaire : l'égalité de tous les citoyens devant l'instruction. Dénoncée cependant par les

journaux conservateurs comme n'étant qu'un leurre à l'obligation et, par-delà, à l'éducation athée que veut imposer l'Etat, la gratuité de l'enseignement pose également, à une partie de l'opinion, des problèmes philosophiques : doit-on instruire tout le monde ? Et les femmes ? Les ennemis de la République ne sont pas dupes, ils perçoivent dans cette première mesure le projet politique global qui viendra ébranler leurs positions non seulement sur le terrain scolaire mais aussi social et politique. Dans le camp républicain, cette mesure est accueillie de façon positive et unanime, et entérine un point d'accord essentiel entre les différents partis depuis les années 1870 : si tous les français votent alors ils doivent tous savoir lire. Cette mesure est donc l'écho d'une conception principielle de la liberté chez Ferry qui vient contrebalancer l'argumentation conservatrice selon laquelle une alphabétisation démocratisée nuirait à la moralité publique ; ce à quoi Ferry répond « le principe des républicains, c'est qu'il vaut mieux lire, quand bien même ce serait dans des livres détestables, car nous croyons à la rectitude naturelle de l'esprit humain ». ¹⁵

L'obligation scolaire fait davantage débat, c'est en tout cas un point avec lequel la presse conservatrice se sent plus à l'aise, car si le mot gratuité résonne avec magie aux oreilles de l'opinion, le mot obligation lui sonne bien plus mal. En outre, alors qu'obligation et laïcité sont débattues conjointement à la Chambre, les conservateurs voient leurs prémonitions réalisées : ce qui importe à l'Etat c'est bien d'imposer une éducation « sans Dieu » à la jeunesse française. La république s'immisce dans la sphère privée pour voler aux pères de famille leur droit et leur autorité en matière d'éducation. On rappelle à Ferry son credo libéral, en présentant cette mesure comme une contradiction à ses propres principes. Mais à la liberté et aux droits du père sur son enfant, Ferry objecte la liberté et les droits de l'enfant lui-même. Certes, une partie de l'opinion publique, appartenant surtout à la paysannerie et au monde ouvrier, accueille avec beaucoup de réticences cette loi « liberticide » qui la privera de sa main d'œuvre pour les travaux des champs ou d'une précieuse rémunération en retirant les enfants des ateliers ; et la presse républicaine de dénoncer ces considérations rétrogrades.

Mais, de ces trois mesures, celle qui fonde à proprement parler l'école de la république, c'est la laïcité. C'est elle qui nourrit la plus vive polémique autour de la question scolaire puisqu'elle est, comme le prétendent les conservateurs depuis le début, le cœur du dessein républicain. Les discussions autour du projet sont houleuses, les amendements pleuvent à la Chambre, des désaccords apparaissent au sein du camp républicain. Jules Simon, dans un amendement qui restera dans les mémoires « l'amendement Jules Simon », souhaite que « les devoirs envers Dieu et la patrie » soient enseignés et que cette prescription apparaisse

¹⁵ Cité in Mona OZOUF, *Jules Ferry*, Paris, Bayard, 2005, p. 63.

dans le texte de loi. Son spiritualisme lui rend impensable un enseignement moral sans fondement religieux. Jules Ferry en revanche, dénué de toute spiritualité, vise toujours, au-delà de l'entreprise scolaire, l'installation pérenne de la République et pour ce, l'Etat doit se défendre. Introduire dans son œuvre législative « les devoirs envers Dieu » semble assurer à l'Eglise une suprématie qu'elle ne peut exercer désormais. En 1882, les deux Assemblées adoptent finalement la neutralité religieuse de l'enseignement et rejettent la mention des « devoirs envers Dieu » du texte de loi, bien que ceux-ci restent inscrits dans les programmes. La controverse entre les deux hommes, jusque-là si proches, illustre bien la diversité sémantique que cache ce mot « laïcité ». Les catholiques crient à l'athéisme, les républicains prônent la « neutralité confessionnelle ». « Les devoirs envers Dieu » sont maintenus dans les programmes mais la neutralité est érigée en règle d'or. Ferry insiste d'ailleurs auprès de tous les instituteurs et institutrices sur la nécessité d'un enseignement qui ne puisse choquer le père de famille, dans sa célèbre *Lettre aux instituteurs* du 17 novembre 1883. Pourtant, la nouvelle école véhicule les valeurs de la République : la patrie, le progrès, la liberté. Les contradictions sont apparemment nombreuses dans la politique scolaire menée, ou chacun voit-il ce qu'il veut bien y voir. Alors quelle laïcité les législateurs veulent-ils mettre en place ?

Un autre point reste à soulever et qui inquiète la conscience catholique : comment un instituteur congréganiste peut-il enseigner dans une classe d'où sont bannis prières et crucifix, discours sur Dieu et instruction religieuse ? Si l'on fait grand cas de la liberté de conscience de l'instituteur laïque, comment négliger à ce point celle de l'enseignant clerc ?

▪ **Former un corps laïque d'enseignants.**

Il s'agit plus que jamais de former des maîtres républicains afin de libérer les enseignants du contrôle de l'Eglise et de toute entrave locale pour les placer sous la protection de la République et sous la police de l'Etat. « La formation des maîtres apparaît donc comme le lieu matriciel de l'outil scolaire pour faire progresser l'idée de nation républicaine jusque dans les tréfonds de l'âme française » souligne notamment Marcel Grandière¹⁶. Ainsi s'impose le cadre normalien à partir de 1879, et la formation d'institutrices publiques, entre autres, représente alors un réel enjeu politique. Après 1879, la victoire définitive des républicains amorce un changement d'univers idéologique et de nombreuses voies s'élèvent, dans l'élite politique, pour demander la création d'écoles

¹⁶ Marcel GRANDIERE, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Institut national de recherche pédagogique, 2006, p.128

normales féminines qui ne soient plus confiées à des religieuses mais à des enseignantes laïques, alors que le besoin en institutrices se fait plus grand. Ce projet a notamment pour but de récupérer à l'Eglise ses plus ferventes ouailles : les femmes. Former des institutrices laïques c'est reprendre à la religion son rôle séculaire dans l'instruction des filles afin de leur insuffler l'amour de la république et de la patrie. Jules Ferry se fait alors le porte-parole de cette entreprise dans un discours prononcé au Sénat le 1^{er} août 1879, soit bien avant la loi de laïcisation des personnels:

« Aurions-nous un corps enseignant, un corps d'instituteurs aussi honorable et aussi universellement honoré que celui que nous possédons, si l'on s'était contenté des cours normaux, si les départements, par une économie mal entendue, s'étaient bornés à placer par petits groupes les élèves-maîtres dans des écoles, s'ils s'étaient résignés à les recruter dans les rangs de l'enseignement libre ? Eh bien ! Voulez-vous, oui ou non, un corps enseignant d'institutrices ? Si vous n'en voulez pas, si votre désir [...] est de conserver les congréganistes pour une proportion des deux tiers dans l'enseignement des filles ; si vous voulez maintenir ce que j'appellerais moi, presque un monopole, oh ! alors combattez l'établissement des écoles normales. Mais s'il y a, comme je le crois, dans cette Assemblée, une majorité décidée à compléter l'outillage scolaire de la France, qu'elle n'hésite pas à nous donner la seule institution qui puisse nous former un corps enseignant d'institutrices (vive adhésion à gauche) ; la seule qui soit propre à développer chez elles la solidarité, l'esprit de corps et l'unité de direction pédagogique [...]. Couvrez la France de ce réseau d'écoles normales, vous aurez constitué l'enseignement des filles dans le pays. »¹⁷

L'historiographie républicaine, par la nécessité qu'elle a de justifier sa politique scolaire, brosse un tableau sombre et négatif de la formation des enseignants et enseignantes laissée aux mains des ecclésiastiques (noviciats et cours normaux tenus par des religieux). L'enseignement n'est pas une vocation mais une profession, c'est un métier et il s'apprend, scandent-ils. Ils ont particulièrement insisté sur la formation lacunaire des institutrices dans des cours principalement portés sur la religion. De plus, du fait de leur dispense de produire un brevet de capacité (réaffirmée dans la loi Falloux de 1850), ces institutrices formées religieusement sont signalées comme étant inférieures, en termes de qualification, à leurs collègues laïques formées dans les écoles normales. Ils dénoncent donc leur instruction insuffisante et des méthodes pédagogiques défectueuses. Or, comme le montre J-F Condette dans son étude sur « la religion dans la formation des instituteurs et

¹⁷ Intervention de Jules Ferry au Sénat, le 1^{er} août 1879, extrait de P. CHEVALLIER et B. GROSPERRIN, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, tome II : Documents, Paris, Mouton, 1971, p. 303-304.

des institutrices du département du Nord »¹⁸, notamment pour le cours normal de Flines dans le Pas-de-Calais, la formation que recevaient les maîtresses laïques dans cette institution religieuse était, d'un point de vue scientifique et pédagogique, de bonne qualité et ne fut pas remise en cause par les autorités administratives. C'est donc la dimension politique qui prévaut dans le choix du cadre normalien, décidé par la loi Paul Bert d'août 1879, par anticipation des mesures laïques qui vont suivre. La laïcisation du programme des études dans les écoles normales s'accomplit seulement en 1882, quand se réalise celle des programmes de l'Instruction primaire. L'imprégnation de la religion reste donc, malgré tout, prégnante sur la vie quotidienne et la formation des institutrices et instituteurs jusqu'à l'application des lois républicaines de 1881 et 1882, avant que ne s'opèrent de profondes et effectives transformations. Mais, même après ça, les références à Dieu ne disparaissent pas, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la morale. Cette sécularisation de la formation des maîtres engendre donc pour ces élèves la fin de la présence obligatoire aux offices, la suppression des cours de chant sacré, de catéchisme et d'histoire sainte. Pour les examens, c'est la fin des épreuves de religion, et l'histoire sainte disparaît du brevet de capacité en 1881. La disparition de l'aumônier des écoles normales, par le décret du 9 janvier 1883, en achève ainsi la décléricalisation. Mais, c'est en tout cas la situation dans le département du Nord¹⁹, la structure de formation des institutrices n'est pas réellement laïcisée. Un réseau double se développe avec d'un côté l'école normale laïque de Douai, ouverte en 1883, qui forme les seules institutrices laïques et de l'autre, le cours normal des sœurs Flines, qui continue jusque 1904 à former des institutrices pour les écoles libres seulement.

3) Les lois scolaires : mise en place, réception, répercussions.

- **La laïcisation en route.**

La disparition du catéchisme des programmes scolaires rend cette matière facultative à partir de la rentrée de 1882. Sous la pression des radicaux, cet enseignement

¹⁸ Jean-François CONDETTE, « De la foi catholique à la « foi laïque ». La religion dans la formation des instituteurs et des institutrices du département du Nord (1834-1914) » dans Jean-François CHANET et Philippe GUIGNET (dir.), *Education, Religion, Laïcité (XVIe-XXe s.). Continuités, Tensions et Ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, IRH du Septentrion-Université Charles de Gaulle Lille 3/CEGES, 2010, p. 181 – 222

¹⁹ *ibid.*

est rejeté hors de l'école et le jeudi laissé vaquant afin de permettre aux parents d'instruire religieusement leurs enfants. La République laisse le soin à l'Eglise seule de former la jeunesse en matière de religion en abandonnant l'enseignement religieux aux écoles privées et aux ministres du culte. La disparition des images divines et des crucifix des salles de classe consacre la sécularisation des structures scolaires publiques. La question de laisser au ministre du culte l'accès au local scolaire et même, dans un premier temps, la possibilité d'y professer son catéchisme fit débat au sein du camp républicain. Ferry en particulier y est favorable au début mais, à l'examen des multiples controverses villageoises que cette disposition serait susceptible de provoquer, elle est finalement abandonnée et exclue du texte du 28 mars 1882. Au sein des écoles normales, certaines chapelles sont transformées en « foyer » pour les étudiants comme c'est le cas par exemple à l'école normale masculine de Douai. Avec la loi de laïcisation du personnel enseignant, les écoles communales connaissent la substitution progressive d'instituteurs laïques, formés dans les écoles normales, aux frères (minoritaires) et sœurs (majoritaires) qui enseignent alors dans les écoles publiques. Le nouveau corps d'instituteurs voit ses prérogatives s'élargir un peu plus encore qu'elles ne l'avaient été au cours du siècle. Son niveau de vie s'améliore, se stabilise puisque l'instituteur public « est sur le point aujourd'hui de pouvoir s'appeler à la lettre un fonctionnaire d'Etat »²⁰:

« C'est Jules Ferry qui, ministre de l'instruction publique, a dit le premier publiquement et officiellement ce que devait être, ce qu'est désormais, en principe, l'instituteur français : un «éducateur», l'éducateur laïque par excellence, celui qui, dans chaque commune, représente non pas tel parti dominant, non pas telle opinion ou telle croyance, mais la société elle-même en tant qu'elle s'occupe de préparer ses enfants pour l'avenir, en tant qu'elle les veut intelligents, instruits, libres, égaux et mûrs pour la vie civique. »

Il est désormais « l'homme de confiance de la République ». Est-il alors celui des parents qui lui confie leurs enfants ? Dans la version de 1911 du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Ferdinand Buisson fait état de son souhait pour les relations des instituteurs et des familles :

« Entre eux et les familles, il n'y aura jamais de durable malentendu. Elles laisseront avec confiance instituteurs et institutrices — pères et mères de famille, eux aussi — souffler au cœur des jeunes l'espoir et la volonté de vivre une vie plus heureuse dans une société meilleure. Elles trouveront naturel et légitime, de la part des éducateurs, de penser plus aux générations qui viennent qu'à celles qui s'en vont, et de marcher les yeux fixés sur un but

²⁰ Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie*, article « instituteurs, institutrices », 1882, édition électronique, inrp.fr

très lointain, que les parents ne voient pas, mais qu'atteindront les enfants. »

Mais, dans la pratique, surtout dans les premières années de leur mise en place, rien n'est simple et l'application des lois scolaires soulève une vague de résistance auprès d'une partie de la population, à laquelle ripostent ceux qui y sont favorables.

▪ **Laïcisation des personnels et guerre scolaire**

Dans les écoles de garçons, le remplacement des instituteurs, plus nombreux en effectifs, se met en place dès les années 1860-1870. La loi est donc immédiatement opérationnelle. Il en est autrement pour les écoles de filles qui connaissent une pénurie d'institutrices laïques. Dans leur cas, le changement est progressif, au fur et à mesure des décès et départs des congréganistes. Le remplacement du personnel congréganiste dans les écoles publiques désormais laïques cristallise la guerre scolaire : l'école du maître contre l'école du curé. Dans les communes, cet affrontement est lisible dans le paysage, le bloc maison commune-école fait souvent face à l'ensemble église-presbytère. Il faut évidemment nuancer cette image restée vive de la mise en place de l'école laïque. Cela touche avant tout les régions de chrétienté où beaucoup refusent néanmoins le conflit lui préférant le compromis. Dans le milieu laïc non plus, l'idée laïque n'est pas une cause unanimement défendue donnant à la laïcisation une géographie complexe comme en témoigne cet extrait de septembre 1886 du *Bulletin de la Société générale d'Education et d'Enseignement*, publication catholique²¹ :

« Il est à remarquer que la loi de laïcisation s'applique beaucoup plus suivant son esprit que suivant sa lettre. L'athéisation brutale et sans phases contenue dans la loi, est, dans l'application, une athéisation cauteleuse, savante et progressive. Dans les parties de la France encore très catholiques, là où les écoles libres sont nombreuses, les préfets et les inspecteurs s'entendent pour la laisser, en grande partie, lettre morte : les crucifix sont en place, la prière se fait, et, si le catéchisme s'enseigne trop ouvertement, on ferme les yeux. Dans ces cantons, un instituteur, qui voudrait être aussi laïque que la loi, serait dénoncé par l'inspecteur et déplacé par le préfet. Par contre, un instituteur de l'Est ou du Midi qui voudrait se comporter comme un de ses confrères de Vendée serait impitoyablement révoqué comme clérical. En un mot, on ne donne aux populations que la dose d'athéisme qu'elles sont capables de porter ; (...) ».

²¹ Cité in Mona OZOUF, *L'Ecole, L'Eglise... op. cit.*

L'existence d'une pression des enseignants et des prêtres sur des enfants et leurs familles est toutefois attestée. La menace de priver l'enfant de sa première communion, ou le refus des sacrements de l'Eglise sont les armes utilisées dans le conflit par une partie du clergé pour débaucher les élèves et les faire rester ou venir dans l'école religieuse. Beaucoup d'historiens de l'éducation (Jean-François Condette, René Grevet pour la période révolutionnaire²² rapportent des scènes scolaires telles que des enfants se bouchant les oreilles pour ne pas écouter un cours de moral contesté ou refusant de copier une leçon d'histoire, encouragés à cette résistance par leur curé et leurs parents (médailles, fruits, bonbons offerts en récompense de leur désobéissance). Mais, cela concerne une faible part du public scolaire enfantin : les enfants subissent ces luttes d'influence, ils sont au cœur de ces déchirements mais n'en sont que très rarement acteurs. Du côté des enseignants laïques, en mesure de riposte, des pressions sont exercées en sanctionnant les absentéistes ou en les menaçant de ne pas les présenter au certificat d'études. Mais, bien que ces querelles exacerbées témoignent des difficultés à mettre en place les réformes scolaires au niveau local, les autorités des deux camps jouent bien souvent la carte de la négociation dans l'intérêt de la mission qui leur est impartie : éduquer la jeunesse française.

On assiste néanmoins à la construction progressive ou plutôt au renforcement d'un réseau d'écoles parallèles, dites « libres » qui tendent, par assimilation, à s'apparenter au secteur « privé ». Confiées à des congréganistes jusqu'en 1901-1904 puis à des catholiques séculiers ce nouveau réseau veut concurrencer les écoles publiques laïcisées. Dans cette même perspective de bâtir un contre-système disposant de structures éducatives indépendantes et spécifiques, se développe l'Université catholique. La laïcisation des personnels impliqua la multiplication du nombre des écoles libres, en réaction²³.

▪ Les batailles de manuels

Il en existe deux en France : celle de 1882-1883, liée à la décision centrale de laïcisation des contenus d'enseignement et celle de 1908-1910, réaction à la radicalisation du « Combisme » (lutte contre les congrégations et Séparation). Elles rendent compte du rôle prépondérant, dans la défense et la diffusion des idées (laïques ou conservatrices), des auteurs de manuels, de traités d'éducation et de pédagogie, d'écrits éducatifs et des réseaux d'édition « scolaires ». La presse nationale, régionale et locale n'est pas en reste et, parce

²² René GREVET, « Dieu ou la République? La naissance d'une école primaire laïque (1792-1802) in *Education, Religion, Laïcité...op. Cit. p.313-326*

²³ Thèse de Bernard MENAGER, *La laïcisation des écoles communales dans le département du Nord (1879-1899)*, Lille, Centre régional d'études historiques, 1971, n°9, 325p.

qu'elle les rapporte, fait exister ces conflits. Ils sont tous des acteurs importants des luttes scolaires, ils alimentent ou apaisent les conflits.

Dans ces guerres de manuels, on retient du côté laïque, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré, Paul Bert et Jules Payot comme principaux auteurs controversés. Les évêques et les prêtres sont les acteurs les plus pugnaces de ces guerres de manuels : le décret de la Congrégation de l'Index du 15 décembre 1882 condamne notamment quatre manuels d'instruction civique et morale dont celui de Compayré et de Bert. En 1908-1909, leur condamnation de l'école laïque est plus directe encore : la proclamation de 1909 interdit l'usage de 14 manuels scolaires. Dans certaines communes, les manuels « hérétiques » sont brûlés ou déchirés ou, de façon plus raisonnable, collectés et enfermés. La résistance catholique est donc forte à la mise en place de cette morale déconfessionnalisée et des nouveaux enseignements professés²⁴.

▪ Une résistance plus large que les seuls milieux catholiques.

