



HAL
open science

L'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray

Amandine Chebani

► **To cite this version:**

Amandine Chebani. L'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray. Education. 2024.
dumas-04888073

HAL Id: dumas-04888073

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04888073v1>

Submitted on 15 Jan 2025

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Amandine Chebani

L'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray

CHEBANI, Amandine. *L'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray* **[en ligne]**. Sous la direction d'Olivier CHATELAN. Mémoire de master 2^e année : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Second degré. Histoire et géographie. Lyon : Université Jean Moulin Lyon 3, 2024.

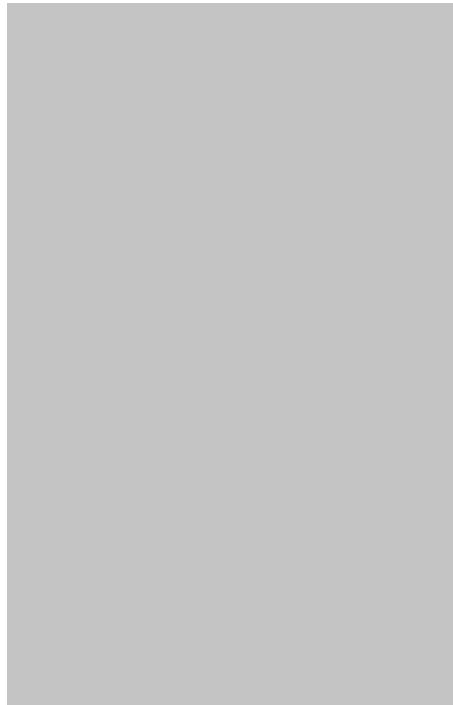
Disponible sur : <https://www.sudoc.fr/282606777>



Document diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Attribution – Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification** »

Vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

*L'enseignement du fait religieux depuis le rapport
Debray*



Sous la direction de M. Olivier CHATELAN

**Maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université Jean Moulin
Lyon III**

Université Jean Moulin – Lyon III

Faculté des Lettres et Civilisations

REMERCIEMENTS :

En préambule, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé et conseillé pour l'élaboration de ce mémoire.

Dans un premier temps, je remercie M. Olivier CHATELAN d'avoir accepté de diriger ce mémoire et d'avoir été présent pour répondre à toutes mes interrogations. Merci pour sa patience, sa disponibilité et son aide tout au long de l'année.

Merci à mon tuteur de stage M. Romain ANDRE de m'avoir permis d'utiliser une séance d'EMC pour discuter de mon sujet de mémoire avec sa classe de seconde.

Je tiens également à remercier ma mère ainsi que Chérazade pour le temps qu'elles ont accordé à la relecture de ce mémoire. Merci à ma mère pour son soutien ainsi que pour son aide.

Mes remerciements s'adressent enfin à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire.

Source de la photographie de la page de garde : <https://regisdebray.com/>

SOMMAIRE :

SOMMAIRE :	4
INTRODUCTION :	6
PARTIE 1 : LE CADRE THÉORIQUE	13
I- L'enseignement du fait religieux avant le rapport Debray.....	13
A- L'enseignement religieux confessionnel	13
1- La fonction d'instruction de l'Église.....	13
2- La formation spirituelle des enseignants.....	15
3- Les XVIII ^e et XIX ^e siècles et l'influence de l'Église à l'école dans l'initiation au fait religieux.....	18
B- La rupture avec l'enseignement confessionnel et l'enseignement du fait religieux.....	20
1- Débats et remise en cause de l'enseignement théologique du fait religieux.....	21
2- Les lois de sécularisation et de laïcité qui entraînent des mutations dans l'enseignement du fait religieux.....	23
3- Étude d'un programme scolaire qui rompt avec l'étude du fait religieux.....	25
C- La fin du XX ^e siècle : Affirmer la place d'un enseignement du fait religieux soumis au cadre laïc	29
1- La place dévolue à l'enseignement du fait religieux à la fin du XX ^e siècle.....	29
2- Les années 1980-90 et l'essor de discours en faveur de l'enseignement religieux..	30
3- Les critiques autour de l'insertion de thématiques religieuses dans les programmes scolaires.....	33
II- Le rapport Debray	35
A- Le contexte du rapport.....	35
1- Le poids d'une « actualité traumatisante ».....	36
2- Le rapport Joutard de 1989.....	38
3- Le colloque de Besançon de 1991	39
B- Le rapport Debray	40
1- La présentation formelle du rapport	40
2- Le contenu du rapport	41
C- La réception du rapport Debray	45
1- Un rapport plébiscité par le pouvoir politique	45
2- Les critiques à l'encontre du rapport.....	46
III- Les effets du rapport Debray	48
A- Les consécutions du rapport.....	48
1- La formation enseignante	49
2- Un enseignement du fait religieux pluridisciplinaire intégré dans les programmes	50
B- Les difficultés de mise en place	52
1- La réalité de l'enseignement du fait religieux en classe.....	52
2- Les critiques d'une mise en place qui semble incomplète	54
PARTIE 2 : LE CADRE PRATIQUE.....	57

I-	Enseigner le fait religieux	57
A-	Le fait religieux dans les programmes actuels	57
1-	Les instructions officielles.....	57
2-	Une question socialement vive ?.....	59
3-	La place du religieux dans les différents manuels scolaires.....	61
B-	Les objectifs de l'enseignement du fait religieux.....	64
1-	Pourquoi enseigner le fait religieux	65
2-	Les attendus et les compétences visées	66
3-	Une spécificité française ?.....	67
II-	Mise en pratique d'une séquence pour une classe de 5^e.....	68
A-	Présentation de la séquence et de ses objectifs	68
B-	Présentation des différentes séances.....	70
1-	Première séance : La naissance de l'islam	70
2-	Deuxième séance : Les préceptes du culte musulman	71
3-	Troisième séance : Les califes et l'expansion musulmane : VII-VIII ^e siècles	71
4-	Quatrième séance : Un empire prospère aux religions multiples.....	72
5-	Cinquième séance : La Méditerranée, lieu de contact entre civilisation musulmane et chrétienté	73
	Sixième séance : Évaluation sommative de fin de séquence	74
	CONCLUSION :	76
	BIBLIOGRAPHIE :	79
	SITOGRAFIE :	83
	ANNEXES :	85

INTRODUCTION :

« *Apparent consensus. L'opinion française, dans sa majorité, approuve l'idée de renforcer l'étude du religieux dans l'École publique. Et pas seulement pour cause d'actualité traumatisante ou de mode intellectuelle. Dès les années 1980-1990, débouchant sur le rapport du recteur Joutard de 1989, les raisons de fond ont été maintes fois et sous divers angles développées qui militent, en profondeur, pour une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation* »¹. Par ces mots, Régis Debray introduit le rapport qu'il rédige à l'intention du ministre de l'Éducation nationale en 2002. Le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, avait demandé à Régis Debray de « réexaminer la place dévolue à l'enseignement du fait religieux » et ce dans le cadre républicain et laïc de la France. Selon R. Debray, il faudrait construire un enseignement du fait religieux en accord avec les principes républicains afin de bâtir un socle commun de connaissances permettant de lutter contre l'inculture, et de fait, contre l'intolérance. Ces deux phénomènes mèneraient à ce que Régis Debray appelle les « actualités traumatisantes ». Parmi les actualités liées aux questions religieuses qui ont marqué la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle nous pouvons notamment citer l'affaire du foulard de Creil en 1989 ou encore les attentats terroristes du 11 septembre 2001 qui se sont déroulés à Manhattan (New York).