Comme le montre notamment Bernard Ménager²⁵, le choix communal est fondamental dans la réception de ces lois. Les résistances des communautés d'habitants sont parfois fortes : non respect de l'autorité centrale, passe-droits et camouflages dans les budgets et les effectifs scolaires pour justifier l'impossibilité de créer une école publique, etc. Ces tracasseries administratives rendent difficile la mise en place effective de la politique scolaire. Les moyens de résistance sont polymorphes : pétitions, manifestations des parents d'élèves, des associations de pères de familles rappellent la montée en puissance de l'opinion publique. L'insertion de l'Ecole dans l'espace communal est une donnée fondamentale que les législateurs ne peuvent ignorer. Les autorités municipales jouent un rôle de premier plan dans les questions scolaires (difficultés pour l'enseignant laïque de trouver un logement, on mène la vie dure à l'instituteur laïque...). Face à ces résistances, des groupements corporatistes naissent, qui défendent le personnel laïc de l'enseignement public, à l'exemple des amicales d'instituteurs et d'institutrices, ou de la Ligue de l'enseignement.

L'école laïque s'installe néanmoins sans autre tentative pour la contenir et s'implante

²⁴ Sur les deux guerres de manuels, voir Jean-François CONDETTE, « Les deux guerres des manuels dans le Nord et le Pas-de-Calais (1882-1883 et 1908-1910) », in *Education, Religion, Laïcité...op. cit.* p. 407-459

²⁵ Bernard MENAGER, « Tensions et conflits entre l'Etat et les communes du département du Nord lors des laïcisations d'écoles primaires publiques (1886-1900) » in *Education, Religion, Laïcité (XVIe-XXe s.)...*, *op. cit.* p. 391- 406

bien. Elle instruit près de 3 enfants sur 4 dès les années 1900, des lycées et des collèges de jeunes filles se mettent en place qui attirent chaque année des effectifs plus nombreux. Le renouvellement de l'Université a permis de préserver sa situation de quasi-monopole qui n'a pas été entamée par la création des cinq Instituts catholiques. La volonté de l'Etat de récupérer ses prérogatives en matière d'enseignement est atteinte et l'encadrement de l'Ecole est de plus en plus étroit (lois, circulaires, règlements, lettres publiques...) ²⁶. Pour prendre la mesure du changement entrepris avec la politique scolaire de la Troisième République, Claude Langlois nous dit d'étudier la progression de la part du budget des Cultes par rapport à celle du budget de l'Instruction publique (IP) dans le budget de l'Etat : entre 1875 et 1879, les Cultes recevaient 55 millions de francs par an ; l'IP recevait 46 millions par an. Entre 1885 et 1889, le budget annuel de l'IP connaît une véritable envolée et atteint 130 millions, au détriment de celui des Cultes qui chute à 48 millions de francs par an ²⁷. Ce qui ne va plus aux cultes va désormais à l'Instruction publique et contribue à son progrès.

Mais l'école catholique n'est pas morte, elle devient progressivement le secteur privé. Elle conserve encore trois points forts, selon Claude Langlois : des bastions géographiques surtout dans l'Ouest de la France où l'école de la République a plus de mal à s'implanter ; une clientèle féminine fidèle à l'Eglise (plus de 40% des filles seraient scolarisées par des congréganistes ²⁸ ; un réseau de collèges libres tenus par des prêtres et des religieux qui accueille de 1887 à 1898 des effectifs sans arrêt croissants (32 à 42% du total des élèves scolarisés dans le secondaire ²⁹).

La bataille scolaire n'aurait-elle alors pas de vainqueur ? A cette étape, pas vraiment, d'autant que les conflits s'apaisent largement sur la question scolaire dans la décennie 1890. Pourtant, ceux qui ont le pouvoir vont trancher : ce seront les radicaux et radicaux-socialistes après leur victoire de 1902. Les relations entre l'Eglise et la République se tendent à leur paroxysme avec la politique du « combisme » qui impulse une radicalisation des positions gouvernementales. Les lois anticongréganistes (application rigoriste de la loi sur les associations de 1901 et celle du 7 juillet 1904 interdisant aux congrégations d'enseigner) sont perçues comme discriminatoires par le camp catholique. Le discours anticlérical véhément dans ce contexte où une partie des républicains et électeurs de gauche virent socialistes, la fin du Concordat avec la loi de Séparation du 9 décembre 1905

²⁶ Claude LANGLOIS, in Pierre NORA, *op. cit.* p. 162

²⁷ Chiffres cités in Claude LANGLOIS, in Pierre NORA, *op. cit.* p.155

²⁸ *Ibid.* p. 162

²⁹ *Ibid.* p. 162

déplacent la question scolaire sur un autre terrain, celui de la religion. Le spectre de la Révolution affole, l'Etat serait-il devenu antireligieux ? Heureusement, la République est stable et prudente, elle ne recommence pas les erreurs de 1791 et 1793. Elle semble avoir tiré les leçons primordiales à sa crédibilité : la négociation est de mise même en ce temps de rupture, bien que l'entreprise soit désapprouvée dans le camp catholique et la scission consumée avec le Vatican. Même le moment très tendu d'application de la loi de Séparation, resté dans les mémoires sous le nom Crise des Inventaires, tente d'être apaisé. Les premiers incidents, mortels pour deux hommes en France, font tomber le gouvernement en place et c'est Gambetta, pourtant farouche anticlérical qui, rappelait aux fonctions d'Etat, joue l'apaisement en engageant les préfets à suspendre les inventaires partout où ils amèneraient l'épreuve de force. Si quelques manuels d'instruction civique et morale ou d'histoire deviennent plus laïcistes et anticléricaux³⁰, les programmes semblent garder le même esprit de neutralité et de tolérance à l'égard des religions. Le fait religieux y est abordé comme un élément culturel, participant de la construction de notre civilisation. Si les milieux cléricaux, au premier rang desquels se trouvent les évêques, veulent en découdre avec les autorités et les enseignants du public sur les nouveaux contenus de l'école (mis en scène dans ces manuels), c'est qu'ils n'admettent toujours pas l'esprit laïque qui les anime et souffle sur la société. Ils se sentent spoliés de leurs prérogatives et le dénoncent avec véhémence, ayant retrouvé une totale liberté de parole avec la fin du Concordat, à l'exemple de la « Lettre des évêques », lettre pastorale signée par l'ensemble des cardinaux, archevêques et évêques de France, paru dans le journal *La Croix* du 28 septembre 1909, qui dénonce fermement le principe de neutralité religieuse³¹.

4) La nouvelle école de la République : quelle est-elle vraiment ?

L'historiographie républicaine et catholique, les débats houleux qui ont entouré la mise en place de l'école de la République, les attaques que les deux camps se sont réciproquement lancées et leur regard partisan sur les réformes scolaires peuvent fausser la vision de ce que fut vraiment l'école laïque à ses débuts. L'analyse des programmes, des textes normatifs, des manuels et des cahiers d'élèves des écoles primaires et des écoles normales (réalisée surtout pour le département du Nord), sur la première période (1882-

³⁰ Jean-François CONDETTE, « *Les deux guerres des manuels dans le Nord et le Pas-de-Calais... op. cit. p. 407-459*

³¹ Jean-François CONDETTE, « *Les deux guerres des manuels dans le Nord et le Pas-de-Calais... op. cit. p. 407-459*

1914), fonde plus véritablement celle de la culture de cette nouvelle école.

- **Une école déconfessionnalisée.**

- *Laïcisation de l'univers idéologique de référence*³².

La laïcité scolaire a, en premier lieu, laïcisé « l'univers idéologique de référence » selon l'expression de Claude Langlois. Les livres de lectures religieux traditionnels qu'étaient notamment *La Bible de Royaumont*³³ ou encore l'ouvrage de Jean-Baptiste de la Salle, les fameuses *Instructions chrétiennes* ou les *Devoirs d'un Chrétien envers Dieu et les moyens de s'en bien acquitter* sont remplacés par des lectures profanes. Le livre de lecture courante *Francinet*³⁴ connaît un grand succès dans les milieux scolaires, ainsi que *Simon de Nantua* de Jussieu, paru dès 1820 et surtout, celui qui est devenu un « lieu de mémoire » selon l'expression consacrée de Pierre Nora, *Le Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno, best-seller vendu à 7,5 millions d'exemplaires entre 1877 et 1914³⁵. Patrick Cabanel a particulièrement bien exposé les contenus, l'usage et la portée de ces « livres de lecture courante » :

« véritables romans scolaires destinés à instruire tout en divertissant (...) qui proposaient aux écoliers de faire le tour de leur nation, au sens le plus encyclopédique et le plus identitaire du mot : une circulation géographique, en suivant des héros de leur âge sur les routes du pays et de la vie ; une visite du Panthéon des héros et martyrs de la nation ; une réflexion sur son histoire, ses victoires et aussi ses défaites, ses paysages, sa langue, ses valeurs, ses diversités et son unité, son rapport au reste du monde. (...) Leur lecture a d'abord été, le plus souvent, collective, effectuée à haute voix au sein des classes ; ils ont fourni le prétexte à d'innombrables exercices, devoirs et examens ; **ils n'en ont pas moins fait rêver les enfants, comme des livres de contes.**»³⁶.

Ce sont ces ouvrages qui ont alimenté l'imaginaire des générations d'enfants qui

³² Expression de Claude LANGLOIS, *op. cit.* p. 154

³³ *La Bible de Royaumont, Histoire de l'Ancien et du Nouveau Testament*, Paris, Belin-Leprieur et Morizot, 1854

³⁴ *Francinet, livre de lecture courante : principes élémentaires de morale et d'instruction civique, d'économie politique, de droit usuel, d'agriculture, d'hygiène et de sciences usuelles* (102e édition conforme aux nouveaux programmes et ornée de 350 gravures instructives) / par G. Bruno, Paris, E. Belin, 1897.

³⁵ Patrick CABANEL, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux 19^e-20^e siècles*, Paris, Belin, « Histoire de l'éducation », octobre 2007, 875 p.

³⁶ Patrick CABANEL, « Romans scolaires et espaces nationaux 19^e-20^e siècles », *Mémoires vives*, Bulletin n°22, octobre 2007.

sont passés sur les bancs de l'école publique, ils y ont appris à lire et s'y sont imprégnés de patriotisme et d'esprit républicain. Les héros de ces histoires furent d'ailleurs bien plus proches d'eux que n'avaient pu l'être ceux du *Nouveau Testament* et leurs aventures peut-être plus captivantes, en tout cas plus proches de leur vécu. Le *Tour de France de deux enfants* expose le destin dramatique de deux frères qui quittent leur Lorraine natale, où leurs parents sont morts pendant le conflit franco-prussien, pour réaliser un tour de France. Cette invitation au voyage, qui a pour point de départ la Défaite si prégnante à l'esprit des Français, emmène les élèves au cœur d'une France plus rêvée que réelle, une France rurale, bucolique, alors que la réalité est plutôt celle d'un territoire urbanisé et uniformisé, témoignant ainsi d'une volonté de convertir la France rurale aux valeurs républicaines. Ces nouveaux livres de lecture portent en eux les fondements scolaires républicains : l'apprentissage d'une langue commune et une forte idée de patriotisme. Il s'agit d'inculquer aux enfants l'attachement à leur patrie mais surtout à la communauté à laquelle ils appartiennent : la communauté nationale. Ils développent le sentiment d'appartenir à un même groupe et en cela, l'apprentissage de la langue française, contre les patois et dialectes très utilisés au XIX^e siècle, est un véhicule important d'unité et de cohésion nationale. Ces lectures sont les lieux d'apprentissage de l'amour national et non plus de celui de Dieu. Cette pédagogie de la nation est encore plus visible dans les manuels et les leçons d'histoire, l'histoire de France se substituant désormais à l'histoire sainte, nous y reviendront plus spécifiquement.

De nouvelles disciplines sont apparues, la géographie, la leçon de chose, qui viennent enrichir l'univers scolaire en savoirs profanes et scientifiques, vérifiés et éclairés par la raison et non plus par une transcendance divine. L'introduction d'un enseignement obligatoire des sciences physiques et naturelles à l'école primaire est une nouveauté supplémentaire de la loi du 28 mars 1882. La science constitue alors un des piliers du nouveau régime et un domaine où les catholiques sont en échec, ou en tout cas doivent faire leurs preuves. La notion d'évolution humaine issue des travaux de Darwin, contraire au dogme chrétien de la Création, est déposée en germe dans les esprits enfantins, sans être encore énoncée comme telle mais pourtant présente dans l'enseignement de quelques notions de zoologie (la classification phylogénétique), de géologie (remise en cause de la conception biblique et cyclique de la Création divine) ou de science préhistorique (les origines simiesques de l'Homme). La religion est alors mise à l'épreuve de la science même si l'introduction de ces connaissances scientifiques et leur transposition dans le domaine scolaire se fait prudemment. Comme le montre notamment Johann-Günther

Egginger³⁷, ces nouveaux savoirs scientifiques sont accueillis avec beaucoup de difficultés et de réticences par la majorité de l'opinion publique et une partie des savants de l'époque. Les catholiques crient à l'aberration mais l'idée suit son cours et vient semer un doute éclairé sur ce qui ne pouvait être remis en cause, la création divine de l'Humanité, rejetant ainsi le récit biblique au rang des autres récits fantastiques, des mythes et légendes.

Ainsi pouvons-nous conclure, en empruntant ces mots de Claude Langlois, « les programmes scolaires nouveaux prennent la place d'une mémoire religieuse traditionnelle devenue obsolète »³⁸. L'univers scolaire qu'ils créent tend à évincer le spiritualisme religieux au profit d'une foi laïque et nationaliste.

➤ ***Construction d'une morale laïque indépendante.***

L'instruction morale et civique, qui remplace l'instruction morale et religieuse depuis la loi du 28 mars 1882, reste à inventer. C'est la tâche du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Les concepteurs de la morale laïque ne pensaient pas, à l'origine, cet enseignement comme un « cours organisé » montre Pierre Ognier³⁹ à travers son étude des discussions tenues au Parlement et au Conseil supérieur lors de la mise au point des programmes. Les parlementaires l'avaient plutôt imaginé comme un savoir diffusé par petites touches dans toutes les matières afin d'en imprégner chaque facette de la formation des futurs citoyens. Jules Ferry partage cette conception initiale mais finalement, les discussions du Conseil supérieur aboutissent à l'élaboration d'un programme précis. L'éducation morale est alors dissociée de l'éducation intellectuelle, et forme un bloc indépendant. L'instruction civique conçue à l'origine, dans le texte de loi, comme un enseignement conjoint à celui de la morale en est séparée et considérée comme relevant purement de l'instruction intellectuelle. Ainsi, comme le notent les programmes⁴⁰ :

« L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. »

³⁷ Johann-Günther EGGINGER, « *Entre science et croyance ? La réception de la notion polémique d'évolution humaine dans l'enseignement des sciences à l'école (1859-1914)* » in *Education, Religion, Laïcité...*, op. Cit. p. 363-390

³⁸ Claude LANGLOIS in Pierre NORA, p. 154.

³⁹ Pierre OGNIER, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e République*, « Tempus », Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2008. P. 40 et suivantes

⁴⁰ *Journal Officiel du 2 août 1882*

Cette éducation spécifique que reçoivent les élèves, du cours élémentaire au cours supérieur, ne relève pas de la science mais de l'art, « l'art d'incliner la volonté libre vers le bien », l'objectif étant « de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale. » Les législateurs insistent donc sur le « caractère de la méthode » pour que cet enseignement « atteigne au vif de l'âme ». La tâche de l'instituteur n'est pas de donner à l'élève « des notions correctes » ou de le munir de « sages maximes » mais de faire ressentir à l'enfant « par une expérience directe, la majesté de la loi morale ». Son œuvre se borne donc à :

« accumuler, dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore, une conscience droite ».

L'objet de cet enseignement étant ainsi défini, les programmes prescrivent la progression à suivre pour les différents niveaux de l'école primaire. L'éducation morale débute, au cours élémentaire, par l'apprentissage d'une morale plutôt pratique qui passe par sa mise en action dans la classe et qui procède d'un « enseignement par le cœur » : observation des caractères (notions de défaut et de qualité), application de la discipline scolaire, appel au jugement moral de l'enfant, redressement « des notions grossières (préjugés et superstitions populaires, croyances aux sorciers, aux revenants, à l'influence de certains nombres, terreurs folles, etc.) », leçons tirées d'exemples concrets observés, des expériences des enfants afin de « les initier aux émotions morales ». Les législateurs insistent sur cette dimension pratique de l'enseignement moral, omniprésente dans les instructions officielles : on souligne à l'enseignant « l'action de l'exemple », on précise qu'il ne doit pas « enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique ». Le cours moyen est néanmoins davantage théorique et doit faire évoluer l'enfant vers « un peu plus de méthode et de précision ». Les objets de l'enseignement moral sont mieux définis et organisés selon les différents cercles de socialisation de l'enfant : la famille, l'école, la patrie. La notion de devoir est désormais omniprésente et centrale : devoirs envers les parents, grands-parents, frères et sœurs ; devoirs envers l'instituteur et les camarades ; devoirs envers la patrie et la société ; devoirs envers soi-même, les autres hommes et envers Dieu. La construction d'une morale du devoir est, dès lors, amorcée. Le cours supérieur vient enrichir spécifiquement ces différentes notions pour

tendre vers l'apprentissage une morale plus sociale et civique. Trois grandes rubriques sont définies pour finaliser l'éducation morale des élèves au sein de l'école primaire : la famille (devoirs réciproques des enfants et des parents), la société (concepts de justice, de solidarité, de tolérance, de fraternité humaine), la patrie (l'obéissance aux lois ; le service militaire ; l'impôt ; le vote ; les droits des citoyens ; la loi écrite et la loi morale). Ces différences phases de l'éducation morale s'appuient en partie sur des « entretiens familiaux » ainsi que des lectures expliquées de récits, exemples, préceptes, paraboles et fables afin de former, chez l'enfant, « le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours ».

Trois hommes sont principalement les concepteurs de cette nouvelle morale et les rédacteurs de ce programme. Ferdinand Buisson reste dans les mémoires comme son inventeur, « l'apôtre de l'école laïque » ainsi que titre Laurence Loeffel en 1999⁴¹. Alors Directeur de l'Enseignement primaire, philosophe de formation, il travaille sur ce projet avec Paul Janet, professeur de philosophie à la Sorbonne et Henri Marion, professeur de philosophie dans un grand lycée parisien. Trois philosophes donc, pétris de spiritualisme, inspirés de la pensée de Victor Cousin ; la morale qu'ils discutent et rédigent porte fortement leur empreinte : un caractère nettement religieux (elle inclut « les devoirs envers Dieu » mais aussi « envers l'âme ») et une influence kantienne marquée (notion de « loi morale », « caractère impératif et désintéressé du devoir », conscience morale). Nous reviendrons sur la place de la religion dans la construction originelle de cette morale, voyons maintenant ce que revêtait concrètement son enseignement dans les classes du primaire (école élémentaire).

Y-a-t-il adéquation, dans la pratique, entre les prescriptions officielles et les contenus d'apprentissage ? L'étude des cahiers d'élèves (cahiers journaliers en majorité), dans les premières années d'application de la loi de 1882 et jusque 1911, révèle un enseignement inégal de la morale. Quasiment absente chez certains, omniprésente et redondante chez d'autres, ces variations montrent les résistances de certains instituteurs, et surtout institutrices, à professer ce nouvel enseignement et témoignent des différents « degrés de laïcité » au sein du corps enseignant républicain. Pour beaucoup se pose avant tout un problème de transposition didactique. Certaines leçons de morale à destination des cours moyens et supérieurs de l'école primaire ressemblent presque mot à mot aux leçons prises en note par les enseignants pendant leur formation à l'Ecole normale⁴². En témoigne

⁴¹ Laurence LOEFFEL, *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, Hachette, 1999.

⁴² Analyse comparative de cahiers d'élèves-maîtres de l'EN de Douai et d'Arras et de cahiers d'élèves des écoles

un niveau de formulation inadapté à un public enfantin qui pose la question de la compréhension des préceptes enseignés, particulièrement lorsqu'on lit des « devoirs du soir » où les élèves produisent des résumés incohérents et confus de ces leçons. La longueur des leçons est également très inégale. L'instruction morale se décline tantôt en brèves « pensées », tantôt en maximes ou en « causeries », des leçons de plusieurs pages à la copie de textes moralistes en passant par les dictées sur « les dangers de l'alcool » ou « l'utilité des impôts » par exemple... Les thèmes retenus sont en adéquation avec les prescriptions des programmes mais la dimension pratique requise pour cet enseignement ne semble pas être de mise. Par exemple, pour le cours élémentaire, l'éducation morale repose essentiellement sur des « historiettes » inventées par le maître ou la maîtresse, qui mettent en scène les enfants dans leur quotidien. Citons pour illustration ces deux histoires :

I. « Sur l'utilité des oiseaux :

- 1) *Historiette : Jeanne enferme des oiseaux en cage. Elle aime, pour jouer, récupérer les nids et les œufs. Son petit frère les relâche en cachette.*
- 2) *Causerie : Juger et apprécier la conduite des enfants, l'utilité des oiseaux (sont jolis, gais, mangent des insectes.*
- 3) *Résolution : promettre de ne faire mal à aucun oiseau ».*

I. « Ne touchons pas au feu :

- 1) *Historiette : 1° Jeanne et Louise vont être seules : la défiance de la mère et ses conseils avant son départ. 2° L'absence : Louise est sage mais Jeanne veut désobéir, elle s'ennuie et veut jouer à la dinette (fait cuire un gâteau). 3° L'accident : une cendre rouge tombe sur le bas de sa robe. 4° Le sauvetage : Louise sauve sa sœur avec un torchon humide.*
- 2) *Causerie : admirer le courage de Louise, flétrir la désobéissance et l'imprudence de Jeanne.*
- 3) *Résolution : faire dire « il ne faut jamais toucher au feu ». Les petits accidents à craindre (se brûler, faire flamber ses vêtements, faire griller ses cheveux). Les grands malheurs (les brûlures mortelles, l'incendie). »⁴³*

Ces histoires quelque peu grotesques, en tout cas artificielles, mettent en scène un héros, celui qui a le sens moral (pitié, obéissance, courage) et un antihéros, celui qui n'agit pas moralement ou défie les règles. Elles servent l'enseignement d'une morale très d'application rattachées ou d'écoles primaires de la région.

⁴³ Leçons tirées du cahier de préparation d'une élève-maîtresse de l'ENF de Douai pour le cours élémentaire de l'école d'application rue des Blancs Mouchons de Douai, 1911.

élémentaire, à visée pratique mais, dans la pratique, ces historiettes servent à elles seules « l'action de l'exemple » et peu d'enseignants semblent aller chercher à l'extérieur de leur classe des illustrations à leurs préceptes. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement de la morale aux cours moyen et supérieur semble passer par l'étude et l'analyse des personnages de fiction tirés des lectures choisies (*Le Cid*, *Britannicus*, *Les femmes savantes*, *Le Misanthrope*, etc.) donnant ainsi des leçons sur « les diversités des instincts et des caractères » : de Néron à Andromaque, d'Hermione à Roxane, de Pyrrhus à Oreste, on retient le meilleur, on fustige le pire, on fait des exemples. Ces exemples, on les puise également dans le panthéon national que révèle l'enseignement de l'histoire de France.

➤ ***Importance donnée à l'Histoire de France.***

La laïcisation des programmes a entraîné de profondes transformations dans l'enseignement et la conception de l'histoire. C'est en effet une mutation fondamentale dans le champ historique qu'a entraînée le passage d'une histoire sainte, considérée jusque là comme « véridique », à une histoire profane qui se veut « critique ». Dans la droite ligne des aspirations « ferristes » en matière d'unité nationale, qui trouve son acte de foi dans l'obligation d'éduquer, l'enseignement de l'histoire nationale, tout comme celui de la morale laïque, doit fournir un contenu positif à l'école républicaine et surtout un contenu légitime. Cette histoire de France est dans cette perspective considérée dans son entier, particulièrement chez Jules Ferry, comme le montre Mona Ozouf :

« Ferry est toujours sensible à l'air de famille qui permet de reconnaître l'ancienne France dans la nouvelle. (...) Il faut toujours montrer la France comme une « vieille mère », avec une « vieille histoire » pleine de « vieux rois et de grands ministres ». Cette continuité fonde la certitude d'une inaliénable unité. »⁴⁴

Le nouvel enseignement de l'histoire profane procède donc d'une pédagogie de la nation : c'est le peuple qui a construit la France. Et c'est d'abord, dans l'esprit des programmes et des manuels, un enseignement moral et patriotique, bien plus qu'une discipline froide et scientifique : c'est l'enseignement de la passion. L'analyse de manuels d'histoire sur la période 1880-1914 permet de cerner le nouveau discours historique républicain. Malgré cette volonté d'inscrire le présent dans une certaine continuité historique, le discours républicain distingue, implicitement ou explicitement, deux moments dans l'histoire de France : un avant et un après 1789.

⁴⁴ Mona OZOUF, *Jules Ferry, op. cit.* p. 41

Avant 1789, c'est l'histoire des rois, bons et mauvais, et de la lutte du peuple contre la tyrannie qu'ils exercent tous à différentes échelles (impôts, guerres, luttes d'influence...). L'histoire est alors construite autour de quelques grandes figures présentées comme les artisans de la nation : Vercingétorix devient un mythe républicain, « l'héroïque défenseur d'Alésia » dont « nous, les descendants des gaulois, nous devons tâcher d'imiter l'exemple »⁴⁵ ; Charlemagne ; Philippe Auguste qui offrit au peuple français, avec la victoire de Bouvines, son premier moment de fierté nationale ; Louis IX pour sa sagesse et son esprit d'équité ; Philippe le Bel, premier roi « démocrate » créateur du Parlement, qui réunit pour la première fois les Etats généraux ; les grands héros nationaux que sont Du Guesclin et Jeanne d'Arc, héroïne du peuple et « admirable expression du sentiment de la patrie »⁴⁶ ; Henri IV et Sully ; les grands ministres comme Mazarin, Colbert et Richelieu (plus d'ailleurs que les monarques absolus) sont reconnus pour leurs talents. Les autres rois sont plutôt des antihéros, ayant certes contribué à l'histoire de France, mais en préférant au peuple leurs ambitions personnelles. Dans de nombreux manuels, on trouve en fin de chapitre, des « réflexions » destinées à mettre en lumière la continuité de la construction de la nation. Les auteurs montrent notamment que la royauté depuis Hugues Capet a été un passage obligé, un moyen de lutte contre la tyrannie seigneuriale, qui « a fait cause commune avec le peuple contre la puissance seigneuriale »⁴⁷, puis cette royauté est devenue décadente (1610-1789) avec la monarchie absolue. L'explication de la chute de l'Ancien régime repose essentiellement sur ses abus : « le premier de tous ces abus, la cause des fautes les plus graves, était la puissance sans limite du roi » ; « l'arbitraire » (pas de liberté) ; l'influence de la Cour « pire que l'absolutisme du roi » : cette société « oisive », « factice », « élégante, égoïste, frivole et souvent dépravée qui vivait autour du roi et lui cachait le pays » ; les iniquités « débris des institutions féodales » (société d'ancien régime, privilèges de la noblesse et du clergé, pas d'égalité)⁴⁸

L'année 1789 marque alors la victoire du peuple et l'inversion de la tendance : il prend en main son destin. La Révolution est l'aboutissement d'une lutte séculaire : le pouvoir absolu des rois terminé, le règne du peuple commence. Le rapport des opportunistes et des auteurs de manuels du début des années 1880 à la Révolution est assez ambivalent. Admirateurs inconditionnels de la Révolution, elle est leur matrice, leur

⁴⁵ *Histoire de France, cours moyen, depuis les origines jusqu'à nos jours*, C. PLOMION (instituteur), Paris, Garnier Frères, 1896 (déclaré conforme à l'arrêté ministériel du 4 janvier 1894).

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Cours des Ecoles primaires élémentaires, Histoire, cours supérieur*, publié sous la direction d'Emilien. CAZES, Inspecteur général de l'Instruction publique, Paris, Delagrave, 1898 (1^{re} édition) 3^e édition vers 1901

⁴⁸ *Ibid.*

référence mais leur discours dénote du souci constant de dire : « la révolution a été faite, elle a triomphé, elle est fini ». Ils gardent d'ailleurs du moment révolutionnaire l'esprit qui l'a fait naître et beaucoup moins les faits qu'il a engendré. Les Etats généraux de 1789 sont présentés comme les instigateurs de ce changement, ceux qui ont compris la mission de sauvetage qui leur revenaient. Il y a une véritable admiration des auteurs de manuels de la III^e République pour l'entreprise démocratique à l'origine de la révolution, présentée comme un acte de résistance légitime. Ils expriment quelques regrets pour les « victoires populaires » des 14 juillet et 6 octobre au cours desquelles « le sang coula, des meurtres furent commis » car « c'est le malheur des révolutions de n'être pas seulement une œuvre de **raison**, mais une œuvre de **passion** »⁴⁹. L'œuvre de la Révolution a donc une partie durable et louable, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et une partie changeante sujette à caution, les constitutions et les hommes. Les auteurs cherchent par exemple à expliquer la Terreur, sans vouloir la justifier, par une volonté des hommes en place de mener une forme de protectionnisme politique provisoire contre « les périls du dedans et du dehors ». Emilien Cazes, historien et Directeur de l'Instruction publique, dans un des manuels dont il a dirigé la collection, renchérit : « nous devons condamner les crimes ; mais nous ne laisserons nier pour cela ni la **légitimité** ni les **bienfaits** de la Révolution ».

Après 1789, ce qui apparaît dans le discours historique scolaire comme le meilleur moyen de faire triompher les valeurs et les principes de la Révolution, c'est la défense des libertés et la démocratie : c'est la République. Il y a fusion des concepts de nation et de République comme si la nation ne pouvait exister désormais qu'à travers la République (juxtaposition, confusion).

Le discours scolaire sur l'histoire de France veut mettre en lumière la continuité et l'unité du roman national. Les grands hommes ont vocation à édifier la fierté nationale et le courage patriotique, modèle des nouvelles générations. Les valeurs fondamentales de la philosophie laïque sont incarnées dans les grands personnages : dignité humaine (inconditionnelle) et morale (éprouvée par la conduite), prouesses du « mérite », solidarité, recherche du bien public, don de soi à la cause commune, une responsabilité conjointe à l'exercice de la liberté (car bien souvent ceux qui n'ont pas honoré la France, ont abusé de cette liberté sans responsabilité, aboutissant à la tyrannie politique). Ces qualités mettent d'autant plus en lumière les traits de caractère des « antihéros », dominés par le vice, l'orgueil, la démesure, démeritant par leur conduite, irresponsables... Le discours scolaire

⁴⁹ C. PLOMION, *Histoire de France*, *op. cit.*

développe l'idée d'une construction par étapes nécessaire pour fonder « ce grand pays », avec des étapes rétrogrades certes mais présentées comme des passages obligés et surtout l'idée que de chaque épreuve, le peuple tire des leçons pour la suivante. L'histoire de France montre un peuple uni dans une seule et même foi, la patrie ; un seul et même élan, le progrès et la liberté. La succession des différents régimes dynastiques et politiques a concouru à un seul et même but : établir la démocratie. On retrouve chez nombre d'auteurs de manuels d'histoire de la III^e République quelques tendances significatives: une analyse des sources entachée de conceptions religieuses et politiques personnelles, une inégalité de traitement des événements historiques, une tournure très narrative dans le récit des événements, par le pittoresque voulu expressif des détails historiques. Jules Michelet, largement cité dans les manuels et les cours normaux, est le grand historien de la III^e République. L'histoire professée est une histoire qui dépeint la grande fresque nationale, une histoire événementielle, personnalisée, et idéalisée qui entretient la mémoire nationale. Elle met en relief les différentes étapes de construction de notre système politique et les valeurs qui l'ont accompagnée, dont la connaissance relève d'un enseignement plus spécifique, l'instruction civique.

➤ *L'instruction civique et morale en tête des matières à enseigner.*

Pendant longtemps, l'école a affirmé nombre de valeurs très claires : celles du christianisme qui visaient la formation du bon chrétien, et les valeurs d'obéissance au chef. L'idée : former des sujets soumis et obéissants et non des citoyens. 1821 marque alors une rupture majeure avec la laïcisation de l'école et la réaffirmation, après 1789, de la nécessité de former le citoyen. C'est l'école qui est alors chargée de cette mission, former de bons républicains. La loi du 28 mars 1821 qui laïcise les contenus d'enseignement place alors au premier rang des disciplines scolaires (article 1), un nouvel enseignement, l'instruction civique et morale. Il est intéressant de remarquer que les missions élémentaires assignées à l'école jusqu'alors, apprendre à lire, écrire et compter, viennent seulement après dans les nouvelles prescriptions. Ce nouvel enseignement a plusieurs dimensions, une instructive et une éducative, qui connaîtront des alternances dans l'école primaire. Il s'agit d'abord d'instruire ce qui consiste prioritairement à transmettre un certain nombre de savoirs sur la France (le pays) nécessaires pour que le citoyen comprenne comment fonctionne le système. Cet enseignement, qui relève dans les programmes de l'éducation intellectuelle de la jeunesse, vise à transmettre des valeurs non contestables, qui ne donnent pas lieu à

débat. Au cours élémentaire, on se contente d'entretenir les enfants sur « des mots pouvant éveiller une idée nationale tels que : citoyen, soldat, armée, patrie ; commune, canton, département, nation ; loi, justice, force publique ». Au cours moyen, l'enfant reçoit des « notions très sommaires sur l'organisation de la France » : « le citoyen, ses obligations et ses droits ; la commune ; le département ; l'État, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, la justice ». Au cours supérieur, sont surtout abordées des « notions plus approfondies sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France » : « la constitution, le Président de la République, le Sénat, la Chambre des députés, la loi ; l'administration centrale, départementale et communale, les diverses autorités ; la justice civile et pénale ; l'enseignement, ses divers degrés ; la force publique, l'armée »⁵⁰. L'autre dimension de cette discipline procède de l'éducation morale, détachée dans les programmes de 1882 du reste des enseignements, qui a donc une visée plus large : former un jeune citoyen par l'exercice de la raison et de l'esprit critique grâce à l'apprentissage d'une morale détachée de la religion, ce qui fait davantage débat.

Dès les années 1880-1881, un an avant la loi, des manuels d'instruction civique et morale sont publiés qui proposent des pistes pour cet enseignement primaire. Leurs contenus, très théoriques, avaient pour but principal d'aider le maître. Certains d'entre eux ont connu une grande diffusion. Un des plus connus est le manuel de Gabriel Compayré, *Éléments d'Éducation civique et morale*, paru en 1880 puis tous les ans. Son plan respectera l'esprit des programmes de 1882 : famille et école, société et patrie, nature humaine et morale, la société politique. Un autre manuel connaît également un grand succès, diffusé en millions d'exemplaires, c'est celui de Paul Bert, *L'instruction civique à l'école* (première édition en 1881), « par l'école, pour la patrie ». On ressent déjà davantage le souci d'intéresser les enfants, des vignettes colorées et la tournure narrative des récits ont le mérite d'accrocher un peu plus l'attention du lecteur mais les histoires racontées sont très artificielles. On peut surtout remarquer le traitement inégal des sujets, deux sont particulièrement développés compte-tenu des savoirs transmis : « le service militaire et la patrie » en onze leçons, premier chapitre de l'ouvrage, et celui sur la Révolution, au chapitre VII, développé en quinze leçons. Ce manuel est très vite mis à l'Index par l'Église car il est très pro-républicain, pro-laïque et patriote. Ces deux manuels illustrent la tendance majeure de cet enseignement qui prévaut jusque dans les années 1890. En effet, on peut dégager plusieurs tendances dans les contenus et la manière de faire de l'éducation civique sous la III^e République : de 1882 à 1891-1895, l'enseignement de l'instruction civique est très militant et patriotique, il milite pour la Revanche. Entre 1891-

⁵⁰ *Journal Officiel du 2 août 1882*

1895 et 1914, le message s'adoucit, il est moins guerrier, plus modéré à l'égard de la Revanche mais toujours très pro-républicain. On a peu de traces de cet enseignement dans l'entre-deux-guerres, beaucoup d'enseignants l'ayant abandonné⁵¹. Néanmoins, dans les années 1930, les manuels semblent plus attractifs et leurs contenus plus diversifiés (maximes, images, textes, rédaction, témoignages, etc.). L'importance de la mission française est réaffirmée, les valeurs républicaines toujours défendues mais le discours est moins guerrier voire même pacifiste après l'horreur de 1914-1918.

Un autre point reste à aborder, représentatif de l'esprit d'instruction civique au début de la République : l'épisode des bataillons scolaires⁵². Leur mise en place témoigne de la volonté des républicains d'intégrer dans l'école un début d'instruction militaire pour préparer la Revanche selon l'idée que très jeune, il faut apprendre aux garçons à se discipliner, à marcher au pas et les initier à des exercices de tir. Cette pratique est effective à l'époque dans plusieurs pays d'Europe. Elle est liée à la volonté de faire la promotion de l'activité physique à l'école. Ainsi, le décret du 6 juillet 1882 crée-t-il ces bataillons scolaires en France : toute école qui compte plus de 200 élèves pourra créer des bataillons scolaires dans le but de développer les exercices gymnastiques et militaires. C'est donc un phénomène urbain, et ils seront instaurés dans beaucoup de villes. Les garçons y sont regroupés, le jeudi après-midi ou le dimanche, pour apprendre à marcher au pas en chantant, pour s'exercer au maniement du fusil et au tir sur cible. La pratique de ces exercices est très réglementée et souvent encadrée par des instructeurs militaires, poussant jusqu'au bout cette logique de formation du soldat. En 1886, environ 45 000 élèves sont inscrits dans les bataillons scolaires. Trente-huit départements, tout l'ouest de la France et une bonne partie du centre, n'en comptent cependant pas⁵³. L'esprit revanchard est-il plus vif à l'est ? Très vite pourtant, instituteurs et familles s'interrogent et de fortes critiques émergent : est-ce le rôle de l'école de préparer à la guerre ? De plus, beaucoup de communes refusent ou rechignent sur les coûts engendrés par l'achat des fusils, le paiement de l'instructeur, les frais de costume pour la célébration du 14 juillet... Au niveau local, des conflits très forts naissent entre l'instituteur et l'instructeur militaire en matière de responsabilité et d'autorité sur les élèves. En outre, la période 1880-1890 est une période tendue entre les républicains et l'armée au niveau politique avec l'agitation boulangiste qui a bien failli fragiliser le régime et la révision du procès Dreyfus qui

⁵¹ Alain MOUGNOTTE, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses universitaires de Lyon, 1991. 235p.

⁵² Albert BOURZAC, *Les bataillons scolaires 1880-1891 : l'éducation militaire à l'école de la république*, éditions L'Harmattan, 2004, 349p.

⁵³ Chiffres cités in Albert Bourzac, *Les bataillons scolaires... op. cit.*.

déchaîne les passions et la presse. On constate donc un déclin de ces bataillons scolaires dès 1891-1892, beaucoup disparaissent. Cet épisode fut vite clos puisque l'instruction militaire n'apparaît plus aux programmes de 1895.

La dispense de tous ces savoirs au sein de l'école primaire est évidemment fondée sur sa laïcisation. Laïque, elle s'ouvre désormais à toutes les connaissances par amour de la vérité et foi dans l'acte d'éducation. Les nouveaux enseignements et l'esprit dans lequel ils sont développés, veulent favoriser l'unité nationale par la transmission de la même langue, d'une culture commune, à tous ceux qui fréquentent les bancs de l'école publique. Ils aboutissent à la reconnaissance partagée de valeurs (liberté, égalité, fraternité, travail, patrie, famille) et de symboles (drapeau national, hymne, Marianne, le 14 juillet) républicains. L'École gratuite, obligatoire et laïque est l'École de la République. Est-elle pour autant ennemie de l'Église ? Une « école sans Dieu » comme l'ont tant clamé les catholiques ?

▪ Une école sans Dieu ?

➤ *L'enseignement du fait religieux : une présence polymorphe*⁵⁴.

Les opportunistes ont-ils vraiment produit un enseignement aseptisé de toute référence spirituelle ?

La récupération étatique et centralisée de la question scolaire afin de mener une politique éducative laïque, des structures éducatives décléricalisées laissées aux mains d'un personnel laïque, cela ne signifie pas stricto sensu l'absence de toute référence au divin ou une anti religiosité véhémement. Le bannissement de Dieu de l'école, par la laïcisation des contenus enseignés et l'exclusion des prêtres, fut un des thèmes de prédilection de la presse conservatrice qui donna à l'école de la République ce sobriquet d'« école sans Dieu », école qui passa cependant à la postérité. Au-delà de la polémique, lorsqu'on envisage avec moins de fanatisme cette loi, on s'aperçoit qu'il est impossible en France de professer un enseignement qui fasse abstraction de Dieu, au grand damne des athéistes. Ce serait nier ou omettre des pans complets de notre histoire et de notre civilisation. Les réalisateurs de l'œuvre scolaire en sont conscients, comme en témoigne par exemple cet extrait du

⁵⁴ Sur l'importance de la religion dans l'enseignement primaire et sa présence polymorphe : VOIR Pierre ZIND, *L'enseignement religieux dans l'enseignement primaire public en France de 1850 à 1873*, Lyon, Centre d'histoire du catholicisme, 1971.