Régis Debray est un philosophe, écrivain et haut fonctionnaire français né le 2 septembre 1940 à Paris. Brillant universitaire, il passe en 1965 l'agrégation de philosophie tout en militant à l'Union des étudiants communistes. Il quitte son poste de professeur après seulement quelques mois d'enseignement et part en Amérique du Sud où il s'engage aux côtés de Che Guevara. Très engagé politiquement, il le suit jusqu'à sa capture en 1967. Il s'installe ensuite au Chili avant de retourner en France en 1973. A son retour en France, il est chargé de mission pour les relations internationales auprès de François Mitterrand de 1981 à 1985. Puis, en 1991 il participe à la fondation du Comité Laïcité République. Ce comité est créé en réaction à l'affaire du voile de Creil. En 1993, Régis Debray présente la thèse de doctorat suivante, sous la direction de François Dagognet : « Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident ». Afin de terminer son parcours universitaire, il obtient en 1994 son habilitation à diriger des recherches. En 1996, il fonde la revue *Les cahiers de médiologie*, qui compte au total 18 numéros. A travers

¹ DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, 2002.

cette revue il s'intéresse aux médiations par lesquelles une idée devient force matérielle. Cela signifie que les idées peuvent exister socialement à l'aide d'outils comme les médias, le système éducatif... En 2005, cette revue devient *Médium. Transmettre pour innover*. De 1998 à 2002, Régis Debray devient le président du conseil scientifique de l'école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB). C'est enfin en 2002 que Régis Debray rédige son rapport sur *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, à l'intention du ministre de l'Éducation nationale. Régis Debray estime qu'il est nécessaire d'avoir une approche raisonnée des religions comme fait de civilisation. En conséquence, il énonce dans son rapport 12 recommandations pour étudier le fait religieux à l'école. C'est ce rapport qui constitue l'objet principal de notre étude. La même année, il est à l'initiative de la création de l'Institut européen en science des religions (IESR) dont il est devenu le président. Le rôle de cet institut est de former les professeurs dans la maîtrise de l'enseignement du fait religieux. L'objectif est de rassembler des connaissances et de trouver un moyen laïc d'enseigner les religions sous les prismes historiques, géographiques, littéraires, philosophiques... En 2011, Régis Debray est élu membre de l'Académie Goncourt. Il démissionne du jury de l'Académie en 2015.

Ayant atteint un brillant parcours académique, Régis Debray est donc notamment connu pour ses prises de positions politiques ainsi que ses travaux sur le fait religieux.

Régis Debray a longuement travaillé sur la question du fait religieux et de son enseignement. Mais qu'est-ce que le fait religieux ? Serait-il préférable de parler de religion, de culture religieuse, d'histoire religieuse ou bien de fait religieux ? En préambule, il convient donc de s'attarder sur la définition de ces différents termes.

Le mot religion vient du latin *religare* qui signifie lier ou attacher. L'analyse de ce terme peut se faire en deux axes. Tout d'abord, il peut s'agir d'un lien entre « l'individu ou le groupe de fidèles à un dieu ou à des divinités diverses, ou encore à des objets (concrets ou abstraits) relevant du sacré »². Mais il peut aussi s'agir du lien qui relie les croyants entre eux dans une institution, ces derniers partageant des dogmes et des pratiques spécifiques et communes (prière, pèlerinage...).

Le fait religieux est une expression qui s'est imposée chez les historiens et les sociologues depuis les années 1980 en raison de son caractère neutre. On parle de fait religieux plutôt que de religion car c'est un terme qui permet d'englober plusieurs phénomènes : les grandes

² Définition de religion : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/religion-fait-religieux>

religions mais aussi plusieurs nouveaux mouvements religieux comme les syncrétismes. Le fait religieux doit toujours être rattaché à son contexte historique, géographique, anthropologique et sociologique. L'Institut européen en sciences des religions (IESR), qui a été créé à l'issue du rapport Debray, privilégie l'emploi du pluriel afin de souligner la pluralité des manifestations des faits religieux et la nécessité d'une approche pluridisciplinaire. L'étude des faits religieux implique de s'intéresser à l'analyse des rites, des mythes, des expressions religieuses... Toutefois, ce terme ne fait pas l'unanimité. En effet, il demeure des craintes que cette expression viendrait à essentialiser la religion qui s'inscrirait comme une norme à laquelle chacun doit adhérer. De plus, d'autres soulignent l'impossibilité de traduire ce terme en anglais.

L'histoire des religions est l'expression retenue par Philippe Joutard dans son rapport de 1989. P. Joutard emploie une parasynonymie entre enseignement des religions et enseignement de l'histoire des religions pour éviter les « polémiques initiales » comme il le dit lui-même. Toutefois, ce terme engendre une ambiguïté de compréhension : de quoi parle-t-on précisément dans le rapport ? L'histoire des religions fait partie du domaine des sciences humaines et sociales puisqu'il s'agit de l'étude des religions dans leur temporalité, notamment leur naissance. L'objectif est l'étude des religions, des textes, des pratiques rituelles selon une approche historique et historiographique.

Dominique Borne, historien et actuel président de l'IESR semble d'abord refuser l'expression de culture religieuse : « L'École joue naturellement un rôle dans la transmission de la culture mais elle ne distingue pas une culture dite religieuse d'une culture qui serait laïque »³. Pourtant il écrit aussi : « Il reste, et c'est l'essentiel, à expliquer comment, aujourd'hui, l'école aborde la culture religieuse ». Ici, le mot « culture » peut avoir plusieurs sens. Tout d'abord il peut être défini comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'homme pour augmenter ses connaissances, développer et améliorer les facultés de son esprit, notamment le jugement et le goût »⁴. La culture est aussi un ensemble de caractéristiques (langages, comportements, institutions) qui sont communes à un groupe d'individus et régissent leurs relations. La religion est un fait de culture⁵. La culture religieuse constitue un ensemble de croyances mystiques partagées qui sont observables socialement par le biais de différentes pratiques. Il faut différencier le religieux comme objet de culture, et le religieux comme objet de culte qui relèverait davantage des institutions religieuses elles-mêmes. Par conséquent,

³ BORNE Dominique, *Enseigner la vérité à l'école ?*, Paris, Colin, 2007.

⁴ Définition de la culture par le Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/CULTURE>

⁵ HUSSER Jean-Marie, « Le fait religieux, de quoi parle-t-on ? », *Les Nouvelles de l'archéologie*, 2020, p.8-11.

pourquoi ne pas parler de culture religieuse ? Car cette expression est normative et implique un jugement de valeur qui peut faire penser qu'une personne sans religion manquerait de culture⁶. De plus, l'étude comparative des cultures religieuses pourrait malgré elle placer une hiérarchie entre les différentes religions.