Journal des Instituteurs qui publie, le 2 juillet 1882 ces commentaires d'un correspondant anonyme sur la loi⁵⁵:

« Il est bien évident, du reste, que le législateur moderne, pour soustraire l'enseignement au despotisme des sectes religieuses n'a pas voulu le soumettre tout aussi despotiquement aux secteurs de l'athéisme ou du matérialisme. Il n'a pas voulu que les générations nouvelles fussent forcément athées et matérialistes, comme elles étaient autrefois nécessairement catholiques, protestantes, juives ou mahométanes. S'il en était autrement, beaucoup d'instituteurs, ne pouvant se résigner à propager des doctrines contraires aux leurs, se verraient contraints de renoncer à leurs fonctions quant à ceux qui persévéraient, ils se trouveraient dans la pratique en présence de difficultés sans nombre. En effet, comment se procureraient-ils des sujets de devoirs et des modèles de style pour leurs élèves, puisque l'idée de Dieu et de l'âme se rencontre partout dans les chefs-d'œuvre de notre littérature nationale ? »

Il est cependant évident qu'il faut désormais chercher le fait religieux : noyé dans les programmes, disséminé dans plusieurs disciplines, sa présence est polymorphe. Si « l'idée de Dieu » se rencontre en effet dans les lectures, le fait religieux est surtout lié à l'enseignement de l'histoire. Il est abordé avant tout comme un objet culturel, un fait de société participant plus de l'histoire des civilisations ou de l'histoire de France que d'une histoire à proprement parler des religions. Les éléments qui s'y rattachent doivent être expliqués dans leur relation avec l'histoire nationale et non pas sur leur fondement dogmatique. On distingue néanmoins un rapport différents aux religions selon qu'elles sont polythéistes ou monothéistes (anciennes ou existantes). Les croyances des différents peuples (païens, égyptiens, grecs, romains) et les coutumes qui y sont liées sont professées dans un discours neutre, distant, respectueux, historique. Pour l'histoire de France, on étudie la religion dans sa dimension temporelle et sa contribution historique à la construction de la nation (rôle politique et social de l'Eglise, rôle de bâtisseur, rôle d'encadrement, puissance économique, reconnaissance des bienfaits du christianisme), dans l'esprit de neutralité tant réclamé des législateurs. La connaissance du fait religieux englobe également sa dimension spirituelle, du moins en partie (naissance, diffusion, dieux, cultes, motivations des guerres saintes et des guerres de religions, etc.). L'étude des manuels révèle alors des récits qui tiennent parfois plus de l'histoire sainte, particulièrement pour ceux concernant les origines des religions. A titre d'exemple, voyons comment Emilien Cazes décrit la naissance de l'islam :

Mahomet : « Une nuit qu'il était au fond de la caverne du mont Hira où il aimait se retirer,

⁵⁵ Cité in Mona OZOUF, *L'Ecole, l'Eglise ... op. cit.* p. 75

il crut voir l'ange Gabriel qui lui présentait un livre en lui ordonnant de lire : « mais je ne sais pas lire », dit Mahomet. Alors l'ange le prit par les cheveux et le jeta trois fois par terre, en disant : « Lis ce livre au nom de ton Seigneur qui a tout créé. » Mahomet lu, et en même temps une voix lui disait : « Tu es **le prophète** de Dieu ». »

Ce récit ne possède pas les caractéristiques d'une histoire laïcisée du fait religieux mais de l'histoire sacrée. Composé par l'auteur, rien n'est précisé à l'enfant, ni la source ni la véracité de ce discours qui dit alors « voilà comment ça s'est passé ». L'auteur, pourtant éminent républicain, va même jusqu'à juger du contenu dogmatique de la religion musulmane et de sa moralité lorsqu'il présente le Coran :

« Cependant, bien que la morale du Coran ait été un progrès pour les Arabes, qui étaient idolâtres, elle est bien inférieure à celle de l'Evangile. Le Coran dit : Tous les musulmans sont frères ; l'Evangile dit : Tous les hommes sont frères. Le Coran permet de rendre le mal pour le mal ; l'Evangile ordonne de rendre le bien pour le mal. Le Coran autorise un musulman à avoir jusqu'à quatre femmes : l'Evangile rend la femme l'égale de l'homme et proscrit la polygamie ».

Ce rapprochement avec l'Evangile, comme point de comparaison et base de jugement, révèle une vision christiano-centrée de l'auteur, fruit de sa propre formation religieuse. Ce type de discours est assez courant chez les auteurs républicains de manuels d'histoire, témoignant de leur rapport ambivalent à la religion, conciliant laïcité et spiritualité, même après la loi de Séparation des Eglises et de l'Etat. Il semble que la distinction entre le sacré et le profane, entre la croyance et la connaissance, fondamentale pour un discours laïque, ne soit pas toujours tranchée et que ces deux discours s'interpénètrent dans l'énonciation de certains faits historiques. Mais, si le discours rencontré à l'école républicaine sur le fait religieux n'est pas toujours laïque, déconfessionnalisé et scientifique, une chose est avérée, il ne l'omet pas.

Les attaques catholiques contre « l'école sans Dieu » étaient-elles alors fondées ? Est-elle cette école blasphématoire tant dépeinte ? Car non seulement le fait religieux est présent dans les enseignements (plus que dans les programmes certes) mais Dieu, dans sa conception catholique, n'en est pas absent. Il en est de même pour la construction de la morale laïque.

➤ *L'importance de la religion dans la construction de la morale laïque :*

Aux programmes de 1882 pour l'école primaire, on trouve, pour la partie détaillant

l'éducation morale nouvelle, un certain nombre de prescriptions spiritualistes. Des devoirs envers Dieu à ceux que l'on doit à son « âme », le sentiment religieux est bien présent et sollicité par la morale laïque. L'enseignement moral laïque s'appuie sur des acquis de type religieux. En effet, il est rappelé à l'instituteur que les enfants auxquels il enseigne ne sont pas « dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal »⁵⁶. Au contraire :

« l'immense majorité lui arrive (...) ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle »⁵⁷.

Dans la circulaire adressée aux instituteurs le 17 novembre 1883, Jules Ferry rappelle encore cet adossement de la morale laïque à « la bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères ». Elle ne doit jamais y contrevenir. Par exemple, comme dans la religion catholique et les grandes religions monothéistes, le suicide est sévèrement condamné par la morale laïque comme « la plus grave faute qu'on puisse commettre envers soi-même, à la fois envers son corps et envers son âme ». Le discours que l'école semble tenir sur ce sujet est en plus très proche de celui des religions : « on ne peut se soustraire à la vie car le bonheur n'est pas le but de la vie ; la douleur doit-être acceptée comme une épreuve ou comme un châtement »⁵⁸. Ce genre de considération spiritualiste sur le but de la vie révèle l'étroitesse du lien qui sépare parfois la morale laïque et la morale catholique, la première étant pétrie de la seconde.

C'est d'abord par le biais des écoles normales que les réformateurs républicains vont mettre en place et diffuser la morale laïque et les nouveaux enseignements prescrits, sans que cela ne signifie, comme c'est le cas pour les programmes de l'école primaire, le déni de Dieu ou de la religion. On l'a vu, pour les inventeurs de cette morale, l'idée de Dieu peut être indépendante de toute confession et représenter une aspiration au « beau », au « bien », au « vrai », triptyque cousinien de référence. Dans le décret relatif à l'organisation de l'enseignement dans les écoles normales primaires du 22 janvier 1881, le législateur formule, sur plusieurs points, le maintien de ces références au religieux. L'article 1^{er} stipule que « l'enseignement dans les Ecoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, comprend, en dehors de l'instruction religieuse réservée aux ministres des différents cultes : 1° L'instruction morale et civique, 2° La lecture, 3°

⁵⁶ *Journal Officiel* du 2 août 1882

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Cahier d'élève du cours supérieur de l'école des Blancs Mouchons de Douai, 1899. Collection Naveaux, DELL

L'écriture, etc. ». Et l'article 2 de renchérir :

« L'instruction religieuse est donnée aux élèves, suivant la religion qu'ils professent, par les ministres des différents cultes nommés aumôniers ou agréés par le Ministre de l'Instruction publique. Le vœu des pères sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse »⁵⁹.

L'instruction religieuse est donc explicitement maintenue mais donnée par l'aumônier. Le décret du 29 juillet 1881, relatif à l'organisation des Ecoles normales primaires, fait néanmoins disparaître l'instruction religieuse des locaux en stipulant que les aumôniers « résident hors de l'établissement » avant que cette fonction ne soit supprimée par le décret du 9 juillet 1883⁶⁰.

La formation morale, laïque, des maîtres après 1882-1883 laisse encore une place à la religion et Dieu. Le programme développe une conception de la morale qui est celle du devoir, une morale laïque qui ne s'oppose pas au religieux, où « l'idée de Dieu », détachée de toute confession, intervient « comme le symbole supérieur de tout ce qu'il y a de grand, de noble, de saint parmi les hommes », comme « le terme de la morale »⁶¹. Du point de vue des contenus d'enseignement⁶², et des programmes⁶³, la dimension spirituelle de la morale enseignée est prégnante. Ainsi on enseigne, par exemple, les sanctions de la morale en distinguant les « sanctions individuelles » (personnelles ou morales) et les « sanctions sociales » (légales ou provenant de l'opinion) des « sanctions supérieures » comme si les châtiments et les sanctions décidés par les hommes « dans cette vie » étaient insuffisants et incomplets. En témoigne cet extrait d'un cours de morale professé par le directeur de l'EN de Douai en 1900, pris en note par un de ses élèves⁶⁴:

« Les sanctions de cette nature étant insuffisantes pour assurer la justice telle que l'homme la souhaite, l'homme admet une sanction supérieure dans une autre vie, susceptible de donner satisfaction à la conscience. Cette sanction n'est possible que si l'âme est immortelle, il faut qu'il y ait un justicier capable d'appliquer cette sanction, ce justicier c'est Dieu. Il ne peut être le juge juste que s'il est à la fois omniscient, qu'il connaisse actes et intentions et

⁵⁹ Octave GREARD, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome V : de 1879 à 1887, Paris, MM. Delalain Frères, 1898, p. 247 et suivantes

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Pierre OGNIER, *Une école sans Dieu ?... op. cit.* p.81, paroles de Paul Janet

⁶² Etude des cahiers de pédagogie et de morale d'élèves-maîtres des écoles normales de Douai et Arras, collection « Nouveaux », DEEL

⁶³ Arrêté du 22 janvier 1881 relatif aux programmes d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs, cité in Marcel GRANDIERE, Rémi PARIS, Daniel GALLOYER, *La formation des maîtres en France (1792-1911): Recueil de textes officiels*, Lyon, INRP, 2007, p.280

⁶⁴ Cahier de Jules Degorre, collection « Nouveaux », DELL

tout puissant, afin de faire jouir des récompenses et des peines. Aucun être humain ne peut juger en connaissance complète, sauf Dieu qui pourrait être un juge infallible (très sévère pour nous). Cette croyance à une vie future, à l'existence de Dieu, à l'immortalité de l'âme avec la croyance à la liberté de l'homme constituent les postulats de la conscience ; ce sont des vérités admises qui ne sont ni évidentes ni démontrées, mais auxquelles on arrive par voie de conséquences, qu'on tire d'autres faits que la conscience demande. »

Dans la pratique, la neutralité confessionnelle n'est pas toujours de rigueur. On connaît du reste les nombreuses précautions réclamées aux enseignants dans leur « demi charge d'âmes ». En effet, si on en appelle aux principes de la morale universelle, incluant largement les préceptes moraux des grandes religions, le rôle de l'enseignant dans cette tâche d'éducation morale n'a plus rien de commun avec ce que prescrivait la loi Falloux : il n'est plus « simple répétiteur de catéchisme sous le contrôle du curé, mais éducateur moral à part entière ».⁶⁵ Il est, désormais, « représentant de la société laïque et démocratique » c'est-à-dire émancipée de la tutelle de l'Eglise. Ainsi, l'enseignement moral laïque doit-il se distinguer de l'enseignement religieux sans le contredire. Même en s'appuyant sur des acquis de type religieux et des notions spiritualistes, son dessein est tout autre : il est purement moral. Il vise à « développer dans l'homme l'homme lui-même », l'humanité de l'homme : son cœur, sa raison et sa conscience.

➤ *La question des devoirs envers Dieu*

Au maintien de cette mention dans les programmes de la nouvelle école, les républicains modérés sont réticents, l'extrême-gauche, véhémement, et les catholiques, méfiants : après une campagne anticléricale si acharnée, quelle est cette considération soudaine pour la religion ? Quel est, au final, le véritable but de cette manœuvre laïque ? N'est-ce pas là simplement la substitution, en la personne de l'instituteur, d'un prêtre laïque au clerc, exécuté par principe républicain ?

Sans entrer outre mesure dans ces interrogations partisans ; sur le plan pratique, que revêt effectivement cet enseignement ? De quels devoirs s'agit-il, et de quel Dieu ? La presse de l'époque s'interroge. Mona Ozouf rapporte cet extrait de *La Lanterne*, journal anticléric et républicain, du 7 juillet 1882⁶⁶ :

« Les longues persécutions religieuses, les faits sinistres qui s'appellent le massacre de Béziers, le massacre de la Saint-Barthélemy, la révocation de l'Edit de Nantes, les guerres

⁶⁵ Pierre OGNIER, *Une école sans Dieu ?... op. cit.* p.85

⁶⁶ Cité in Mona OZOUF, *L'Ecole, l'Eglise ... op. cit.* p. 77

qui s'appellent les croisades, les systèmes effroyables, dont la plus terrible expression a été l'Inquisition représentent quoi ? Une certaine conception des devoirs envers Dieu. »

Ce type de profession de foi, on l'a compris, est exclu de l'école laïque qui doit, selon le souhait de Ferry, fonder l'unité nationale. Le discours prescrit, celui qui apparaît au *Journal Officiel* du 2 août, est tout autre. Pourtant, on comprend bien que, même si croyants pour la plupart, les législateurs ne prêchent pas les « devoirs envers Dieu » avec la même aisance que ceux envers la patrie et la République. Ils sont, sur ce point, très exposés à la méfiance catholique et à la défiance de l'extrême-gauche. Les programmes sont donc prudents et discrets. Il est fait mention de ces devoirs religieux pour le cours moyen uniquement. Ainsi, de « 9 à 11 ans », l'enfant apprend à « ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu », à l'environner d'un « sentiment de respect et de vénération », on lui enseigne « l'obéissance aux lois de Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison ». Mais, maintenant que semblent définis ces « devoirs », une autre question se pose : l'instituteur a-t-il autorité en matière de religion ? Sur la base de quelle formation peut-il professer un enseignement confessionnel ? Cette instruction, prescrit Ferry, ne peut être confessionnelle, « l'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu », mais œcuménique puisqu'il doit enseigner ces devoirs « à tous indistinctement », dans le respect et la tolérance « alors même que [la notion de Dieu] se présenterait à [l'enfant] sous des formes différentes de celles de sa propre religion ». Le rôle du maître est donc « bien délimité » : il devra « fortifier, enraciner dans l'âme de ses ces élèves ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés ». Cet enseignement vient donc compléter la formation morale que l'école de la République offre à la jeunesse. De plus, pour ce qui est des compétences à enseigner ces devoirs, les enseignants laïques ne sont pas automatiquement athées et c'est sur la base de ce spiritualisme, qu'il espère largement partagé, que Ferry les juge aptes à commenter les « devoirs envers Dieu ». Cependant, il est facile de comprendre que beaucoup en feront l'économie. L'instituteur laïque, à qui l'on interdit du reste « toute discussion théologique et philosophique », comprend que, dans la république, la notion même de devoir moral englobe et exprime les devoirs envers Dieu. La distinction peut être mince en effet chez les instituteurs croyants, c'est-à-dire la majorité d'entre eux. Les programmes officiels l'affirment également, ce qui importe réellement à la République c'est que :

« **Plus tard, devenus citoyens**, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut

que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour **aspirer au perfectionnement moral**, quelques efforts qu'il coûte, **pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.** »

Les législateurs réalisent ainsi une habile pirouette : l'école de la République, l'école laïque, n'est pas une « école sans Dieu », elle est l'école « du bien, du beau et du vrai ».

Dans leur entreprise de défense d'une laïcité éducative basée sur la science et la raison et d'élaboration d'une morale indépendante, les républicains ont néanmoins réussi à intégrer le fait religieux dans leur école. Ambiguïté ? Contradiction ? Ouverture ? La « foi laïque », si chère à Ferdinand Buisson, est « fortement marquée par le spiritualisme et par l'héritage religieux » écrit J-F Condette⁶⁷. « L'idée morale de Dieu » est présente, c'est le « religieux confessionnel » qui est écarté : les phénomènes religieux doivent être abordés d'un point de vue laïque, déconfessionnalisé et scientifique. Cette référence, cette articulation de la morale à un possible Dieu s'estompe néanmoins, déjà au cours des années 1890, surtout au début du XX^{ème} siècle. L'enseignement de la morale dans les écoles normales fait désormais parti d'un bloc « psychologie-morale-pédagogie » qui tend à développer, chez les enseignants, leurs connaissances en psychologie de l'éducation et de l'enfance et une réelle réflexion pédagogique sur leur métier, notamment en discipline sur les sanctions et récompenses. La morale laïque prend de plus en plus sa source à la confluence de la philosophie et de la psychologie. L'arrêté du 04 août 1905, qui fixe les nouveaux programmes des Ecoles normales primaires, ne contient plus qu'une faible référence au divin en ce qui concerne les « inclinaisons personnelles : amour du vrai, du beau, du bien. Le sentiment religieux »⁶⁸. Pour ce qui est des programmes de l'école primaire, la mention des « devoirs envers Dieu » est supprimée en 1923 par Paul Lapie.

⁶⁷ Jean-François CONDETTE, *Introduction in Education, Religion, ... op. cit.* p. 24

⁶⁸ Arrêté du 04 août 1905 in Marcel GRANDIERE, Rémi PARIS, Daniel GALLOYER, *La formation des maîtres en France (1792-1911)... op. cit.* p. 561.

5) Des paris aux bilans : la question religieuse à l'école laïque d'hier à aujourd'hui

▪ Un terrain d'entente : le patriotisme

A l'aube 1914, le conflit scolaire autour de la question religieuse s'apaise entre les conservateurs et les républicains grâce notamment à un nouveau terrain d'entente : le patriotisme. L'amour de la patrie devient un dénominateur commun entre l'école publique et l'école libre comme en témoigne cet extrait d'un manuel d'histoire rédigé par les Clercs de Saint-Viateur au début des années 1900 :

« *Que nous apprendra l'Histoire de France ?* » : « Elle nous apprendra à aimer la France. Elle nous apprendra le respect de ses croyances et de ses institutions. L'exemple des grands hommes, dont notre pays se glorifie, nous engagera à cultiver les vertus sociales et privées qui font le *bon citoyen* et l'*honnête homme*, afin que nous devenions de dignes enfants de la patrie française. ».

Cet ouvrage scolaire qui connut plusieurs éditions et qui fut utilisé par les maîtres des écoles libres développe une histoire de France qui n'est plus une histoire sainte mais qui ne minimise pas le rôle qu'a pris l'Eglise et les chrétiens dans la construction de la nation, dans laquelle les grandes actions sont inspirées tant de l'amour de la patrie que de Dieu. La mention de sa conformité aux programmes officiels du ministère de l'Instruction publique témoigne, en outre, d'une volonté d'intégration des enseignements issus de la laïcisation dans l'école privée catholique, tentative impulsée notamment par le pape Léon XIII pendant son pontificat. L'uniformisation des contenus d'enseignement professés dans les deux systèmes scolaires, en dehors de l'éducation religieuse, est une donnée évidente qui tendra à les rapprocher au cours du XX^e siècle. Au demeurant, la question religieuse à l'école déchaîne beaucoup moins les passions en ce début de XX^e siècle et le désir semble répandu au sein de la classe politique (parti radical et radical-socialiste), avec notamment Jean Jaurès⁶⁹ et des milieux enseignants (Ligue de l'enseignement et amicales d'instituteurs laïques) d'offrir aux jeunes générations un enseignement de "notions sur l'histoire des religions". Maurice Vernès et Aristide Astruc (grand Rabbín de Belgique) avaient alors préparé le terrain. Des propositions sont formulées afin d'introduire un enseignement des religions comme faits sociaux et culturels jusqu'en 1914, à l'école

⁶⁹ *La Revue sociale* du 11 octobre 1908 ou discours cité par Blandine DAHERON « Enseigner les religions à l'école laïque », *Cahiers pédagogiques*, n°323, avril 1994

publique. Elles ne voient cependant pas jour dans ce contexte néanmoins tendu entre l'Eglise et l'État (loi de Séparation, guerre des manuels).

En outre, la première guerre mondiale rend effective l'entente des laïques et des catholiques, unis sous la bannière tricolore, pour vivre le même enfer des tranchées et lutter contre le même ennemi. Les religieux expulsés après les lois anticongréganistes sont rappelés pour combattre sous les drapeaux. Leur participation à l'effort de guerre, les messes dites pour le salut de la patrie, le retour à la foi d'une partie de la société en raison de l'épreuve et de l'horreur de la guerre favorisent la réintégration des catholiques français dans la vie civile. Ce phénomène qui touche davantage la masse des croyants que les élites politiques est appelé le « Second Ralliement » à la République. Il témoigne d'une sorte de renouveau de l'état d'esprit de la société française à l'égard des catholiques, qui retrouvent ainsi une crédibilité même politique, à l'exemple de Denys-Cochin qui entre comme ministre dans le gouvernement Briand, en octobre 1915.

Après la guerre, les conflits entre les deux camps s'assoupissent. La rivalité scolaire semble néanmoins se réveiller avec la victoire du Cartel des Gauches, aux élections de 1924. Les Républicains veulent redonner ses droits à la laïcité militante avec les projets de suppression de l'ambassade de France auprès du Vatican et d'extension de la loi de Séparation de l'Eglise et de l'Etat et des lois scolaires laïcisatrices à l'Alsace et à la Moselle nouvellement récupérées. Mais ils reculent face à l'hostilité des catholiques de la ligue de la DRAC (droits des religieux anciens combattants) par exemple et aucun de ces projets n'aboutit. Leur tentative de réveiller les vieux démons tomba assez rapidement en désuétude.

▪ **La parenthèse vichyssoise**

La parenthèse vichyssoise vient cependant renverser ce qui semblait désormais établi : l'école laïque. A son arrivée au pouvoir en juillet 1940, le gouvernement de Vichy est hostile à l'œuvre scolaire laïque et la « Révolution nationale » inclue une série de mesures contre les défenseurs de l'école publique. Le 3 septembre 1940, la loi interdisant aux congréganistes d'enseigner est abrogée ; le 18 septembre, le gouvernement supprime les écoles normales d'instituteurs, trop républicaines, et exige des instituteurs qu'ils obtiennent le baccalauréat ; le 15 octobre, les syndicats enseignants sont supprimés. Le 6 décembre 1940, les devoirs envers Dieu sont explicitement rétablis dans les programmes primaires. La guerre scolaire est déclenchée est les deux lois du 6 janvier 1941 vont davantage

envenimer la situation par l'introduction de l'enseignement religieux dans les horaires normaux de l'école publique (en option), l'autorisation faite aux prêtres de le dispenser à l'école, et la mesure autorisant les communes à subventionner les écoles libres. Le 2 novembre 1941, à la demande de l'épiscopat français, une subvention de quatre cent millions de francs au profit des écoles privées est inscrite au budget du ministère de l'Intérieur et mandatée par les préfets aux évêques⁷⁰. Cette politique scolaire qui vise à réintroduire Dieu à l'école est menée dans sa majeure partie par Jacques Chevalier, secrétaire d'Etat à l'Instruction publique jusqu'en février 1941. Une partie de l'opinion publique est hostile à ces mesures qui mettent en péril la laïcité, l'Eglise quant à elle les accueille favorablement percevant la possibilité d'un ultime retour au cléricisme. La gauche catholique est néanmoins réticente à ses mesures rétrogrades. Le gouvernement de Pétain veut faire revenir la société française aux valeurs du christianisme, en réaction aux principes républicains, aux valeurs de progrès portées par la révolution industrielle et aux idées socialistes qu'elle a contribué à développer. Cet abandon des principes libéraux et démocrates, il entend le soutenir par un encadrement étroit de la population par l'Etat dont le corps enseignant, par la mission qui lui est conféré, est un agent. Epuré des Juifs, des Francs-maçons et des démocrates, le corps des instituteurs républicains doit alors former les élèves aux principes du nouveau régime, définis par sa devise : « Travail, patrie, famille » dans cette optique de régénération du peuple qui marque l'état d'esprit de la Révolution nationale. Cette perspective est néanmoins rapidement abandonnée, avec le retour de Laval au pouvoir en avril 1942. Le 17 avril 1945, une ordonnance du Général de Gaulle abroge la législation scolaire de Vichy, sans contrepartie pour l'épiscopat français qui espérer obtenir un statut légal pour l'enseignement privé.

▪ **L'école contemporaine**

En 1946, la IV^e République reconnaît la laïcité comme étant un principe de droit constitutionnel. Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 la proclame comme « particulièrement nécessaire à notre temps » et assure que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat. ». Et l'article 1 de renchérir : « La France est une République indivisible, laïque,

⁷⁰ chiffres cités sur le site <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire>

démocratique et sociale. ». La parenthèse de Vichy est donc définitivement tournée mais la question religieuse en milieu scolaire n'en est pas moins réglée ou dissoute. Néanmoins, le ton s'est réellement apaisé, il n'est plus question de guerre scolaire mais de question scolaire, sur laquelle les idées continuent de diverger.

La réintégration des catholiques à la vie politique nationale, que symbolise la création du MRP (Mouvement républicain populaire) dans le courant démocrate-chrétien, légitime à nouveau les considérations catholiques sur l'enseignement primaire et des projets d'aide financière aux écoles libres sont discutés. En effet, les difficultés économiques que rencontre le secteur privé amène une partie de l'opinion catholique et les autorités à réclamer une aide à l'Etat. Malgré de très fortes résistances à ces prétentions, au nom d'une entorse à la laïcité, le "décret Poinso-Chapuis" est pris le 22 mai 1948. Il habilite les associations familiales à recevoir des subventions publiques et à les répartir entre les familles en difficulté pour faciliter l'éducation de leurs enfants, même s'ils sont inscrits dans une école libre, car tel est le but de la manœuvre. Il ne sera pas appliqué mais la question scolaire suit son cours est divisée pour un temps l'élite politique dans un nouvel affrontement droite-gauche, sur fond ancien d'opposition catholique-laïque, et donc sur ce vieux terrain qu'est l'enseignement. La lutte pour la défense de la laïcité s'intensifie avec la création en 1951 du Comité National de Défense Laïque qui devient en 1953 le Comité National d'Action Laïque (C.N.A.L). En 1956, le gouvernement du socialiste Guy Mollet envisage, avec le Vatican, un système de contrats qui seraient alors proposé aux établissements catholiques. Le refus des évêques d'Alsace-Moselle fait avorter la tentative mais en 1959, une seconde phase de rapprochement entre les deux systèmes éducatifs est envisagée au nom de leur mission commune d'éducation. Elle aboutit à une réponse institutionnelle, encadrée alors par le Premier ministre Michel Debré, qui prend forme avec le vote de la loi qui porte son nom, le 31 décembre 1959. Elle établit alors une sorte de statut intermédiaire, mi- public, mi- privé, pour ces établissements sous contrat qui leur permet un financement public et la conservation de leur « caractère propre » mais, en contrepartie, ceux-ci s'engagent à respecter les principes républicains d'égalité de tous face à l'instruction (sans considération d'origine, d'opinion et de croyance) et de respect de la liberté de conscience des élèves ainsi qu'à appliquer les programmes et méthodes prescrits par le ministère public. Du point de vue de l'école publique, la reconnaissance de ces écoles constitutionnelles ne signifie pas l'abandon de l'enseignement du fait religieux par l'école. Il ne s'agit pas de proposer aux familles deux options d'enseignements pour satisfaire leurs attentes, un purement athée et l'autre admettant des éléments de religion. Le fait religieux

continue d'être abordé à l'école publique mais d'un point de vue scientifique et déconfessionnalisé, propre à la conception laïque de l'enseignement. En revanche, les législateurs inventent une nouvelle conception de la laïcité qui n'est cependant pas le fruit d'une évolution des idées mais plutôt du rapport des forces politiques en 1958-1959.

Est-ce un retour en force de l'Eglise dans le système éducatif français ? Pas tant que l'avait laissé présager la loi car, si les établissements catholiques sous contrat drainent environ 95% des élèves du primaire inscrits dans des écoles confessionnelles, le nombre de religieux qui les dirigent ou y enseignent est en constante baisse dans le contexte de déchristianisation de la société. La part du personnel laïc dans le corps enseignant et dirigeant des écoles catholiques est donc elle en constante hausse, et le rôle des parents d'élèves au sein de ces établissements est, de façon concomitante, croissant. Et, au demeurant, les convictions religieuses des instituteurs, des élèves et de leurs parents, sont, dans ce processus avéré de déchristianisation de la société française, sûrement moins fortes et moins combattives qu'auparavant. Il est d'ailleurs probable que déjà, le choix de ces établissements par les familles où les enseignants ne soit pas uniquement lié à des motivations religieuses.

La création de ces écoles sous contrat cherche donc à établir une paix scolaire entre les deux systèmes éducatifs si longtemps adverses. Mais, si la loi Debré est accueillie favorablement dans les milieux catholiques, les résistances du corps enseignants laïques et de l'opinion de gauche sont fortes, ils réclament notamment la nationalisation des écoles sous contrat. C'est donc une nouvelle opposition qui naît entre les défenseurs et les adversaires du subventionnement et qui va culminer après le retour de la gauche au pouvoir en 1981 au moment du projet de loi « Savary ». Ce projet de création d'un grand « service public unifié et laïque de l'Education nationale » (SPULEN) fait partie des 110 propositions pour la France faites par François Mitterrand pendant sa campagne présidentielle. Il sera confié au ministre de l'Education nationale Alain Savary. Il marque une volonté politique de rapprocher les établissements privés et publics d'enseignement. La question est délicate et les négociations sur le texte de lois seront longues tant le projet est complexe. Il est finalement adopté le 26 janvier 1984 mais ne satisfait pas les défenseurs de l'enseignement privé au premier rang desquels les étudiants, les associations de parents d'élève de l'école libre et les évêques, Ils organisent une grande manifestation à Paris, le 24 juin 1984, au nom de la liberté d'enseignement. Des centaines de milliers de personnes viennent de la France entière, l'Ouest en tête, pour défendre l'école privée. Un mois plus tard, François Mitterrand demande le retrait de cette loi,

poussant alors Pierre Mauroy, Premier ministre et Alain Savary à la démission. Ce défilé de l'école libre reste parmi les manifestations les plus marquantes des années 80.

Dans le même temps, la question de l'enseignement du fait religieux à l'école publique occupe régulièrement le devant de la scène médiatique. La Ligue de l'enseignement notamment réitère, au début des années 80, cette volonté d'enseigner le fait religieux aux jeunes générations dans une perspective anthropologique et comparée mais, l'abandon du projet Savary en 1984 la contraint à une restructuration et une réflexion en interne sur les fondements de la laïcité. Elle n'en réaffirme pas moins cette nécessité. A partir de 1986, le constat alarmiste d'une inculture religieuse chez les jeunes générations est fait par un certains nombres d'acteurs de l'éducation et de la sphère cléricale. Pierre Garrigue, doyen de l'inspection générale d'histoire-géographie et Marie-Claude Betbeder, posent alors cette question pour le champ historique dans *Le monde de l'éducation* : « le christianisme fait-il partie de notre histoire ? »⁷¹. Hélène SABBAN, professeur de lettres, pose un an plus tard, dans la même revue, la question de l'intelligibilité des symboles et des images pour les jeunes générations qui n'ont reçu qu'un enseignement succinct des connaissances religieuses⁷². De nombreux colloques, publications et sondages relayent alors cette question des carences de l'enseignement du fait religieux à l'école publique. La seconde partie de ce travail montrera qu'elle pose encore aujourd'hui et tentera de lui donner un ancrage dans la réalité de l'enseignement primaire public.

⁷¹ Pierre GARRIGUE « Le christianisme fait-il parti de notre histoire? », *Le monde de l'éducation*, novembre 1986.

⁷² Hélène SABBAN, « Religion et enseignement des lettres », *Le monde de l'éducation*, février 1987

DEUXIEME PARTIE :
Enseignement du fait religieux et impératif de
laïcité aujourd'hui

1) Pourquoi faut-il mieux l'enseigner ?

▪ Quel constat ?

La question de l'enseignement du fait religieux connaît depuis les années 1980 une certaine effervescence médiatique, politique et scientifique qui semble correspondre à une demande à la fois sociale (familles, enseignants), politique et religieuse. A tous les niveaux de l'enseignement public, du primaire au supérieur, est fait le constat du manque de culture des élèves et étudiants en matière de religion. Or, dans notre société sécularisée où les pratiques religieuses s'érodent et le nombre des croyants diminuent, les vecteurs traditionnels de transmission, que constituaient l'Eglise et les familles notamment, sont démis de leur rôle en la matière, par manque de public pour l'institution religieuse et par manque de formation déjà chez les générations adultes. Le service public d'éducation doit-il alors y remédier ? Ce thème revient régulièrement sur le devant de la scène dans les années 1980-1990 et a donné lieu à de nombreux colloques, ouvrages et publications. Ce consensus sur l'idée de renforcer l'étude du religieux dans l'Ecole publique aboutit à une réelle prise en compte de cet impératif éducationnel par les institutions.

En septembre 1989, dans le rapport qu'il remet au Ministre de l'Education Nationale, Philippe Joutard amène dans les sphères décisionnelles cette réflexion sur la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée chez les élèves en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire et géographie et de littérature : *« L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique »*. En effet, l'argumentaire tombe sous le sens. Parce que le religieux est un fait englobant et structurant de l'histoire des civilisations, dans leur dimension ethnologique, l'étude des chefs d'œuvre de notre littérature ou de notre patrimoine historique et culturel ne peut omettre cette dimension essentielle pour une grande partie d'entre eux au risque de rendre leur compréhension totalement impossible et leur enseignement inutile. Il en va évidemment du sens que l'on doit donner à ces nombreux événements et faits de notre histoire et leur intelligibilité pour les jeunes générations. Quel ancrage spatio-temporel donner aux guerres de religions au XVI^e siècle si l'on ne comprend pas la Réforme et ce qui a été réformé, c'est-à-dire pourquoi les Européens se sont battus sur la justification par

la foi ? Le fait religieux est un maillon essentiel de notre société, une donnée universelle des peuples. Il est né avec l'humanité dès lors que les hommes ont pensé leurs attitudes face à la vie et la mort, aux catastrophes et aux intempéries. Il a influencé et influence toujours nos modes de vie, nos coutumes, notre façon de compter le temps, nos espaces de vie et la construction des grandes aires culturelles de notre monde. Il n'a pas qu'une dimension patrimoniale ou mémorielle, il est aussi vivant.

Mais, au demeurant, il n'est pas tant question d'inculture chez les jeunes générations que de celle d'une autre culture, totalement profane et désacralisée : celle de la consommation et de la communication, dans cette ère où l'audiovisuel et internet fournissent les nouvelles idoles et les nouveaux cercles de sociabilité aux jeunes (produits de mode, nouvelles icônes et réseaux sociaux). Tout change si vite et la jeunesse occidentale est davantage tournée vers son avenir que vers son histoire. En même tant, et de façon corrélée, les écarts se creusent et l'incompréhension grandit entre les groupes qui se nourrissent encore largement de cette culture religieuse, la communauté musulmane en premier, et ceux qui la négligent, dans nos sociétés déchristianisées surtout où les besoins religieux ne cessent de décroître.

En novembre 1998, le conseil de l'Europe, sur proposition de la Commission de la Culture et de l'Education, adopte une recommandation intitulée "Religion et Démocratie" qui encourage les gouvernements "à faire d'avantage pour garantir la liberté de conscience et d'expression religieuse, encourager l'éducation en matière religieuse, promouvoir le dialogue avec et entre les religions et favoriser l'expression culturelle et sociale des religions". En France, en février 2002, Régis Debray remet au ministre de l'Education nationale, Jack Lang, son rapport sur "l'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque". Ses propositions sont largement reprises dans les décisions datées du 14 mars 2002 mais font néanmoins l'objet de controverses⁷³.

▪ Quelles attentes ?

Si le constat d'un manque de « bagages religieux » chez les jeunes générations est fait de tous, le renforcement de l'enseignement du fait religieux à l'école publique ne met pas

⁷³ Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, Odile Jacob / SCEREN, 2002

tout le monde d'accord. Les voies qui le défendent mettent en avant le fait que, si le fait religieux est relégué hors de l'école, « lieu de la transmission rationnelle et publique des connaissances », on laisse alors le champ libre aux marchands « de crédulité », à la presse et aux livres qui viennent amplifier « la vague ésotérique et irrationaliste » tant appréhendée de nos sociétés. En outre, l'absence d'enseignement du fait religieux laisse les jeunes esprits bien démunis dès lors qu'il faut reconnaître un discours intégriste ou fondamentaliste. On sait en effet qu'une « connaissance objective et circonstanciée » des textes et des traditions religieuses permet aux individus de voir où s'arrête la liberté religieuse et où commence l'endoctrinement et le sectarisme. C'est donc dans le souci de prémunir les jeunes générations aux problèmes que pose le fait religieux dans les sociétés civiles actuelles et de leur permettre de défendre leurs droits et libertés en qualité de citoyens éclairés que cet enseignement prendrait son sens à l'école. Les arguments de la communauté enseignante témoignent davantage du souci de connaître ce pan considérable de nos cultures sans lequel les autres savoirs transmis à l'école perdent une partie essentielle de leur sens. A ces arguments présentés dans le « rapport Debray » s'opposent ceux des religieux eux-mêmes qui craignent que l'école laïque ne vienne désacraliser un peu plus le fait religieux dans une société qui le voit déjà comme tel et de rendre confuses les convictions religieuses des croyants en les mettant sur le même pied d'égalité que toutes les autres fois et croyances. A ceux là s'ajoutent évidemment les voix des défenseurs inconditionnels de la laïcité pour lesquels toute tentative d'ouverture au religieux est une entorse aux principes laïques. D'autant plus que pour eux, les programmes de l'école publique ont toujours permis de transmettre, dans le respect de la laïcité, des connaissances sur les religions. Ils voient alors dans ce souci de renforcer cet enseignement, « le cheval de Troie d'un cléricisme masqué » et le risque de cristalliser les tensions déjà présentes et « d'exacerber les communautarismes », selon les termes de Régis Debray⁷⁴, dans un lieu, l'école laïque, par définition neutre et universaliste. Pourtant, il ne s'agit pas là d'une demande de réintégration de « Dieu à l'école » mais bien de celle d'une « approche raisonnée des religions comme faits de civilisation ». Quelle mission revient alors à l'Ecole publique ?

▪ **Quelles prescriptions ?**

Aujourd'hui comme hier, le fait religieux ne peut, évidemment, être abordé à l'école

⁷⁴ Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque ... op. cit.*

laïque que par une approche laïque c'est-à-dire scientifique, déconfessionnalisée et neutre. Il n'est pas question d'intégrer à nouveau la culture religieuse à l'école mais bien d'envisager le fait religieux comme un élément et un objet de culture tout court. Le pari qui est fait : « informer des faits pour en élaborer des significations »⁷⁵. Au même titre que des connaissances historiques, politiques, économiques, artistiques apportent un éclairage sur un événement, envisager aussi sa dimension religieuse, quand il en est question, permet de prendre en compte toutes « les épaisseurs de la culture » selon une expression de Paul Blanquart. Ce n'est donc pas sur le plan moral que cette nécessité est affirmée, comme cela avait pu être le cas lors de la naissance de l'école laïque, mais bien sur le plan culturel, en termes d'ouverture totale à la connaissance. Régis Debray l'affirme dans son rapport : « l'enseignement *du* religieux *n'est pas* un enseignement religieux ». Il distingue bien les caractéristiques d'une « *approche objectivante* », que se doit d'adopter l'école laïque, et qui se résume en ces quelques mots-clefs : « rapport analytique », « optique de connaissance », témoignages, « approche descriptive, factuelle, fonctionnelle » Raison ; de celles d'une « *approche confessante* » : « rapport sacramentel », « optique de foi », Révélation, prêche, dogme. Il précise :

« L'optique de foi et l'optique de connaissance ne font pas jeu à somme nulle. Cette dernière commence par faire le partage, à titre liminaire, entre le religieux comme *objet de culture* (entrant au cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité) et le religieux comme *objet de culte* (exigeant un volontariat personnel, dans le cadres d'associations privées). (...) La laïcité n'est concernée que par ce qui est commun à tous, à savoir les différentes empreintes visibles et tangibles des diverses fois collectives sur le monde que les humains ont en partage, sans se mêler, par prudence et pudeur, de ce qui n'est commun qu'à plusieurs, à savoir les expériences intimes »⁷⁶.