Fernand Braudel faisait déjà remarquer dans sa *Grammaire des civilisations* que « le vocabulaire des sciences de l'homme, hélas, n'autorise guère les définitions péremptoires »⁷. Aucune des expressions énoncées précédemment ne fait l'unanimité et chacune est soumise à diverses critiques. Néanmoins, pour la rédaction de ce mémoire, nous utiliserons le terme de « fait religieux », lui-même utilisé par Régis Debray dans son rapport. Ce terme est en effet assez englobant, neutre, et ne privilégie aucune religion en particulier.

Cet enseignement du fait religieux, loin d'avoir été inclus dans une approche linéaire, a été au contraire soumis à de nombreux changements de mise en place. Ces modifications sont en partie corrélées au contexte politique connu par la France. En effet, l'enseignement confessionnel a été tout d'abord remis en question par la Révolution française qui a imposé des changements majeurs dans la relation entre l'Église et l'État⁸. Néanmoins, malgré cette rupture révolutionnaire, l'école tend d'abord à conserver sa fonction catéchétique. En effet, l'Église se dote de la fonction d'éveiller la foi des jeunes générations et de former de bons chrétiens. Toutefois, le climat révolutionnaire tend à remettre en question la fonction pédagogique obligatoire qui incombe à l'Église dans le contexte scolaire. C'est alors que se dressent les prémices de la laïcité. Cette laïcité naissante est devenue le facteur d'une rupture complète avec l'enseignement public du fait religieux en France. L'an 1891 marque la première apparition du mot « laïcité » dans le journal *La Patrie*, dans le contexte d'une polémique sur l'enseignement religieux. Étymologiquement, le laïc est celui qui n'appartient pas au clergé. Pour Ferdinand Buisson, qui est un des premiers à théoriser la laïcité, ce concept implique la séparation et l'affranchissement des diverses fonctions de la vie publique de la tutelle de l'Église. Ce concept de laïcité est présent dès la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. C'est avec l'avènement de la troisième République en 1870 que la laïcité commence réellement à prendre forme. Sont instaurées plusieurs lois qui concernent l'école notamment dans les années 1880. Nous pouvons évoquer la loi de 1881 qui instaure la gratuité de l'école. En 1882, la loi

⁶ DEBRAY Régis, « Qu'est-ce qu'un fait religieux », *Études*, 2002/9, p.169.

⁷ BRAUDEL Fernand, *Grammaire des civilisation*, Flammarion, 1963.

⁸ PIETTRE Pauline, « Catéchèse et instruction religieuse en France depuis le XIXe siècle », *Transversalité*, 2010, p.27-40.

Ferry rend l'instruction obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans. Elle supprime l'instruction religieuse. On parle alors de laïcisation des programmes. L'article 2 prévoit que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ». Ensuite, la loi Goblet de 1886 dispose que « dans les écoles laïques publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Cela s'applique pour l'école primaire. Ces lois impliquent donc l'absence de cours théologiques, la laïcité du personnel et l'interdiction du prosélytisme. En 1905 la loi de séparation de l'Église et de l'État est adoptée. Cette loi garantit le libre exercice des cultes, l'égalité de tous les citoyens devant la loi sans distinction de religion, le respect de toutes les croyances et l'absence de culte officiel et de salariat du clergé. L'État s'impose donc comme étant neutre vis-à-vis de l'ensemble des religions. En 1946, le terme de laïcité est inscrit dans la Constitution. L'État français se définit alors comme une République laïque qui respecte toutes les croyances. La laïcité est un principe républicain : la République étant indivisible, laïque, démocratique et sociale.

Actuellement, le gouvernement définit la laïcité de la manière suivante : « La laïcité garantit la liberté de conscience. De celle-ci découle la liberté de manifester ses croyances ou convictions dans les limites du respect de l'ordre public. La laïcité implique la neutralité de l'État et impose l'égalité de tous devant la loi sans distinction de religion ou conviction ⁹».

Néanmoins, le principe de laïcité reste critiqué. En effet, la laïcité est la source de beaucoup de malentendus, de mauvaises interprétations en raison de l'absence d'une définition juridiquement précise¹⁰. Les débats publics actuels sur le principe de laïcité ont pour effet d'augmenter le sentiment de flou qui est lié à cette notion. La laïcité peut aussi être critiquée dans son application incomplète pouvant être jugée comme manquant de neutralité comme le dit la professeure de théorie politique à l'Université de Londres, Cécile Laborde, lorsqu'elle évoque les débats actuels sur la laïcité : « le *multiculturalisme* développe une critique forte de la laïcité militante, montrant que la sphère publique existante n'est ni neutre ni universelle mais est, en fait, porteuse d'une culture et d'une religion particulières, qu'on appelle par exemple en France la *catho-laïcité* »¹¹. Pour étayer son propos, Cécile Laborde donne l'exemple de l'utilisation du calendrier chrétien qui est encore en vigueur en France. Enfin, des critiques actuelles concernant la laïcité sont mises en lien avec « le mythe d'un « problème

⁹ Laïcité.gouv.fr

¹⁰ Définition juridique et critique de la laïcité : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/>

¹¹ LABORDE Cécile, « Pour une laïcité critique », *La diplomatie au défi des religions*, 2014, p.171-183.

musulman »¹². Plusieurs polémiques ont récemment éclaté, la plus récente étant l'interdiction du port de l'abaya, une robe longue issue de la culture moyen-orientale et maghrébine. Cette polémique a eu lieu en raison d'incertitudes et de zones de flou concernant l'aspect religieux et/ou culturel de la tenue et concernant la définition stricte de la laïcité.

Le principe de laïcité est fondamental dans notre étude puisqu'il constitue un cadre à respecter dans l'enseignement du fait religieux.

Ce mémoire sur l'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray permet de mettre en exergue les modalités d'un enseignement complexe, commun à l'histoire, la géographie, l'éducation morale et civique mais aussi d'autres disciplines. Cet enseignement est d'autant plus délicat qu'il s'insère dans le cadre scolaire laïc, bien qu'il n'empêche pas l'étude du fait religieux, exige une totale neutralité et objectivité dans son étude. De plus, l'enseignement du fait religieux revêt une importance particulière dans un contexte marqué par une relative inculture religieuse pouvant parfois conduire à certaines dérives comme le soulignait Régis Debray.

Ce mémoire ambitionne une étude de l'enseignement du fait religieux, regroupant l'ensemble des principales religions présentes sur le territoire ainsi que dans les programmes scolaires. Ce sont donc principalement les religions monothéistes : judaïsme ; christianisme ; islam. L'objectif est d'évoquer et de comprendre le cadre juridique et historique lié à l'enseignement du fait religieux en France afin de pouvoir proposer une mise en pratique pédagogique efficace qui répond aux attentes des bulletins officiels.