Il ne s'agit pas non plus d'instituer une nouvelle discipline au nombre de celles déjà enseignées à l'école mais bien d'envisager le fait religieux dans sa dimension transdisciplinaire. Cet enseignement doit finir de munir l'élève d'outils pour développer son esprit critique, lui permettre de se détacher des contingences, de prendre du recul par rapport à ce qu'il apprend ou lit. Il doit l'aider à adopter une position scientifique dans l'analyse des sources, à comprendre la subjectivité d'un point de vue, etc.

Ces prescriptions valent pour tous les niveaux de l'enseignement public, voyons maintenant ce qui est demandé plus spécifiquement à l'école primaire.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque...op. Cit.* p.13

1) La place du fait religieux à l'école primaire

Le cadre de la laïcité scolaire permet-elle un enseignement sur les religions à l'école élémentaire? Sous quelle forme? Quels en sont les enjeux?

- **Ce qui est prescrit.**

C'est la loi du 23 avril 2005 qui fixe les prescriptions pour l'enseignement du fait religieux au nombre des grandes orientations et des programmations pour l'avenir de l'école. Elle prévoit notamment l'adoption d'un socle commun de connaissances et de compétences que chaque jeune doit posséder au terme de sa scolarité obligatoire⁷⁷. Ce socle s'organise autour de sept grandes compétences et c'est pour deux d'entre elles spécifiquement qu'intervient un renforcement de l'enseignement du fait religieux : la culture humaniste et les compétences sociales et civiques.

- ***La culture humaniste***

Parce qu'elle doit permettre aux enfants « d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité », parce qu'elle « enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments » et qu'elle « se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents », la connaissance des faits religieux y prend tout son sens. Pour que les élèves construisent des repères communs, et notamment historiques sur « les différentes périodes de l'histoire de l'humanité », ils doivent en connaître « les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres » et ce « en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques ». Cela suppose également une connaissance « des textes majeurs de l'Antiquité (*Illiade* et *Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible) » afin de les préparer à partager une culture européenne. Les enfants doivent pouvoir « comprendre l'unité et la complexité du monde » ce qui rend essentiel de leur donner une première approche : « de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) » et « du fait religieux en France, en Europe et dans le monde ».

⁷⁷ Décret du 11 juillet 2006, *Journal Officiel* du 12 juillet 2006

Cet enseignement doit prendre appui « sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions. » Ces connaissances, les capacités et les attitudes qu'elles développent doivent ainsi participer « à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens » et permettre aux jeunes générations de développer « une approche sensible de la réalité » et « la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». Les domaines principalement concernés par cette culture humaniste sont l'histoire-géographie, la littérature, les arts plastiques, l'éducation musicale et l'histoire des arts.

➤ *Les compétences sociales et civiques*

« Préparer sa vie de citoyen » et ce dans un esprit de communauté sous-entend le partage « de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements » afin de « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles ». L'enfant doit « comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ». Parce que « la vie en société se fonde sur le respect de soi » et « le respect des autres » qui sous-entend la « civilité », la « tolérance », le « refus des préjugés et des stéréotypes » et que cette même société l'omet assez régulièrement, il est indispensable de sensibiliser les élèves aux principes et aux valeurs de la République. La connaissance du « principe de laïcité » est donc liminaire pour que ces valeurs et ces comportements sociaux et civiques soient garantis. Ces connaissances doivent rendre l'élève capable de « jugement et d'esprit critique », ce qui suppose notamment de « savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours », de « savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité » et d'« apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ». Dans le contexte tant décrié de montée des communautarismes, des intégrismes et des fondamentalismes religieux, des extrémismes politiques, on comprend toute l'importance de fournir un éclairage civique et social, objectivé et pacifique sur les réalités du fait religieux dans notre société.

Il est préciser que l'acquisition de ces compétences relèvent de plusieurs disciplines, il ne s'agit donc pas de cloisonner cet enseignement ni de réduire la tâche aux seules matières que sont l'histoire et l'instruction civique et morale. La transversalité de ces connaissances, capacités et attitudes participe de la compréhension de toutes les autres.

C'est donc aux enseignants que revient la tâche de faire acquérir ces compétences transversales et de mettre en œuvre un enseignement laïque du fait religieux dans les différentes disciplines qui le convoquent. La loi d'orientation du 23 avril 2005 intègre également les instituts de formations des maîtres au sein des universités donnant ainsi leur nom aux I.U.F.M. A cette occasion, le législateur définit les compétences attendues du professeur des écoles dans un « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres »⁷⁸. La mention d'un enseignement du fait religieux y est explicitement prescrite

➤ ***Le cahier des charges***⁷⁹

Il doit répondre aux exigences du socle commun et permettre de le mettre en œuvre dans les pratiques enseignantes. Parce qu'ils doivent « Comprendre la diversité culturelle de la France d'aujourd'hui pour contribuer à la construction d'une culture commune à tous les élèves », il est rappelé aux enseignants que :

« L'école est le lieu de la formation du citoyen et donc de la construction d'une culture commune pour vivre ensemble. Cette culture repose sur le partage des valeurs républicaines communes. Elle suppose des savoirs scientifiquement établis, elle repose aussi sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui. Les savoirs concernant le fait religieux - histoire, œuvres, patrimoine, compréhension du monde actuel... - sont enseignés dans le cadre des différentes disciplines, mais il est indispensable que tous les professeurs bénéficient d'une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité. »

Les connaissances, capacités et attitudes que l'on attend alors des maîtres dans cet enseignement, mais également dans toutes les missions qui leur reviennent, sont définies au travers d'un référentiel de compétences qui s'organise autour de dix items. Elles viennent soutenir la possibilité d'un enseignement laïque et enrichissant du fait religieux. Au premier rang de celles-ci, la compétence 1 « *Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable* ». Dans ce cadre, l'enseignant « respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ». Il doit « faire comprendre et partager les valeurs de la République » (« liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes »). Le professeur des

⁷⁸ Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007

⁷⁹ Ibid.

écoles doit également « *maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale* » (compétence 3). Ainsi, il a « une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes ». « Une solide culture générale » lui permet, conformément aux exigences du socle commun, « de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves ». Il doit alors « organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ». Pour « *concevoir et mettre en œuvre son enseignement* » (compétence 4), l'enseignant doit pouvoir « apprécier la qualité des documents pédagogiques », il connaît « les programmes d'enseignement et documents d'accompagnement qui le concernent » et cherche « à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ». Parce qu'il doit également « *prendre en compte la diversité des élèves* » (compétence 6) et mettre en œuvre dans sa classe « les valeurs de la mixité », « il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines », il doit « tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ». Enfin, parce qu'il doit « *se former et innover* » (compétence 10) tout au long de sa carrière, il connaît l'état de la recherche dans les disciplines qu'il enseigne et « dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs ». Il connaît en outre la politique éducative de la France, qui le cas échéant, lui demande de renforcer son enseignement du fait religieux.

Ces différentes compétences attendues d'un professeur des écoles permettent donc de mettre en pratique un enseignement du fait religieux, laïque et conforme aux prescriptions officielles, aux différents niveaux de l'école primaire. Mais, le premier outil des maîtres dans la construction de leurs enseignements, ce sont les programmes. Aujourd'hui, l'enseignement primaire est régi et organisé par les programmes apparaissant au *Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008*. Ils sont définis en cohérence avec les exigences du socle commun et précisent plus clairement les connaissances et compétences à faire acquérir aux enfants de la maternelle à la fin du CM2. Voyons quelle place y prend le fait religieux.

➤ *Les nouveaux programmes de l'école primaire*⁸⁰

A l'école maternelle, il n'en est pas fait mention. A ce stade de leur développement psychologique, les enfants apprennent progressivement à se décentrer, leur esprit n'est pas

⁸⁰ *Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008*.

assez mûr pour un enseignement en tant que tel des questions religieuses. Néanmoins à l'occasion des fêtes de Noël, de l'installation d'un calendrier de l'Avent dans la classe, l'Epiphanie (galette des rois), Pâques, la dimension religieuses de ces évènements de notre calendrier peut être envisagée (ex: chant de Noël *Il est né le divin enfant...*) particulièrement dans les écoles où des familles appartiennent à plusieurs confessions religieuses différentes, dans ce cas ces fêtes n'ont pas toutes la même résonance, la même importance en fonction du milieu familial de l'élève.

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux, le fait religieux n'est pas enseigner en tant que tel, rien n'est prescrit dans ce sens, mais l'accès aux œuvres de la littérature de jeunesse et du patrimoine offre une première approche, par les textes et les illustrations, de la lecture des symboles. Parce qu'ils étudient des récits de fiction, des contes, et qu'ils travaillent sur l'interprétation de ces textes ils apprennent la différence entre savoir et croyances, entre vérité et imagination. Dans le cadre de la « découverte du monde », les enfants apprennent à « se repérer dans l'espace et dans le temps » : « ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge ». Ainsi, au CE1, peut être abordé le fait religieux à travers les différentes fêtes qui ponctuent notre calendrier et principalement Noël (connu de tous) et Pâques (possibilité de faire un parallèle entre la Pâques chrétienne et la Pâques juive). Les pratiques artistiques et l'histoire des arts les mettent en contact avec des œuvres culturelles et patrimoniales qui peuvent inclure l'art sacré. La liste des œuvres de référence en histoire de l'art en compte bon nombre. Enfin, l'instruction civique et morale permet de poser le cadre de ces enseignements, ainsi ils « découvrent les principes de la morale » et « apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité"). »

Au cycle des approfondissements, en français, le programme de littérature vise à donner à chaque élève « un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui, il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune ». La bibliographie officielle propose notamment 61 albums (fiction) dont le dialogue texte-image permet de construire le sens et 35 contes et fables dans des registres variés. C'est pour les apprentissages qui relèvent de « la culture humaniste » que le fait religieux est explicitement décrit : "La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen". Les

enseignements en histoire et en géographie doivent donner « des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde », le législateur précise alors que « ces repères s'articuleront avec ceux de l'histoire des arts ». Nous établirons donc un parallèle entre les savoirs à acquérir dans le champ historique, qui ont trait à l'enseignement des faits religieux, et les œuvres qu'il est conseillé d'aborder dans leur étude par l'éducation nationale⁸¹.

Histoire	Histoire des arts : exemples d'œuvres
<p>L'Antiquité: Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain.</p>	<p>Architecture préhistorique (ensembles mégalithiques) ;</p> <p>Architecture antique dans la Gaule romaine : Les différents monuments religieux, civiques et privés de la province romaine ;</p> <p>Arts du son: Œuvres faisant référence aux récits de créations, à la Préhistoire et à l'Antiquité galloromaine ;</p> <p>Quelques repères sur le théâtre antique : utilisation des masques, fonction sacrée;</p> <p>Sculpture antique : La Vénus de Milo (musée du Louvre, Paris, v. 100 av. J-C)</p>
<p>Le Moyen Âge: le rôle de l'Eglise; Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam;</p> <p>Principaux personnages et événements retenus: "496 : <i>baptême de Clovis</i> ; 800 : <i>couronnement de Charlemagne</i> ; 987 : <i>Hugues Capet, roi de France</i> ; <i>Saint Louis</i> ; <i>Jeanne d'Arc.</i>"</p>	<p>Architecture religieuse : églises romanes, églises gothiques, abbayes; mosquée (Damas, Kairouan en Tunisie, Cordoue); synagogue (Carpentras, Vaucluse);</p> <p>Arts du quotidien: Pièces de mobilier: Panneau d'un coffre de mariage florentin;</p> <p>Vitraux : Charlemagne, cathédrale de Chartres (Eure-et-Loir) ; Tapisseries : <i>La Dame à la licorne</i> (Musée de Cluny, Paris); <i>Applique limousine dite Annonce aux bergers</i>, (musée du Louvre, Paris);</p> <p>Musique religieuse (chant grégorien): Grégoire le Grand recueille les premiers</p>

⁸¹ Consultable sur le site eduscol.education.fr/histoiredesarts

	<p>chants chrétiens;</p> <p>Sculptures romanes : un chapiteau roman ou un tympan (basilique de Vézelay, église de Moissac).</p> <p>Sculptures gothiques : collection des musées d'art médiéval (Musée de Cluny, Paris, Palais du Tau, Reims).</p> <p>Peintures religieuses : Campin, <i>La Nativité</i> ou la <i>Pietà</i> de Villeneuve-lès- Avignon, Cimabue (Sienne);</p> <p>Fresques : Eglise de Saint- Savin, Fresques de Lucques;</p>
<p>Les temps modernes: Catholiques et protestants. Les Lumières.</p> <p><i>Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'édit de Nantes, Voltaire et Rousseau.</i></p>	<p>Architecture royale et/ou religieuse : basilique et place Saint-Pierre de Rome;</p> <p>Œuvres polyphoniques religieuses : Haendel, « Alléluia », extrait du <i>Messie</i>;</p> <p>Peintures, dessins et sculptures de la Renaissance, des XVIIème et XVIIIème siècles (Italie, Flandres, France) : Bruegel l'Ancien, <i>La Tour de Babel</i>; Fra Angelico, <i>L'Annonciation</i> ; Léonard de Vinci, <i>La Cène</i>; Georges de La Tour, <i>La Nativité</i> ou <i>Job et sa Femme</i></p>
<p>La Révolution française et le XIXème siècle:</p> <p><i>26 août 1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ; 1882: Jules Ferry et l'école gratuite, obligatoire et laïque; 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État.</i></p>	
<p>Le XXème siècle et notre époque:</p> <p>l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.</p>	<p>Bâtiment religieux : Synagogue de la rue Pavée, Paris (architecte : Guimard). Chapelle de Ronchamp.</p>

On remarque alors nettement, dans les programmes, que plus l'histoire se rapproche du temps présent, plus la place accordée au fait religieux se réduit. Elle disparaît presque complètement à l'époque contemporaine. Enfin, l'instruction civique et morale s'effectue

« en relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie », elle permet aux élèves « d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne ». L'élève doit « avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ».

L'étude des nouveaux programmes de l'éducation nationale révèle donc un rapport ambivalent aux faits religieux, noyés dans les programmes en général mais explicitement mentionnés pour l'histoire et l'histoire des arts alors que le « rapport Debray » et le *Socle commun de connaissances et de compétences* en rappelle le principe transdisciplinaire, son enseignement n'est donc pas évident à mettre en place pour les enseignants. Aucune méthode n'est d'ailleurs prescrite par le Ministre de l'Education nationale, Xavier Darcos, qui en explique la raison dans le préambule :

« Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. »

La liberté pédagogique tente-elle les enseignants de renoncer à une partie de l'enseignement des faits religieux là où les programmes sont flous ? Y a-t-il adéquation entre les programmes, les manuels et les pratiques enseignantes pour l'enseignement du fait religieux à l'école primaire publique?

▪ **Ce qui est fait dans les classes.**

Une enquête réalisée auprès des enseignants dans plusieurs écoles des circonscriptions lilloise (Roubaix, Lille-Fives) et montreuilloise (Montreuil-sur-mer, Pas-de-Calais) nous a permis de répondre à certaines interrogations sur la réalité de cet enseignement : Y a-t-il une réelle prise en considération des religions en tant que phénomènes culturels à l'École? Quelles sont les limites et les difficultés de cet enseignement ? Comment gérer l'hétérogénéité culturelle et religieuse en classe?

Dix ans après le « rapport Debray », la question de l'articulation entre la laïcité et le fait religieux semble encore sensible pour une partie du corps enseignant, du point de vue des pratiques mais aussi du ressenti. A titre d'illustration, sur 35 questionnaires distribués

seulement douze nous ont été remis. Ceux qui n'y ont pas répondu ont, pour la plupart, confié que cela « ne leur parlait pas » ou qu'ils n'avaient « rien à dire » sur la question ou encore qu'elle faisait « trop débat » pour qu'ils puissent se positionner clairement. Du reste, seuls m'ont répondu des enseignants de cycle 3, les autres ne se sentaient « pas concerné par cette question » dans leur classe. Enfin, tous ont souligné le fait que ce sujet nous lançait justement dans le débat et qu'il nous fallait « faire attention ».

Selon les enseignants interrogés, la problématique des faits religieux « n'est pas facile à enseigner », « sensible », « délicate », « difficile » voire même « périlleuse ». D'abord, parce qu'elle leur pose des problèmes d'ordre pédagogique, « quoi enseigner ? », liés principalement à des représentations erronées de la notion de fait religieux. Ainsi à la question « Qu'est-ce pour vous que le fait religieux ? », un enseignant répond :

« Le fait religieux est selon moi toutes les références religieuses que l'on pourrait trouver dans divers domaines tels que l'histoire, l'art ou encore dans la littérature. Il est important car il permet une meilleure compréhension de l'œuvre quelque en soit le domaine. Il fait parti de la culture générale. »

Le même enseignant répond ensuite à la question « quels faits religieux enseignez-vous dans votre classe ? » : « aucun en tant que tel mais il est évident qu'on ne peut aborder la notion de chronologie, de temps sans parler de la naissance de Jésus-Christ ». La confusion est partagée par d'autres : « Je n'enseigne pas de fait religieux mais j'évoque les religions pour expliquer certaines notions » ; « Je distingue le fait religieux du fait historique ».

Aborder les faits religieux leur pose également des problèmes d'ordre déontologique. Ils ont l'impression d'« heurter la liberté de conscience des élèves », d'aller à l'encontre de leur obligation de neutralité dans certaines situations (« aborder le fait religieux de manière informelle »), de faire acte de prosélytisme ou encore d'engager un débat ou de donner une tribune aux débats qui animent l'opinion publique.

« Parler de fait religieux sans tomber dans le prosélytisme est périlleux. »

« L'école est un lieu de culture pas « d'enseignement » religieux. Y introduire la connaissance religieuse comme un fait de culture et de civilisation, d'accord, mais avec circonspection et dans le respect le plus total de l'esprit laïc. »

« Des réticences parce que cela reste un sujet sensible quelque soit le milieu (rural ou urbain). Les élèves réagissent avec étonnement si je me réfère à une religion comme si c'était tabou que je n'avais pas le droit de le faire ».

« Si les interrogations portent sur des faits, j'explique (autant qu'il m'est possible). Si elles portent sur des idées, j'en passe par la sempiternelle phrase : *on ne doit pas parler de ça à*

l'école. J'explique la signification de « école publique ». »

Cet enseignement ne leur pose pourtant pas de problème de conscience, et ne choque pas leurs convictions personnelles. Les maîtres savent le caractère structurant voire englobant des faits religieux et leur importance comme faits historiques et objets de culture en tant qu'ils appartiennent à la fois au patrimoine, à la mémoire et au monde d'aujourd'hui. Ils comprennent la légitimité de cet enseignement à l'école :

Le fait religieux. « C'est tout ce qui dans notre quotidien s'impose à nous à nous quelques soient nos opinions : cathédrales, églises, calvaires, fêtes (Noël, Pâques...), année 2012 après J-C, ... On ne peut ni le contourner, ni le nier. L'importance vient de son universalité. »

« C'est proposer aux élèves une approche historique et sociologique du phénomène religieux. C'est un repère culturel important. »

« Je présente les faits religieux comme des faits faisant partie de notre culture, incontournables à la compréhension de l'évolution des civilisations humaines. »

« Je pense qu'on a à apprendre de toutes les religions. Elles sont chacune très intéressantes par leurs points communs et leurs divergences. Il est nécessaire voire indispensable de les aborder de manière égale pour que l'enfant puisse mieux comprendre le monde d'aujourd'hui ».