Pourquoi faire une étude sur l'enseignement du fait religieux ? J'ai choisi ce sujet car je souhaite mettre en avant les problématiques liées à l'enseignement du fait religieux en France. L'étude du fait religieux est nécessaire car elle représente un élément de civilisation qui structure l'humanité. Toutefois, enseigner le fait religieux implique d'évoquer un sujet sensible qui touche potentiellement la foi des élèves. Je souhaiterais dresser un état des lieux de l'enseignement du fait religieux actuellement : quelle est sa place dans les programmes ? De plus, j'aimerais recenser l'avis des élèves sur cet enseignement. Cette étude me permettra d'établir une proposition d'enseignement qui puisse répondre aux problématiques liées à ces questions socialement vives.

¹² SCOT Jean-Paul, « Laïcité : confusions, dérives et impostures », *La Pensée* 2015, p.13-26.

Les éléments mis en commun au cours de mes lectures et de mes recherches m'ont permis de soulever le questionnement suivant : En quoi le rapport Debray marque-t-il un tournant dans la volonté de renouer avec l'enseignement du fait religieux dans l'école publique laïque et quelles en sont les conséquences concernant l'enseignement actuel ? Ce questionnement permet d'observer la mise en place de l'enseignement du fait religieux à l'école, autrefois restreint par les lois instaurant la laïcité et souhaitant s'émanciper des pouvoirs religieux. Il est important de spécifier que le terme « renouer » n'implique pas de revenir à un enseignement antérieur au rapport Debray mais bien d'intégrer l'enseignement du fait religieux au regard de modalités davantage contemporaines.

Cette étude est introduite par une première partie qui se concentrera sur les aspects théoriques de l'enseignement du fait religieux avant, pendant et après le rapport Debray. L'objectif est de présenter le rapport Debray comme un élément représentant le tournant d'un enseignement religieux naguère négligé ou porté par les pouvoirs religieux. Pour ce faire, nous dresserons un état des lieux du cadre historique qui s'articule autour de la notion de l'enseignement du fait religieux. Nous analyserons les différentes étapes de cet enseignement, de la mainmise de l'Église, passant par l'émancipation du pouvoir religieux et enfin la réappropriation de cet enseignement par le pouvoir politique laïc. C'est alors que nous pourrons évoquer la place du rapport Debray, ses défis de mise en place ainsi que ses applications.

La seconde partie de cette étude vise à évoquer les aspects pédagogiques et didactiques liés à l'enseignement du fait religieux. L'objectif est de comprendre en quoi l'enseignement du fait religieux est fondamental à l'école. Nous étudierons les directives ministérielles relatives à cet enseignement ainsi que les ressources disponibles pour la préparation de cours sur ce sujet. Enfin, et à l'aide de tous les éléments précédemment énoncés, nous tenterons d'établir une proposition de présentation de séquence qui évoque le fait religieux pour une classe de 5^e.

PARTIE 1 : LE CADRE THÉORIQUE

I- L'enseignement du fait religieux avant le rapport Debray

Antérieurement au rapport Debray, l'enseignement du fait religieux à l'école publique a été l'objet de controverses ayant engendrées plusieurs changements dans son application. L'enseignement confessionnel a peu à peu laissé sa place au principe laïc qui marque une rupture avec toute forme d'enseignement du fait religieux. Toutefois, cette absence presque totale d'étude du fait religieux a vivement été critiquée à la fin du XX^e siècle.

A- L'enseignement religieux confessionnel

Il convient ici de s'appesantir sur le fonctionnement des cours sur le fait religieux à l'école avant la rupture liée aux lois Jules Ferry. La Révolution française a engendré des changements dans la relation qu'entretiennent l'Église et l'État. L'article 10 de la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* de 1789 proclame la liberté de culte faisant de la France un des premiers pays à établir une dissociation entre la confession et la citoyenneté. De surcroît, le concordat de 1801 précise que la religion catholique n'est plus la religion de l'État mais la religion de la « majorité des français ». Toutefois, ce climat révolutionnaire ne marque pas pour autant une rupture brutale dans la manière d'enseigner. En effet, l'Église continue d'exercer une grande influence à l'école. Louis de Fontanes, un écrivain français et Grand maître de l'Université, écrivait à l'intention des recteurs dans une circulaire du 15 janvier 1810 : « Dieu et l'Empereur, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le cœur des enfants ». C'est ainsi que nous pouvons nous demander : pourquoi la place de l'Église est-elle si importante et de quelle manière se matérialise-t-elle aux XVIII^e et XIX^e siècles ?

1- La fonction d'instruction de l'Église

Les premiers catéchismes qui apparaissent au XVI^e siècle dans les milieux protestants inspirent l'Église catholique qui ressent alors la volonté d'instruire le peuple et de lutter contre l'ignorance religieuse¹³. En effet, les conflits entre catholicisme et protestantisme ont contribué à faire de l'école un enjeu majeur dans la question de la prédication. C'est en 1606 qu'Henri

¹³ PIETTRE Pauline, « Catéchèse et instruction religieuse en France depuis le XIX^e siècle », *Transversalité*, 2010, p.27-40.

IV, initiateur de l'édit de Nantes, cède aux remontrances du clergé catholique et publie un édit disposant que les maîtres d'école auront l'obligation d'être approuvés par les curés de paroisse. Le 13 décembre 1698, la Déclaration royale de Louis XIV prévoit l'obligation pour les paroisses d'instruire les enfants de protestants à la religion catholique. L'objectif visé à travers cette déclaration est de convertir les enfants de protestants au catholicisme. En 1725, une seconde déclaration précise que chaque mois, « un état exact de tous les enfants qui n'iront pas aux écoles ou aux catéchismes et instructions »¹⁴ devra être remis à la justice. Cet ensemble de mesures juridiques nous permet de comprendre que la mission d'instruction de l'Église est en partie liée à la rivalité partagée avec la prédication protestante. En s'emparant et en s'accaparant de la formation au fait religieux, l'Église catholique souhaite alors concurrencer le prosélytisme protestant qui a gagné de l'ampleur depuis le XVI^e siècle.

Nous savons donc que l'Église voulait agir en partie pour concurrencer le prosélytisme protestant, mais qu'en est-il de ceux qui n'ont pas de religion, ceux qui ne croient pas ? Au XVII^e siècle, le respect de la liberté de conscience s'applique pour les israélites et les protestants mais pas pour les athées. C'est alors qu'en janvier 1870, le ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts écrit au recteur pour lui rappeler que « nul élève (d'un lycée) ne peut être placé en dehors d'une confession religieuse »¹⁵. Se déclarer sans religion revient à se déclarer comme étant amoral¹⁶. L'instruction par l'Église au fait religieux devient alors un moyen de lutter contre l'athéisme, qui est alors vivement critiqué. Par cet enseignement confessionnel à l'école, l'Église s'assure de l'efficacité de l'Instruction morale des élèves qui ont l'obligation de suivre ces enseignements.