« Leur culture religieuse se limite à ce qu'ils voient à la maison, à la télé ou ce qu'ils entendent ici et là. D'où l'importance d'en faire peut-être un enseignement. »

Néanmoins, les enseignants semblent prendre beaucoup de précautions dans leur attitude, leur comportement en classe et leur discours lorsqu'ils abordent les questions religieuses. Quelques uns comprennent la nécessité de bien expliciter les raisons de cet enseignement et son caractère scientifique aux enfants. Ils insistent, pour la plupart, sur la différence entre « savoir » et « croyance ». Pour cela, ils prennent beaucoup de distance dans leur discours.

« Il faut donner clairement les objectifs aux élèves, les recadrer sur les questions qui ne porteraient pas sur des « faits » religieux. Bien différencier « fait » et « croyance ». »

« J'adopte une démarche plutôt transmissive pour ne pas m'étendre sur ces faits parfois délicats ».

« Je veille toujours à utiliser des termes tels que : *pour ceux qui croient en Dieu, pour les catholiques...* »

« On ne travaille pas directement sur le contenu de la religion mais plus sur son importance

dans la civilisation. »

« Ne pas présenter le fait religieux comme la vérité. »

« Insister sur la différence entre savoir et croyance. »

« Faire comprendre que notre société est basée sur la religion catholique mais qu'il existe d'autres religions et que dans ce domaine rien n'est prouvé, tout est question de croyances. »

« En sciences, lors d'une séance « Ciel et Terre », ils m'ont demandé d'où venait la Terre puis d'où venaient les Hommes ? J'ai expliqué que cette réponse était personnelle car elles relevaient de croyances et j'ai expliqué les différentes versions que je connaissais... »

Ils reconnaissent toutefois une importance relative aux faits religieux, les faisant principalement intervenir dans leur enseignement en histoire, en histoire des arts et en littérature (la dernière discipline est plus rare). En règle générale, ils se cantonnent aux prescriptions explicites des nouveaux programmes, comme on l'a vu en histoire-géographie et en histoire des arts. Peu prennent la liberté pédagogique de l'envisager dans d'autres domaines. Ils veillent à rester dans le cadre plus rassurant de prescriptions précises. A la question « qu'enseignez-vous du fait religieux ? », ils répondent :

« Je n'enseigne pas l'histoire et selon moi, c'est la matière qui s'y prête le mieux... »

« Le fait religieux évoque les moments où l'on parle d'une religion. Il est principalement présent en histoire. »

« Je ne lui accorde que peu d'importance, sauf en histoire. »

« Je ne fais pas d'histoire dans ma classe. Il est très rare pour moi d'enseigner de ce fait, le fait religieux. »

« De façon très directe, 1) le Moyen-Age et le droit divin ; 2) les guerres de religion ; 3) les croisades en histoire et en histoire de l'art. » (un enseignant de CM1)

Les principales difficultés qu'ils rencontrent tiennent pour beaucoup à la faiblesse de leur formation, initiale et continue sur les questions religieuses, et donc à la faiblesse de leurs connaissances du fait religieux et même du religieux en tant que « fait ». Ils témoignent de connaissances inégales des religions, la plupart avouent mieux maîtriser le catholicisme, et le christianisme en général « pour y avoir baigné ». Or, le peu de connaissances qu'ils ont, leur furent transmises dans le cadre d'un enseignement religieux, d'un catéchisme et non dans celui d'une approche objectivée, déconfessionnalisée et scientifique du religieux, propre à l'école laïque. Ainsi, peu l'aborde avant la naissance du christianisme, laissant ainsi de côté les angoisses métaphysiques des premiers hommes et

le panthéon des dieux grecs et romains. Cette méconnaissance leur pose donc problème pour concevoir et mettre en œuvre leur enseignement.

Ils rencontrent également un problème dans l'offre et le choix des sources, des supports pédagogiques qu'ils proposent à leurs élèves pour aborder les faits religieux. Les manuels scolaires, surtout en histoire, sont souvent « approximatifs » et leur discours « ambigu », mélangeant légende, récit de création, croyances et faits historiques en somme. Cela nécessite de bien vérifier les sources afin qu'elles soient conformes à l'esprit laïc. Le problème de l'analyse de ces sources par un regard scientifique se pose également. Beaucoup travaillent à partir des récits de la mythologie grecque et romaine, l'iconographie dans le cadre de l'histoire des arts mais peu d'entre eux semblent envisager les textes sacrés comme l'Évangile ou le Coran, sauf parfois pour « expliquer un tableau ».

Au niveau de la portée de cet enseignement et des relations des enfants et de leurs parents à ce sujet, quelques uns reconnaissent ne pas avoir de difficulté, en expliquant simplement, quand on les interroge, que « la religion relève du domaine privé, que c'est une question personnelle, que chacun a ses propres croyances », « que chacun pense et croit ce qu'il veut ». En outre, peu d'élèves sont en demande d'expression religieuse à cet âge, les débats délicats se font donc rares. La plupart témoigne néanmoins de réticences à aborder ces sujets « sensibles » à cause de l'inculture générale de leurs élèves mais surtout pour un problème de compréhension de leur part. Les jeunes esprits ne semblent pas « savoir faire la part des choses » :

« Ils interprètent toujours mes propos en se disant que je parle de ma propre religion. »

« Pour ne pas avoir à me justifier auprès des parents je préfère éviter ce genre de sujet ».

« Cela les intrigue et les surprend lorsqu'on parle de religion à l'école ».

Quelques uns relatent néanmoins des attitudes racistes et intolérantes de la part des élèves, ils évoquent la prégnance des idées reçues et des préjugés dans leur approche des faits religieux, et les dérives tentantes sur le terrain des croyances lorsqu'ils sont abordés. Beaucoup insistent sur la nécessité d'« éduquer à la tolérance » :

« Il peut s'avérer délicat d'aborder certains sujets (nourriture halal, refus de manger des bonbons...). J'essaie dans la mesure du possible de faire appel à la tolérance et au respect de chacun. »

« Ce n'était pas un débat sur les religions mais sur ce qu'est « être Français ». Le débat a vite dégénéré et s'est orienté sur les religions. J'étais à la fois stupéfaite et déçue d'entendre des enfants si jeunes mélanger tout, tenant des propos inadmissibles. J'ai arrêté la séance ».

Le fait religieux est donc bien enseigné à l'école primaire mais la place qui lui est accordée semble être fonction de l'attitude des enseignants eux-mêmes face à ce sujet. Ils respectent les prescriptions qui leur sont faites mais si cantonnent prudemment. L'articulation entre laïcité et fait religieux est pour eux assez obscure et beaucoup feraient l'économie de cet enseignement, hormis en histoire, s'il leur était possible. Les difficultés dont ils témoignent tiennent cependant moins à une forme de laïcité antireligieuse qu'à des réticences fondées sur une incompréhension partielle du principe de laïcité et l'impression d'outrepasser le cadre de la neutralité dont il leur est fait obligation. Tout se passe alors comme si laïcité et fait religieux étaient antinomiques.

1) Fait religieux et laïcité scolaire: deux concepts antinomiques?

•Enseigner le fait religieux dans une démarche laïque

Enseigner le fait religieux et promouvoir la laïcité, cela semble contradictoire et pourtant c'est bien la mission conférée au corps enseignant. Et cet enseignement n'est pas sans difficultés, on l'a vu. L'une d'elles tient au discours à tenir sur le religieux. Beaucoup d'enseignants ont peur, en s'engageant sur ce terrain, d'outrepasser leur obligation de neutralité et leur devoir de réserve en engageant un débat sur les croyances et opinions. Débat qui ne peut ni être tranché ni aboutir sous sa forme spontanée à un apprentissage. Or, si un tel débat naît, c'est bien le signe d'une interpellation, d'un questionnement chez les élèves. Toute confrontation d'idées participe de l'apprentissage du citoyen pourvu que le débat ne porte évidemment pas sur la véracité de principes révélés. Il n'est indiscutablement pas question de savoir qui de Mahomet ou de Jésus prêche la vérité, ceci relève de la croyance personnelle. L'enseignant dans un tel débat doit être le médiateur, garantissant ainsi le cadre sécurisant et enrichissant de ces échanges. Il doit s'assurer de sa légitimité dans une salle de classe. En effet, l'École n'est pas neutre et son milieu, certes, complexe. Elle ne peut ignorer l'appartenance de ses membres à des communautés même religieuses. Il s'agit alors de clarifier les nuances de la posture déontologique que doit adopter l'enseignant lorsque son discours aborde le religieux, la sphère des croyances et des opinions, afin de pouvoir répondre sereinement aux interrogations légitimes des élèves en matière de vérité. Par exemple, puisque la connaissance des faits religieux engage toutes

les disciplines, comment répondre à l'interrogation métaphysique qui interfère, inévitablement chez certains élèves de cycle 3, dans leur compréhension de la classification des êtres vivants? La démarche expérimentale, exposée par le discours scolaire, montre que les êtres vivants actuels sont le fruit d'une évolution par transformation et extension de critères morphologiques, depuis la création du monde. Les dogmes religieux affirment que nous sommes les produits d'une force, d'une entité créatrice métaphysique. Comment dénouer cette apparente contradiction? La solution se trouve dans la compréhension et l'explication des différents ordres de vérité, l'un ne niant pas l'autre mais ne le reconnaissant pas comme un savoir enseignable. Il existe alors deux explications, deux vérités de natures différentes, dont la distinction ne repose pas sur la différence entre le vrai et le faux, qui ne sont pas sur le même plan mais coexistent et témoignent d'une ouverture laïque à la connaissance, d'une éthique. Les membres de la communauté scientifique et enseignante qui ont contribué en 2005 au colloque « Laïcité et vérité, le statut de la vérité dans les enseignements »⁸² proposent notamment une réflexion sur les liens qui unissent laïcité, vérité et autorité des savoirs qui permet de dépasser le paradoxe apparent entre laïcité et fait religieux, fruit d'une représentation erronée de ces fondements conceptuels.

Jean Baubérot, dans la préface qu'il écrit pour l'ouvrage de Mireille Estivalèzes⁸³ explique que l'enseignement du religieux dans une perspective laïque s'appuie sur le nécessaire décryptage du symbolique, fondateur des religions. Cet enseignement a pour but de « permettre à ceux qui sont extérieurs à telle ou telle conviction d'en acquérir les clefs culturelles. ». C'est bien dans une perspective d'instruction et d'enrichissement que doit être abordé cette lecture des symboles, non pas uniquement religieux mais aussi philosophiques ou politiques. Le symbolique transparait dans toutes les disciplines, en littérature si l'on travaille sur un texte religieux, philosophique, mythologique, en histoire (événements, choix politiques, étude des civilisations...), en art (lecture d'images). Comment étudier la *Sagrada Familia*, œuvre qui apparait dans la liste officielle pour l'enseignement des arts visuels et de l'histoire des arts, si l'on ne décrypte pas la symbologie religieuse qui l'orne ? Décrypter le symbolique des religions n'a pas pour but d'anéantir les croyances ou la spiritualité qu'elles portent mais bien de faire entrer l'enfant

⁸² Dominique BORNE, Anne REBEYROL, Michel REVERCHON-BILLOT, *Laïcité, vérité, enseignement*. [Actes du colloque « Laïcité et vérité, le statut de la vérité dans les enseignements » organisé conjointement les 22 et 23 mars 2005 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, l'École supérieure de l'Éducation nationale et la direction de l'enseignement scolaire.], ESEN / CRDP de Bourgogne, 2006

⁸³ Mireille ESTIVALEZES, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, PUF, 2005

dans une attitude méta cognitive et critique liée à la compréhension de l'implicite et plus largement, à celle du monde. Il ne s'agit pas d'ébranler les consciences des élèves; les religions, qu'elles soient monothéistes ou polythéistes, sont caractéristiques de l'humanité, elles sont un élément identitaire des grandes civilisations. C'est donc dans le souci d'un enseignement exhaustif des vérités, dans le cadre de la mission éducative qui lui revient, que l'enseignant doit fournir ces outils fondamentaux de compréhension du monde.

Dominique Borne, président de l'IESR, dans un reportage sur le traitement du fait religieux à l'école primaire⁸⁴, propose une perspective et des entrées pour cet enseignement. Selon lui, le discours des enseignants sur le fait religieux doit « se situer dans la perspective de la différenciation entre savoir et croyances ». Il rappelle : « les croyances ce n'est pas seulement les faits religieux, c'est une catégorie beaucoup plus vaste, toute la fiction, les récits que l'on fait à l'école primaire, les contes, sont de l'ordre de la croyance ». Il examine alors les entrées pour cet enseignement à l'école primaire et en retient deux principales, qu'il qualifie de « fortes » : les grands récits des débuts de l'Humanité qu'il s'agit « moins d'enseigner que de raconter », qui ne sont pas seulement pour lui que les récits de la Bible mais aussi les récits de la mythologie grecque et romaine, « tous ces grands récits qui ont produit la culture occidentale ». Il conseille également, pour une seconde entrée, de « travailler sur le quotidien des élèves » : les fêtes et le calendrier principalement, afin qu'ils comprennent « les pratiques de leurs camarades et le tableau général de la France ».

L'école laïque est plus que centenaire et elle a donné, tout au long de cette période, la preuve de son intégrité, de sa légitimité et de son efficacité. Nul ne saurait aujourd'hui la remettre en cause. Le principe de la laïcité y est clairement établi en tant qu'élément fondateur de cette institution. L'Eglise, retranchée aujourd'hui derrière ces quelques croyants n'est plus la machine de guerre tant redoutée dans le passé. Sa marge de manœuvre sur le plan temporel est à présent bien mince et personne, dans le « camp laïque » ne craint qu'elle vienne ébranler la solidité de notre système public d'éducation. Alors, d'où viennent tant de difficultés pour traiter les faits religieux à notre époque ?

▪ **Pourquoi tant de réticences ?**

Les difficultés inhérentes, tant à l'apprentissage qu'à l'enseignement du fait religieux dans la République française tiennent pour beaucoup à ce qu'elle n'a pas transmis

⁸⁴ <http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/42-citoyennete/106702-reportage-traiter-du-fait-religieux-a-lecole-primaire>

suffisamment tôt, on l'a vu, un discours neutre, objectif et vérifié sur les religions. Elle ne les a pas pensées en termes de connaissance mais les a abandonnées aux seules confessions, niant ainsi la réalité. L'erreur de la République française est d'avoir adopté une stratégie défensive et d'ignorance par rapport au fait religieux relégué au rang de valeur communautaire, de croyance et d'opinion obsolète. On a pensé la laïcité par opposition à la religion, dans une approche anticléricale parce qu'alors le christianisme était alors une machine de guerre contre la République naissante. Ainsi, l'enseignement du fait religieux pâtit, dans la pratique, d'une inculture religieuse générale et de résistances anticléricales. Or, cet enseignement ne met pas en péril la laïcité, c'est le principe de laïcité qui le permet. Il reconnaît les croyances, permet la liberté d'expression et accepte les différences culturelles et religieuses. L'idéal laïc vise en cela la fraternité. C'est donc le rôle fondamental de l'école que de faire connaître ces valeurs (vérité, liberté, égalité) et ces savoirs (disciplinaires, politiques, économiques et religieux). Les pistes explorées par les chercheurs, tant en sciences religieuses qu'en didactique de l'histoire des religions convergent pour la plupart dans la définition d'une laïcité qualifiée par Régis Debray « d'intelligence »⁸⁵ qui doit prendre en compte et permettre tout à la fois la coexistence des différents ordres de vérité, rationnelle et révélée. En tant qu'elle a une mission d'éducation, l'École ne peut proposer un discours transcendant mais affute chez ses membres l'esprit critique, leur enseigne le doute méthodique. Tout citoyen français est laïque par obligation et peut être croyant par adhésion et c'est le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à reconnaître l'autorité des savoirs enseignés en distinguant l'affirmation d'une croyance, qui relève de la liberté d'expression et l'absolu de la recherche de la vérité. La pratique de la laïcité ne doit donc pas consister en une opposition entre une vérité républicaine décrétée vraie et d'autres vérités, celles des croyances et des opinions décrétées superstitieuses, mais bien en une ouverture totale à la connaissance, y compris à celle des faits religieux. L'enseignement de l'histoire des religions participe pleinement à la triple finalité de l'École: transmettre des savoirs, construire une culture commune à tous ses membres, former des citoyens libres et éclairés adhérant aux valeurs de la République et de la démocratie.

Évidemment, la République et l'École ne sont pas les deux seules responsables de l'absence de culture religieuse des jeunes générations. La législation laïque de 1882 ne visait pas cette inculture ainsi que l'écrit Paul Rousselot dès septembre 1880 dans *La Revue pédagogique* : « La science, l'instruction en général, donnent ainsi à l'esprit une

⁸⁵ Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque... op. cit.*

culture religieuse que l'ignorance ne lui permettrait pas d'atteindre. »⁸⁶. Ce n'est pas la culture religieuse mais le dogmatisme religieux qu'ont combattu en leur temps Ferry et ses collaborateurs. Comme le rappelle Jean Baubérot⁸⁷, « la laïcité n'a pas confiné la religion à la sphère privée, elle a veillé de façon vigilante à rendre la religion facultative dans la sphère publique, ce qui est bien différent ». Et puisque la transmission des savoirs religieux est le rôle qui fut imparti pendant près d'un siècle à l'Église catholique notamment, c'est du côté de la crise des pratiques que se situe également le problème de cette méconnaissance. La laïcisation de la société et de son École s'est accompagnée d'une déchristianisation de cette même société et de nombreuses crises internes de l'Église sans que ces deux processus n'est une relation de cause à effet. De plus, l'ignorance voire l'incompréhension du concept de laïcité et de ses valeurs par le corps enseignant lui-même (il ne s'agit ni d'athéisme ni d'agnosticisme) participe pleinement de cette inculture comme le rappelle Émile Poulat: « L'inculture dont on parle tant n'est pas seulement religieuse; elle est aussi laïque. Elle touche la laïcité autant que la religion. »⁸⁸

1) Les nouveaux défis de la laïcité

- Comprendre les dangers de l'inculture religieuse pour les dépasser.

L'absence de culture religieuse, plus qu'une inculture donc, à ces dangers dans nos sociétés actuelles largement traversées et secouées d'informations à caractère religieux en tous sens. Les tensions entre communautés sont fortes. Ici, l'opinion publique dénonce les prières de rues (quartier de la Goutte d'Or à Paris), là des catholiques manifestent contre le programme de François Hollande sous des slogans tels que "Sainte Jeanne d'Arc sauvez la France", "Prions pour les victimes de l'avortement", "La France est chrétienne et doit le rester"⁸⁹. Un terroriste islamiste s'en prend à une école juive, et c'est toute la communauté musulmane française qui est pointée du doigt et prise en écharpe dans un discours lourds d'amalgames, de préjugés fournissant alors une lecture erronée des problèmes réels de

⁸⁶ Cité in Mona OZOUF, *L'École, L'Église et La République... op. cit.* p.106

⁸⁷ Jean BAUBÉROT, *Laïcité: 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Le Seuil, 2004.

⁸⁸ Émile POULAT, *La solution laïque et ses problèmes*, Paris, Berg international, coll. « Faits et représentations », 1997, p. 77

⁸⁹ « Catholiques : manifestations à Lyon et à Paris », *Le Huffington Post*, le 13 mai à Paris.

notre société, mélangeant tout et parvenant à convaincre néanmoins 20% d'esprits crédules au premier tour des présidentielles de 2012. Ces tensions, et cette stigmatisation que connaissent l'Islam et ses partisans sont, selon Mireille Estivalèzes, les effets du 11 septembre 2011. Cette journée a offert au monde entier le spectacle terrifiant d'une nouvelle guerre sainte, contre l'occidentalisation des modes de vies et des valeurs, une guerre lâche et pernicieuse où l'on ne connaît ni les soldats ni les victimes. Une forme de paranoïa, de psychose a gagné depuis les pays occidentaux, l'Europe et les Etats-Unis surtout, partout on entend d'être vigilant et de signaler des « colis abandonnés », partout on se méfie et on contrôle. A titre d'exemple en France, le plan Vigipirate est, depuis les attentats du 11 septembre et ce de Londres en 2005, maintenu au « niveau rouge » et même au « niveau écarlate » en mars 2012 (suite aux attentats de Montauban et Toulouse), sans interruption alors qu'il doit normalement constituer, pour être efficace, une forme de mesure exceptionnelle. Le débat sur l'identité nationale, lancé pour trois mois par le Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, Eric Besson, en novembre 2009, a largement agité l'opinion publique et les élites politiques. Même dans les classes, le témoignage d'un enseignant le confirme, le débat dérive sur l'appartenance religieuse et les pratiques qui y sont liées. Ainsi, la loi du 11 octobre 2010 sur l'interdiction du port du voile intégral dans les lieux publics en France, prévoit-elle comme sanction un stage de citoyenneté. En 2011, l'UMP organise encore un débat, sur la laïcité et la place de l'Islam qui fera à nouveau grand bruit dans l'opinion public. Aujourd'hui ce n'est plus l'Eglise qui est perçue comme une machine de guerre contre la République mais bien « l'islamisation » d'une partie de la société française. Comment les jeunes esprits, incultes en la matière, reçoivent-ils alors ce lot d'informations, dont les chaînes de télévision se font les principaux médiateurs, et l'on connaît les raccourcis qui y sont souvent pris ? Comment pourraient-ils ne pas tomber dans le préjugé ? Tout est fait pour fournir une lecture erronée des faits religieux dans leur dimension vivante et actuelle et c'est le rôle de l'école, en proposant un discours laïc sur ces questions, de « transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des être libres, éclairés, autonomes et responsables »⁹⁰. Aussi est-il nécessaire de recevoir cet enseignement pour comprendre les faits religieux, il est même indispensable pour prévenir les dangers de l'endoctrinement, du sectarisme et l'intégrisme. En effet, tous ces événements et ressentis témoignent d'une réalité très complexe des faits religieux dans nos sociétés aujourd'hui, et donne à la laïcité séculaire de notre école de nouveaux enjeux.