Cette concurrence aux mouvements protestants et athées s'accompagne d'une volonté de former de bons chrétiens, des chrétiens au comportement modèle. Selon le Code de droit canonique latin, l'Église possède « le devoir et le droit inné, indépendant de tout pouvoir humain de prêcher l'Évangile à toutes les nations, en utilisant aussi des moyens de communication sociale »¹⁷. De fait, l'Église se voit dotée d'une mission pédagogique et civilisatrice qui se matérialise entre autres par l'instruction des jeunes générations.

¹⁴ QUENIART, LEBRUN, VENARD, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. II : *de Gutenberg aux Lumières*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p. 256 et p. 391-392.

¹⁵ Cité par Marais, « L'aumônier des lycées, cheval de Troie de l'Église dans l'Université ? », CASPARD, LUC, SAVOIE (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, p. 101.

¹⁶ VERNEUIL Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014, p.13-27.

¹⁷ LE TOURNEAU Dominique, « La fonction d'enseignement de l'Église », *Le droit canonique*, 2002, p.60-70.

L'enseignement dispensé par l'Église est présenté comme étant la vérité à laquelle les fidèles ont l'obligation d'adhérer. La société civile doit fournir des efforts pour permettre à l'Église de remplir les obligations qui incombent à sa fonction catéchétique. L'historien français du XVIII^e siècle Charles Rollin est l'auteur d'un *Traité des études* en 1726 dans lequel il proclame que « la fin de toutes nos instructions doit être la religion ». Par conséquent, cela signifie que même les matières profanes doivent avoir une finalité religieuse¹⁸. C'est alors que la prédication catholique trouve sa place à l'école au milieu des enseignements qualifiés comme profanes. Antérieurement aux lois Jules Ferry, l'école incarne un espace civique dans lequel il faut transmettre les règles morales ainsi que les règles de comportement. Selon François Guizot, ancien ministre français du XVIII^e siècle, « Le développement intellectuel, quand il est uni au développement moral et religieux, est excellent ; il devient un principe d'ordre, de règle, et il est en même temps une source de prospérité et de grandeur pour la société »¹⁹.

L'enseignement confessionnel est donc motivé par l'idée que l'Église doit prêcher afin de former de bons chrétiens, l'idéal étant d'agir sur les jeunes générations et de lutter contre les mouvements religieux dissidents. Ces prêches, faisant figure de cours théologiques, ne sont bien évidemment pas objectifs mais dictés par la foi chrétienne. Les élèves ont l'obligation de suivre ces cours sur le fait religieux, alors appelés « histoire sainte » et leurs enseignants sont formés de manière spécifique.

2- La formation spirituelle des enseignants

Ces cours d'histoire sainte requièrent la présence de professeurs formés aux instructions données par l'Église. Tout d'abord, un premier aspect de cette formation vise à établir des conditions sur l'état religieux des enseignants. En effet, il est obligatoire pour les enseignants d'être croyants et pieux. Sous l'Empire et la Restauration, il est impensable que des enseignants transmettent les valeurs d'un catéchisme républicain et/ou des convictions laïques²⁰. Les décrets de 1808 portant sur l'organisation et règlement de l'Université impériale imposent la certification religieuse des enseignants. De fait, les candidats aux fonctions d'enseignement ont l'obligation d'avoir obtenu un certificat de bonne conduite qui comprend des observations en

¹⁸ VERNEUIL Yves, *Idem*, 2014, p.13-27.

¹⁹ François GUIZOT, Chambres des Députés, séance du 2 mai 1833.

²⁰ GREVET René, *La formation religieuse des enseignants au début du XIXe siècle : Une évidence « réactionnaire » ?*, 2010, p.73-87.

matière de religion et qui est délivré par le recteur ou le curé. Avant la fin du XIX^e siècle, il est donc nécessaire que l'enseignement de l'histoire sainte soit effectué par des professeurs ayant eux-mêmes bénéficiés d'une éducation catholique et partageant cette foi.

En plus de l'état religieux des enseignants, il est nécessaire d'établir leur capacité à enseigner l'histoire sainte. Il faut alors leur délivrer une formation efficace qui leur inculque les connaissances nécessaires en termes de fait religieux. Néanmoins, avant 1789, à part les religieux formés dans les noviciats, les enseignants ne recevaient pas de formation particulière. Une formation spéciale n'apparaissait pas nécessaire car dans les collèges et lycées, un aumônier se chargeait de l'éducation religieuse. Quant à l'école primaire, l'enseignement religieux dispensé n'en était qu'au balbutiement. Toutefois, ne faudrait-il pas une formation qui permettrait d'assurer une pédagogie efficace et appropriée en matière de fait religieux ? C'est ainsi que faisant suite aux décrets de 1808 précédemment énoncés, une circulaire d'application de l'ordonnance de 1816 précise que les instituteurs seront interrogés sur leurs connaissances religieuses pour l'obtention de leur brevet de capacité.

« Il est un genre d'instruction qui se place au premier ordre, et qui doit être exigé de tous les instituteurs indistinctement : c'est la connaissance des préceptes et des dogmes de la religion. Les maîtres seront interrogés sans exception sur cet objet important, d'après le catéchisme du diocèse. Ceux du premier degré devront en outre répondre sur l'histoire de l'Ancien et du Nouveau Testament »²¹.

En effet, le régime de la Restauration maintient l'Université mais opère en quelque sorte à la cléricisation. La Restauration agit comme un moyen de renforcer les liens entre Église et Université. Il ne s'agit non pas ici de contrôler une aptitude à enseigner mais bien d'évaluer un socle de connaissance qui sera utile à l'enseignement.

Tout d'abord, la formation spirituelle des enseignants peut s'effectuer dans des écoles congréganistes et ecclésiastiques²². Le Premier Empire voit l'apparition de nombreuses congrégations religieuses qui ont pour but de former des religieux enseignants. Nous pouvons citer *Les Frères des écoles chrétiennes* qui ont été autorisés en 1810 et possèdent 5 noviciats situés à Lyon, Langres, Toulouse, Soissons et Saint-Omer. Une autre congrégation célèbre est celle des *Frères de l'Instruction chrétienne* autorisé en 1822 en Bretagne par l'abbé Jean-Marie Lamennais. Il existe aussi des congrégations religieuses féminines qui fonctionnent de manière

²¹ *Instruction sur les examens pour la délivrance des brevets de capacité pour l'instruction primaire*, citée par Octave GREARD, *La législation de l'instruction primaire...*, op. cit., p. 255

²² GREVET René, *Idem*

similaire, comme *Les filles de la Charité* à Paris. A ces congrégations, s'ajoute une formation de maîtres laïcs ambitionnant de se supplanter aux écoles normales. Un rapport de la Commission de l'Instruction publique loue ces « espèces de noviciats dont l'objet est de former de jeunes maîtres aussi capables que pieux »²³. Nous pouvons citer l'exemple des *Frères de Marie* qui dirigent un séminaire dans le château de Saint-Rémy en Haute-Saône. Ce séminaire accueille une vingtaine de jeunes adultes déjà initiés au métier de professeur. L'arrêté rectoral du 31 mars 1824 précise que : « Il s'agit, tout en perfectionnant leurs connaissances d'inspirer, par l'espèce de noviciat auquel ils sont soumis, les sentiments qui seuls peuvent rendre leur influence complètement salutaire dans les fonctions de l'enseignement »²⁴.

La formation spirituelle des enseignants peut aussi s'effectuer dans les écoles normales publiques²⁵. Les articles du décret impérial du 17 mars 1808 disposent l'obligation pour les établissements de proposer une formation professionnelle des enseignants, qu'elle soit en classes normales pour les enseignants du primaire ou en pensionnat normal pour les enseignants des collèges et lycées²⁶. L'article 38 précise que toutes les écoles de l'Université impériale doivent prendre comme socle d'enseignement « les préceptes de la religion catholiques »²⁷. Durant la Restauration, la vérification de la piété des fonctionnaires de l'Université fait partie des enjeux principaux. Cela peut être démontré avec les instructions adressées aux inspecteurs généraux pour l'année 1823 et signées par Mgr Frayssinous, le premier titulaire du ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique crée en 1824 :

« Les élèves qui composent les écoles normales partielles ou qui se destinent à en faire partie fixeront surtout l'attention des Inspecteurs. En faisant des examens dans les collèges royaux et communaux, ils remarqueront les jeunes élèves qui leur paraîtront joindre à des dispositions heureuses, à une piété constante et à des mœurs pures, une vocation marquée pour la carrière universitaire ; ils feront des rapports sur chacun d'eux et les recommanderont particulièrement aux soins des chefs de maison et des aumôniers »²⁸

Depuis le 14 décembre 1832, le règlement relatif aux écoles normales primaires prévoyait déjà l'instruction morale et religieuse dans le programme d'enseignement. Toutefois, l'objectif n'est pas de préparer les futurs professeurs à dispenser un enseignement religieux, charge qui

²³ Archives Nationales, F¹⁷ 9367, rapport de 1816 du recteur Taranget au Grand-Maître.

²⁴ Archives nationales F¹⁷ 10 151, arrêté rectoral du 31 mars 1824

²⁵ GREVET René, *Idem*

²⁶ GREARD Octave, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, 2^e éd, 1890-1902, p.198

²⁷ GREVET René, *Idem*

²⁸ Archives nationales, F¹⁷ 6810, instructions adressées aux inspecteurs généraux pour l'année 1823.

incombe à l'aumônier, mais bien de former de bons enseignants chrétiens. La création de ces écoles normales s'étend avec la loi Guizot de 1833 qui impose la création d'une école normale par département. Nonobstant, ces écoles normales tendent à se composer de sommités universitaires d'esprit libéral pendant la monarchie de Juillet et sont vues par les défenseurs d'une éducation religieuse stricte comme incarnant les prémices de la sécularisation.

Par conséquent, durant l'Empire et la Restauration, les formations spirituelles des professeurs ont donc pour objectif l'épuration du corps enseignant en excluant tous ceux qui s'affichent comme les héritiers d'une tradition révolutionnaire et se positionnent contre la tradition religieuse et monarchique. Pour que l'enseignement moral du fait religieux soit efficace, il faut donc que les enseignants soient exemplaires. Sont particulièrement valorisées les formations reçues dans les noviciats, dispensées directement par les ecclésiastiques. En comparaison, la formation au fait religieux dans les écoles normales, bien que présente, paraît plus superficielle et, de fait, moins efficace dans la mise en perspective d'un futur travail didactique.

3- Les XVIII^e et XIX^e siècles et l'influence de l'Église à l'école dans l'initiation au fait religieux

Durant le XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e siècle, Église et école sont intrinsèquement liées. Outre la formation religieuse des professeurs, ce lien s'exprime de diverses manières et est évolutif en fonction des différentes périodes politiques connues par la France. L'histoire sainte est alors prépondérante dans les programmes d'enseignement.

Tout d'abord, l'ingérence de l'Église à l'école est attestée par un ensemble de lois qui insistent sur l'importance du pouvoir religieux dans le cadre scolaire. Nous pouvons tout d'abord citer la loi Guizot de 1833 qui reconnaît la liberté de l'enseignement primaire et confirme la place de la religion dans la pédagogie des écoles communales. Cette loi permettait entre autres aux curés d'exercer un contrôle sur l'enseignement. Nous pouvons ensuite citer la loi Falloux du 15 mars 1850, qui, complétant la loi Guizot, entraîne la surveillance des instituteurs par les curés de paroisse. Cette loi permet, de plus, aux congrégations religieuses d'ouvrir des écoles sans autorisation préalable et offre une augmentation de subventions concernant les écoles religieuses. Désormais, le curé de paroisse peut donc pénétrer dans l'école quand il le souhaite afin de surveiller l'enseignement dispensé par l'instituteur. Pour illustrer

cette idée, nous pouvons évoquer le roman *Bouvard et Pécuchet* de Gustave Flaubert publié en 1881 dont une page montre un curé en train de fustiger l'instituteur du village.

Ensuite, nous pouvons évoquer les manuels de catéchismes qui, s'ils sont utilisés à l'église le sont aussi à l'école. C'est avec ces manuels que les élèves apprennent notamment à lire. Ainsi, dès le plus jeune âge, l'apprentissage de la lecture et l'éducation au fait religieux sont intimement liés. Pendant l'Ancien Régime, chaque demi-heure, les cours des écoles chrétiennes sont interrompus par la récitation de la phrase suivante : « Souvenons-nous que nous sommes en la sainte présence de Dieu »²⁹. Dans les collèges jésuites les cours sont introduits par une prière, la messe est célébrée quotidiennement et les élèves ont l'obligation de se confesser. L'objectif est d'inclure la célébration de Dieu pendant les temps scolaires. Le 19 septembre 1809, le règlement sur l'enseignement dans les lycées dispose que la journée commence par les prières du matin et se termine par les prières du soir. De plus, les repas sont précédés d'une prière et les élèves doivent se rendre le dimanche et les jours de fête aux offices qui se situent dans la chapelle du lycée. Concernant le primaire, l'article 26 d'une loi du 17 août 1851 dispose que : « L'enseignement religieux comprend la lettre du catéchisme et les éléments d'histoire sainte. On y joindra chaque jour une partie de l'évangile du dimanche qui sera récité en entier le samedi. Il y aura une leçon de catéchisme chaque jour, même pour les enfants qui ont fait leur propre communion. Les leçons d'instruction religieuse seront réglées sur les indications du curé de la paroisse »³⁰. En général, dans les écoles publiques, la prière du matin est obligatoire et le curé de paroisse assure l'instruction religieuse au moins une fois par semaine. Cet enseignement est complété par l'instituteur ou l'institutrice qui apporte des explications complémentaires.

Ce lien entre Église et école s'exprime aussi à travers la fonction d'aumônier, dont la présence est instaurée au collège ainsi qu'au lycée. Payé par l'État et logé dans l'établissement, son rôle est d'assurer l'instruction religieuse obligatoire aux programmes d'enseignement. L'aumônier est désigné par le proviseur et nommé par l'évêque. La mise en place de l'aumônerie scolaire s'effectue avec l'article 28 de l'arrêté du 10 décembre 1802 qui précise « il y aura un aumônier dans chaque lycée »³¹. La Restauration procède à des ajouts concernant

²⁹ VERNEUIL Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014, p.13-27.