⁹⁰ B.O.H.S n°3 du 19 juin 2008

- Une réalité complexe.

Depuis le milieu des années 1970, on assiste à une recomposition du paysage religieux français. L'état de déchristianisation avancé de notre société, fruit d'une triple laïcisation, celle de la pensée (Lumières), de l'Etat (Révolution) et enfin de l'école (lois laïcisatrices) est avéré mais, en parallèle, le multiculturalisme qui qualifie notre paysage social va de paire avec une multiplication des confessions religieuses sur notre territoire. Ainsi, dans son rapport sur « Les relations des cultes avec les pouvoirs publics », remis en 2006 au Ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, Jean-Pierre Machelon propose-t-il un panorama du paysage confessionnel d'aujourd'hui⁹¹ :

« En un siècle [depuis la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État] s'est affirmée une diversité religieuse sans précédent. Les quatre cultes reconnus en 1905 (catholicisme, protestantismes réformé et luthérien, judaïsme) côtoient aujourd'hui des religions géographiquement ou historiquement nouvelles. Ainsi l'islam, mais aussi les sagesses d'Asie, à commencer par les bouddhismes, sans oublier ces autres formes, anciennes ou modernes, de christianisme que sont l'orthodoxie ou les églises évangéliques, font partie intégrante du paysage religieux français. La France est ainsi le pays européen qui compte le plus grand nombre de musulmans, de juifs et de bouddhistes. Cette diversité est encore plus significative Outre-mer, comme l'illustre l'île de la Réunion où coexistent chrétiens, hindouistes et musulmans. »

En effet, la décolonisation, la guerre d'Algérie mais surtout la fin de l'immigration du travail décrétée en 1981, ont conduit beaucoup de migrants du Maghreb et de l'Afrique noire à s'installer, de façon sédentaire, sur notre territoire. Quantifier le nombre de croyants dans chaque confession est toutefois difficile comme le rappelle Jean-Pierre Machelon dans son rapport, « faute de statistiques publiques recensant l'appartenance religieuse des Français (le dernier recensement officiel date de 1872) ». Il esquisse néanmoins un tableau dont nous retiendrons les principaux traits pour les grandes religions. Le catholicisme est déclaré être la religion majoritaire des Français qui s'y reconnaissent pour 65% d'entre eux. Le nombre d'agnostiques augmenterait cependant, ils seraient ainsi 25% et ce surtout chez les jeunes. « L'islam est globalement devenu la deuxième religion de France, non sans présenter une grande diversité d'expressions. On estime actuellement à environ 4 millions le nombre de personnes de tradition musulmane, soit 6 % de la population.»⁹² Viennent ensuite les protestants, au nombre de 1,2 millions. Le judaïsme connaît « une indéniable

⁹¹ Jean-Pierre MACHELON, *Les relations des cultes avec les pouvoirs publics*, Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, 2006.

⁹² Jean-Pierre MACHELON, *Les relations des cultes avec les pouvoirs publics*, *op. cit.*

période d'expansion » portant à 600 000 le nombre de Juifs en France, et le bouddhisme « a quitté la marginalité dans laquelle il a longtemps été confiné en France (...) puisque l'on estime le nombre de ses fidèles à 300 000 ». Ce pluralisme religieux trouve donc un écho à l'école, confrontée à une situation sans précédent.

La multiplication des confessions chez les élèves amène en son sein la diversification culturelle et religieuse, le pluralisme et engendre des demandes diverses d'expression religieuse, devant lesquelles les enseignants avouent être souvent démunis, faute de connaissances. En outre, ce multiculturalisme n'est pas sans danger, l'institution scolaire doit faire face aux dérives de manifestations religieuses de plus en plus identitaires (revendications vestimentaires, alimentaires, salles de prières...). Toutes les confessions sont concernées ; ainsi l'école devait-elle faire face au refus d'écrire le samedi ou même d'aller à l'école pour les élèves de confession juive respectant le Shabbat, ou voyait remettre en cause l'autorité des savoirs qu'elle transmet par des protestants

fondamentalistes niant les enseignements en biologie. La scolarisation en maternelle des enfants de Témoins de Jéhovah est difficile à concevoir puisque ces pratiquants refusent, par exemple, le jeu. Chez les musulmans, certains enfants se voient privés de sortie pédagogique si celle-ci concerne un lieu de culte chrétien par exemple. Face à toutes ces revendications, et pour tenter d'y remédier, la DESCO organise, en novembre 2003, un regroupement national des correspondants académiques chargés de la « prévention des dérives communautaires ». Claude Nicolet et Dominique Borne y participent notamment⁹³. La nécessité de réaffirmer les valeurs républicaines « chacun là où nous sommes »⁹⁴, de mener à l'école une véritable réflexion autour de la citoyenneté et des fondements de la nationalité, par une étude historique de notre droit public notamment mais aussi par l'apprentissage et l'exercice dans les classes du débat d'opinions, et le rôle prépondérant que tiennent l'éducation et l'instruction dans la correction des « dérives qui touchent une société qui s'est complexifiée avec l'émergence des « communautés » » sont rappelés avec vigueur :

« Il faut lutter sans relâche contre l'ignorance et la méconnaissance des valeurs de la République et de la loi par une instruction et une éducation solides, et ce à tous les niveaux de l'enseignement. C'est là la première mission de l'école de la République. »⁹⁵

Avec la réaffirmation de ce rôle de l'école publique, beaucoup mettent néanmoins

⁹³ Interventions résumées sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45803/prevention-des-derives-communautaristes.html>

⁹⁴ « Enseigner les valeurs républicaines aujourd'hui », conférence de Claude NICOLET, le 18 novembre 2003 au lycée Victor Duruy. Journée de coordination interacadémique des correspondants, « Prévention des dérives communautaires »

⁹⁵ *Ibid.*

en lumière la multiplicité des missions conférées au corps enseignant et les difficultés de les mener toutes de front et avec efficacité. N'est-ce pas là étioiler les missions fondamentales de l'école laïque ? L'Ecole est-elle le principal moyen de réponse de la France à ses problèmes de société (SIDA, drogues, violences, inculture religieuse, sécurité routière, devoir de mémoire, l'Europe, le racisme, l'intégration, les inégalités sociales, les inégalités de chances...) ? Ceux-là convoquent alors le rôle des parents dans ces divers domaines d'éducation et dénoncent ce qu'ils prennent pour de la démission. Pourtant, les principes et valeurs de la République que transmet l'école envisagent tout ou partie de ces problèmes de société, et c'est notamment par l'instruction civique et morale que le discours scolaire peut les prévenir.

1) Quelle place à la morale? Quels enjeux aujourd'hui ?

Après les deux conflits mondiaux qu'ont connus la France et le monde, et particulièrement après celui de 1939-1945, l'urgence de l'éducation civique est réaffirmée à l'école publique en France, et ce notamment par Gustave Monod, alors Directeur de l'enseignement du second degré, et Louis François, Inspecteur Général de l'Education nationale. La découverte des horreurs de la Shoah rappelle évidemment la nécessité d'éduquer les jeunes générations aux droits de l'Homme. L'utilisation de l'arme atomique à Hiroshima et Nagasaki pose dès lors un certain nombre de questions aux éducateurs, surtout en sciences. Quel discours tenir du progrès lorsqu'il est mis au service de la destruction massive. La nécessité d'éduquer à la paix est alors prégnante. De plus, le régime de Vichy pose aux Français un grave problème de conscience et l'on préfère alors tenir un discours résistancialiste qui fait oublier qu'une partie de l'élite française a collaboré. Il faut donc renforcer et renouveler l'éducation civique. Le plan Langevin-Wallon proposé en 1946, s'y intéresse en partie et propose une éducation civique qui serait présente partout, de l'école maternelle au lycée, et qui aurait deux piliers fondamentaux : l'éducation morale et l'éducation à la démocratie. Mais, ce texte ne passe pas. Pourtant, pour l'école primaire, toutes les *Instructions officielles* d'après 1945 réaffirment l'importance de l'éducation civique. Ce qui devient alors central c'est l'éducation à la paix, à la tolérance et au dialogue entre les peuples. On ne connaît pas vraiment la réalité des pratiques de classe dans ce domaine à cette époque et donc l'impact de ces enseignements.

Néanmoins, dans les années 1950 et surtout dans les années 1960 cet enseignement semble disparaître.

Au début des années 1970, un certain nombre de voix s'élèvent qui s'opposent à cette éducation civique et morale. Une partie du corps enseignant, plus contestataire et libertaire que dans les décennies précédentes, estiment qu'il n'a pas à véhiculer un discours officiel sur les valeurs de la République. L'idée que le cadre qui prédomine à cet enseignement est trop franco-centré alors que l'on réclame un enseignement à l'Europe et au monde est également un argument qui vient mettre à mal les prescriptions dans ce domaine. Mais, dans le contexte des « Trente Glorieuses », c'est l'instruction morale qui pose désormais le plus de problèmes. Les enseignants estiment que ce n'est pas leur rôle de diffuser une morale et ils dénoncent surtout son aspect vieillot, « très III^e République ». Ainsi, dans les années 1980, on constate la quasi disparition de cet enseignement à tous les niveaux (suppression au lycée, de la seconde à la terminale en 1965 ; au collège avec les nouveaux programmes liés à la réforme Haby, circulaire du 29 avril 1977).

Cependant, dans les années 1980-1985, beaucoup d'acteurs de l'éducation, beaucoup d'hommes politiques et de parents insistent sur la nécessité de réintroduire l'éducation civique dans l'école. En effet, la jeunesse a beaucoup changé en quelques décennies. Désormais, les progrès des technologies de la communication et de l'information donnent plus de choses à voir, à entendre. Les jeunes sont aussi plus libres et plus vite responsables (majorité à 18 ans en 1974). Le monde docile et protégé de l'enfance est fini, il faut protéger et éduquer les adolescents. L'ouverture de notre société au monde dans ce contexte de mondialisation, et le développement considérable des médias qui fournissent diverses informations sur tous les sujets et qui abreuvent les esprits d'un flot continu d'images rendent fondamentale la nécessité d'éduquer aux médias. De plus, après la crise pétrolière de 1974-1975, la France connaît une crise économique et un taux de chômage importants. S'en suit un phénomène de « ghettoïsation » des grands ensembles d'habitat collectif populaires, une croissance de la fracture sociale, avec une augmentation de la ségrégation spatiale, de l'exclusion, des phénomènes de rejet ou de racisme. D'où la nécessité de réaffirmer les règles de la communauté nationale afin d'éviter le repli sur soi et sur la communauté d'appartenance des populations fragilisées et soutenir ainsi la cohésion et l'unité nationale. Ces considérations sont prises en compte par les législateurs et, l'arrêté du 14 novembre 1985 réintroduit obligatoirement au collège et en primaire, l'éducation civique autonome avec des programmes clairs et précis des différentes notions à transmettre : les règles de vie dans la communauté scolaire et leur élargissement à la vie civile, la notion de solidarité, de justice, l'importance de la pratique effective de sa

citoyenneté au travers du débat... C'est ce qu'on appellera le « moment Chevènement » du nom du ministre qui a conduit cette réforme. En 2008, les nouveaux programmes de l'Education nationale pour l'école primaire insistent à nouveau sur les vertus et les contenus de cet enseignement.

Ainsi, la morale et l'éducation civique voient leur importance tantôt remise en cause dans le cadre scolaire, tantôt réaffirmée comme urgente. Ces fluctuations semblent tenir à la conjoncture économique, au contexte social, politique... Depuis sa création et sa mise en œuvre en 1882, l'instruction civique et morale est un enseignement problématique, à part mais pluridisciplinaire, mal identifié. S'il marque principalement la mission reconnue de l'école laïque de former des citoyens, se posent néanmoins de nombreuses questions : à quelle citoyenneté éduquer les jeunes générations? Une citoyenneté d'obéissance? D'appartenance? Participative? Et à quelle échelle? Locale? Nationale? Européenne? Mondiale? Voilà tous les enjeux de cet enseignement aujourd'hui.

Conclusion générale

Le fait religieux possède une dimension laïque. Par ce qu'il est précisément un fait de notre histoire et de notre civilisation, mais également de toute l'humanité, il peut être étudié et enseigné dans l'école républicaine. S'il est un fait alors il est vérifiable et véridique, le discours que l'on porte sur lui peut être scientifique et éclairé par la raison, critique. Or, les religions, parce qu'elles sont véhiculées par les hommes, ont une dimension temporelle : un système d'organisation, un pouvoir, des marques dans les paysages, des adeptes, des ennemis, des conflits qui ont marqué l'histoire et la mémoire collective, un rôle social et culturel dans l'histoire des nations, une place importante dans le patrimoine de l'humanité. Elles possèdent surtout un fondement spirituel, théologique et sacré dont la connaissance et la compréhension sont nécessaires à l'intelligibilité des événements temporels. Il ne s'agit pas de considérer dans l'étude du fait religieux, ce au nom de quoi il existe mais bien ce qui existe et a existé en son nom : des hommes, des croyances, des guerres, des cultures, des savoirs. On ne peut transmettre dans l'école laïque, par principe et respect de tous, de toutes les origines et de toutes les croyances, sa dimension confessionnelle et dogmatique.

Les nombreuses sources bibliographiques consultées, l'analyse des textes normatifs et la vérification de leur application dans les pratiques enseignantes, l'analyse de nombreux manuels et cahiers d'élèves sur toute la période d'existence de l'école laïque, l'enquête auprès du corps enseignant et leurs témoignages sur l'enseignement du fait religieux aujourd'hui ont permis de mener ce travail de recherche autour de l'articulation entre la laïcité, l'école, et le fait religieux.

Ce sont ces applications, la réalité concrète de ces concepts dans l'enseignement et leur articulation qui ont nourri mon questionnement dans la perspective de devoir à mon tour m'y confronter en tant qu'enseignante. Les questions relatives à l'enseignement des religions à l'école, à la culture religieuse scolaire aujourd'hui et aux enjeux et défis d'une laïcité pratique dans les classes prennent désormais plus d'épaisseur, plus de signification.

BIBLIOGRAPHIE

▪ Ouvrages généraux

AGULHON Maurice, *La République. L'élan fondateur et la grande blessure (1880 - 1932)*, T1, Hachette, 1990.

BERSTEIN Gisèle et Serge, *Dictionnaire historique de la France contemporaine, Tome I: 1870 – 1945*, Complexe, 1995.

BARJOT Dominique, CHALINE Jean-Pierre, ENCREVE André, *La France au XIX^{ème} siècle 1814 - 1914*, Paris, PUF, 1995.

SIRINELLI Jean-François, *La France de 1914 à nos jours*, Paris , PUF, 1993.

▪ En histoire de l'éducation

CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*; présentation, notes, bibliogr. et chronologie par Charles COUTEL et Catherine KINTZLER, Flammarion, Paris, 1994.

BUISSON Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette et Cie, 1911.

GARCIA Patrick, LEDUC Jean, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin / S.E.J.E.R., Paris, 2004.

JEURY Michel, BALTASSAT Jean-Daniel, *Petite histoire de l'enseignement de la morale*, Robert Laffont, Paris, 2000.

PROST Antoine, *L'Histoire de l'enseignement en France*, Armand colin, 1968.

▪ Sur le fait religieux.

CHOLVY Gérard, HILAIRE Yves-Marie, *Le fait religieux aujourd'hui en France. Les rente dernières années (1974- 2004)*. Paris, Editions du Cerf, 2005.

DELUMEAU Jean, *Le fait religieux*, Paris, Fayard, 1993.

GARRIGUE Pierre « Le christianisme fait-il parti de notre histoire? », *Le monde de l'éducation*, novembre 1986.

HERVIEU – LÉGER Danièle, *La Religion pour Mémoire*, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

HERVIEU – LÉGER Danièle, *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Paris, Flammarion, 1999.

LANGLOIS Claude, *Un diocèse breton au début du XIX^{ème} siècle*, Klincksieck, 1974.

LANGLOIS Claude, « Catholiques et laïcs » **dans** Pierre NORAT, *Les lieux de mémoire. Tome III: Les France*, Gallimard, 1992

MESSNER Francis, *La culture religieuse à l'école*, Paris, Editions du Cerf, 1995.

▪ Sur l'enseignement

CHOLVY Gérard, CHALINE Nadine-Josette, *L'Enseignement catholique en France aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*. Paris, Éditions du Cerf, 1995.

CONDETTE Jean-François, *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe s): continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*. [Actes des deux journées d'études, 14 novembre 2008 et 27 novembre 2009, Université Lille 3; organisées par le laboratoire IRHiS, Institut de recherche historique du Septentrion]; Jean-François Condette, éditeur, Co-édition et diffusion CEGES, Centre de Gestion de l'Édition scientifique Université Charles-de-Gaule – Lille 3, 2010.

DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, Odile Jacob / SCEREN, 2002.

ESTIVALEZES Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, PUF, Paris, 2005.

LALOUETTE Jacqueline (éd.), *Les religions à l'école. Europe et Amérique du Nord, XIX^{ème}-XXI^{ème} siècles*, Paris, Letouzey et Ané, 2011, p. 243-258 [Actes du colloque Université Littoral/Lille 3, Dieu à l'école, décembre 2007].

MORIGNOTTE Alain, *Les débuts de l'éducation civique en France (1881-1914)*. Presses universitaires de Lyon, 1991.

NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, Cahors, Nathan, « Les repères pédagogiques », 2004.

■ Sur la laïcité

BAUBÉROT Jean, *Vers un nouveau pacte laïque?*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

BAUBEROT Jean, *Laïcité: 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Le Seuil, 2004.

BAUBEROT Jean, GAUTHIER Gui, LEGRAND Louis, OGNIER Pierre, *Histoire de la laïcité*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1994.

BORNE Dominique, REBEYROL Anne, REVERCHON-BILLOT Michel, *Laïcité, vérité, enseignement*. [Actes du colloque « Laïcité et vérité, le statut de la vérité dans les enseignements » organisé conjointement les 22 et 23 mars 2005 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, l'École supérieure de l'Éducation nationale et la direction de l'enseignement scolaire.], ESEN / CRDP de Bourgogne, 2006.

CARNAT Jean-Louis, « Une valeur essentielle du projet républicain », *Les cahiers pédagogiques*, n°431, mars 2005, pp. 17-18.

FERRY Luc, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Éditions Odile Jacob & Scérén/CNDP, 2003.

MOLE Frédéric, *L'école laïque pour une République sociale : controverses pédagogiques et politiques, 1900-1914*, Presses universitaires de Rennes; Lyon : Institut national de recherche pédagogique, DL 2010.

OGNIER Pierre, *Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la IIIème République*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, 266 p.

OZOUF Mona, *L'École, l'Eglise et la République (1871- 1914)*, Seuil, « Points Histoire », 2007

OZOUF Mona, *Jules Ferry*, Bayar/BNF, 2005

POULAT Émile, *La solution laïque et ses problèmes*, Paris, Berg international, coll. « Faits et représentations », 1997.

STASI Bernard, *Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République rendu le 11 décembre 2003*, Paris, La documentation française, 2004.