³⁰ Loi scolaire du 17 août 1851, art. 26.

³¹ MARAIS Jean-Luc, « L'aumônier des lycées (1802-1959) », *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, 2005, p.99-115.

le rôle de la fonction d'aumônier. En effet, le 28 septembre 1814, l'article 11 du règlement sur la discipline et les études dans les lycées et collèges prévoit que l'aumônier a pour objectif de préparer les élèves à la communion et la confirmation. L'aumônier est chargé d'instruire les élèves et de les éduquer au fait religieux. La seule modification importante apportée à leur fonction est introduite par le décret Fortoul du 10 avril 1852 dont l'article 4 dispose que « Des conférences sur la religion et la morale, correspondant aux différentes divisions sont faites par l'aumônier ou sous sa direction. Elles font nécessairement partie du plan d'étude des lycées. Le programme en est dressé directement par l'évêque diocésain. Des mesures analogues sont prescrites pour les élèves des cultes non catholiques reconnus »³².

Ainsi, l'Ancien Régime, mais aussi l'Empire et la Restauration constituent les périodes les plus fastes concernant l'influence de l'Église à l'école. L'étude de « l'histoire sainte » qui est obligatoire dans les programmes, la formation religieuse des professeurs, la présence d'un aumônier au collège et au lycée... Autant d'éléments qui témoignent de l'ingérence de l'Église dans le système scolaire français. Cette ingérence est consécutive à un passé religieux propice aux concurrences idéologiques entre catholicisme et protestantisme qui ont mené à réaliser l'importance de l'enjeu de l'école dans la société. L'école est le lieu de l'apprentissage moral et comportemental qui construit l'éducation des générations futures. Néanmoins le système connu jusqu'alors ne saurait perdurer. Loin de faire l'unanimité, l'ingérence de l'Église à l'école est perçue par de nombreux opposants républicains comme une restriction du pouvoir étatique au profit du pouvoir religieux. Il conviendrait alors de renverser la tendance et d'opérer une sécularisation de la société qui aura évidemment des répercussions sur la place de l'Église à l'école et par conséquent sur la façon d'enseigner le fait religieux.

B- La rupture avec l'enseignement confessionnel et l'enseignement du fait religieux

La seconde moitié du XIX^e siècle se teinte d'un anticléricalisme qui tend à s'affirmer. Cette volonté grandissante d'opérer une séparation entre le pouvoir religieux et la société civile met un terme au modèle de l'éducation du fait religieux confessionnel obligatoire connu jusqu'alors. Ferdinand Buisson, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* écrit : « L'école n'est plus seulement mixte quant au culte (...) elle est neutre quant au culte »³³.

³² Archives nationales, F¹⁹ 3090.

³³ BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1883-1887, p.1472.

1- Débats et remise en cause de l'enseignement théologique du fait religieux

Il convient ici de changer de point de vue et d'évoquer l'opposition à l'enseignement de l'histoire sainte. En effet, l'ingérence de l'Église dans le système scolaire français ne fait pas l'unanimité et est soumise à de nombreuses critiques. L'idéologie tirée de l'époque des Lumières vise à se séparer de la Religion considérée comme un phénomène obscurantiste. Dans la première moitié du XIX^e siècle, à la veille de l'avènement de la III^e République, les critiques sont notamment le fait des républicains qui voient en l'Église un ennemi potentiel de l'État. Néanmoins, tous les républicains ne sont pas hostiles aux religions bien qu'ils refusent que son influence soit étendue dans la société civile et la politique. Chacun doit être à sa place : le curé à l'église et l'instituteur à l'école³⁴. Pour comprendre la rupture avec l'enseignement confessionnel dans les écoles publiques il faut préalablement expliciter les débats politiques qui conduisent à une séparation entre l'Église et l'État. En effet, durant la seconde moitié du XIX^e siècle, les débats s'intensifient. L'opposition entre l'Église catholique et la République peut s'observer à travers la célèbre encyclique du pape Pie IX en 1864, *Quanta Cura*. Cette encyclique, qui est transmise aux évêques, propose un compte rendu des erreurs modernes qui accompagnent le XIX^e siècle. Elle est accompagnée du *Syllabus* ou *Recueil renfermant les principales erreurs de notre temps*. Parmi les erreurs recensées par le Pape, nous pouvons citer :

« Toute la direction des écoles publiques dans lesquelles la jeunesse d'un État chrétien est élevée, si l'on en excepte dans une certaine mesure les séminaires épiscopaux, peut et doit être attribuée à l'autorité civile, et cela de telle manière qu'il ne soit reconnu à aucune autre autorité le droit de s'immiscer dans la discipline des écoles, dans le régime des études, dans la collation des grades, dans le choix ou l'approbation des maîtres »³⁵.

Le pape Pie IX considère donc que la séparation entre l'Église et l'école constituerait une erreur pour l'éducation des élèves. Selon lui, il reviendrait donc à l'Église d'enseigner le fait religieux à l'école. La modernité qui accompagne la suppression de cette injonction serait néfaste pour la société civile. Nous comprenons donc que l'enseignement de l'histoire sainte revêt une importance qui s'établit au-delà du domaine scolaire dans la mesure où cet enseignement est formateur pour les jeunes générations. Cependant, les allégations du Pape Pie IX ne restent pas sans réponse. A la fin du Second Empire, Jules Ferry promet de consacrer toute son énergie à

³⁴ VERNEUIL Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014, p.13-27.

³⁵ Pie IX, *Quanta Cura*, Vatican, 1864.

la question de l'éducation et de retirer l'influence de l'Église dans celle-ci, dans son discours prononcé à Paris à la salle Molière. La dichotomie entre Église et État semble désormais s'accélérer et a évidemment une incidence sur ce qui est enseigné à l'école.

L'anticléricisme qui unit les républicains peut s'exprimer pleinement avec leur prise de pouvoir lors de l'avènement de la III^e République en septembre 1870. Selon les républicains, l'instruction confessionnelle à l'école publique entrave la liberté de conscience des élèves. Les républicains reçoivent le soutien de nombreux instituteurs, qui, excédés par la surveillance des curés de paroisse sur leur travail, sont favorables à l'émancipation de l'école vis-à-vis du pouvoir religieux. Ainsi, l'anticléricisme porté par les Républicains se transmet dans le corps enseignant. Le mouvement de sécularisation qui se déroule pendant la III^e République s'incarne en la personne de Jules Ferry mais aussi à travers Ferdinand Buisson ou encore les prises de paroles de Georges Clemenceau. Le 17 novembre 1903, Clémenceau prononce un discours au Sénat dans lequel il expose de manière éloquent ses arguments anticléricaux. Ce *Discours pour la liberté* est à la fois diagnostique, démonstratif et pronostique³⁶. Concernant l'enseignement du fait religieux à l'école publique, Clemenceau s'exprime en faveur de la laïcité et s'oppose à l'enseignement congréganiste. Jules Ferry, avocat de formation et devenu ministre de l'Instruction publique en février 1879 est encore aujourd'hui considéré comme le personnage emblématique de la laïcité et l'opposant principal à l'enseignement confessionnel à l'école. Ses lois, que nous verrons ultérieurement, ont opéré de profondes mutations dans la façon d'évoquer le fait religieux à l'école. Enfin, Ferdinand Buisson, un philosophe spécialiste de la question pédagogique est lui aussi un des réformateurs de l'institution scolaire. Ces éminents personnages s'attirent conséquemment les foudres des défenseurs de l'enseignement catholique, essentiellement traditionalistes et/ou membres de l'institution ecclésiastique.

La remise en cause de l'ingérence de l'Église à l'école est donc essentiellement politique et représente les tensions qui animent le XIX^e siècle entre républicains et royalistes. Les deux camps se livrent une bataille intellectuelle et philosophique pour faire valoir leurs arguments. Toutefois, la victoire républicaine de 1870 engendre une rupture avec l'enseignement théologique de l'histoire sainte à l'école publique. L'objectif est de reléguer le religieux dans l'intime, le domaine du privé. L'enseignement est un des grands enjeux liés à la laïcité. Cette

³⁶ COUTEL Charles, « Laïcité et anticléricisme : le Discours pour la liberté », *Humanisme*, 2018, p.45-51.

séparation de l'Église dans l'enseignement public est établie par des lois qu'il convient désormais d'étudier.

2- Les lois de sécularisation et de laïcité qui entraînent des mutations dans l'enseignement du fait religieux

La politique républicaine invite à repenser la façon dont est enseigné le fait religieux à l'école. Pour ce faire, un certain nombre de lois sont donc promulguées allant dans le sens d'une restriction voire d'une suppression de cet enseignement. Les lois Ferry de 1881 et 1882 instaurent la gratuité de l'école ainsi que l'obligation scolaire et la laïcisation. La loi de 1882 prévoit que le jeudi les élèves n'iront pas en classe afin de faciliter la fréquentation du catéchisme : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires »³⁷. Désormais le catéchisme n'est plus obligatoire et relève du domaine privé. Selon Ferry, cette loi n'est pas antireligieuse car si elles le souhaitent les familles pourront faire donner une instruction religieuse à leurs enfants. Cette instruction est cependant rejetée en dehors du cadre scolaire. L'école incarne le domaine des connaissances rationnelles tandis que la religion est relative au domaine privé de la croyance personnelle. L'histoire sainte n'est donc plus enseignée à l'école par les professeurs. Les lois Ferry sont succédées par la loi Goblet du 30 octobre 1886 relative à l'enseignement primaire. Cette loi vise entre autres à remplacer les instituteurs congréganistes. L'article 17 dispose que : « Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque »³⁸. L'objectif est de supprimer la pédagogie sous le prisme catholique au profit d'une pédagogie plus neutre et objective. Selon Mgr Freppel, évêque d'Angers et fondateur de *l'Université catholique de l'Ouest*, cette loi ne produira « que des sceptiques ou des indifférents. Ne pas parler de Dieu à l'enfant pendant sept ans, alors qu'on l'instruit six heures par jour, c'est lui faire accroire que Dieu n'existe pas ou qu'on n'a nul besoin de s'occuper de lui »³⁹. Pour les cléricaux « l'école sans Dieu » est comparable à une « école du diable ». Pour les défenseurs de l'école laïque, « l'école sans Dieu » est comparable à une « école libre ». Malgré tout, le pouvoir religieux, incarné par la papauté, tente de pousser à l'apaisement. En 1892, une encyclique du pape Léon XIII appelle les catholiques à reconnaître

³⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/>

³⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/>

³⁹ VERNEUIL Yves, *Idem*

le pouvoir civil⁴⁰. Puis, la politique de laïcisation s'accélère avec la loi Combes du 7 juillet 1904 qui est relative à la suppression de l'enseignement congréganiste et organise la liquidation de leurs biens. Finalement, l'ensemble des lois ayant pour vocation d'agir spécifiquement sur le cadre scolaire sont parachevées par la loi du 9 décembre 1905 de séparation de l'Église et de l'État. J. Ferry souhaitait faire précéder une séparation de l'Église et de l'école avant une séparation de l'Église et de l'État.

La brutalité de la mise en place de ces lois entraîne une longue période de conflit entre défenseurs de la laïcité et catholiques. Ces derniers se mobilisèrent après la Seconde Guerre mondiale, estimant qu'il était anormal de payer des impôts pour des écoles publiques qu'ils refusaient leurs enfants de fréquenter. Leur revendication principale est la mise en place d'une aide à l'enseignement privé qui devrait être incluse dans le budget de l'État. C'est avec la loi Debré de 1959 qu'un compromis avec les catholiques est trouvé en garantissant l'existence de l'enseignement privé et en le légitimant comme « l'expression d'une liberté essentielle », la liberté d'enseignement. L'enseignement religieux catholique peut donc exister à condition que cet enseignement soit restreint à l'école privée. Cette séparation nouvelle entre école laïque et école catholique implique un double système d'instruction qui a pu conduire à la peur de contrevenir au sentiment d'unité nationale. Ce sentiment s'observe avec l'expression « les deux France »⁴¹.

Les lois précédemment énoncées ne s'appliquent toutefois pas à l'ensemble du territoire. En effet, l'Alsace et la Moselle qui étaient allemandes au moment des lois Ferry ont refusé par la suite l'application de ces lois. Ces départements étaient encore attachés aux « cultes reconnus ». L'enseignement religieux reste obligatoire et est inscrit dans l'emploi du temps. Cet enseignement est dispensé par des personnes agréées par les ministres des différents cultes. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement du fait religieux mais bien d'une véritable catéchèse. Néanmoins, une loi du 17 juin 1933 vient alléger cette obligation en proposant la possibilité pour les parents de demander que leurs enfants ne suivent pas les cours d'instruction religieuse.

Exception faite de l'Alsace et la Moselle, les lois de laïcisation de l'enseignement scolaire sont symptomatiques d'une laïcisation plus générale de la société civile. Ces lois entraînent une

⁴⁰ <https://enseignement-catholique.fr/laicite-et-histoire-de-lecole/>

⁴¹ <https://enseignement-catholique.fr/laicite-et-histoire-de-lecole/>

mutation de l'enseignement de manière générale et par extension de l'histoire sainte. Depuis les lois de 1881-1886, l'école en France est non confessionnelle⁴². L'école ne se réclame alors d'aucune confession religieuse particulière. Les enseignants qui sont exclusivement laïcs ont désormais un devoir de neutralité qui encadre leur pratique pédagogique. C'est alors que nous pourrions nous demander : qu'en est-il de l'état des programmes notamment en termes de fait religieux ? Est-ce la fin de l'enseignement religieux à l'école publique ? Par quoi est-il remplacé ? La laïcité est-elle antinomique avec un enseignement du fait religieux quand bien même serait-il objectif ?

3- Étude d'un programme scolaire qui rompt avec l'étude du fait religieux

La loi Ferry de 1882 implique la suppression de l'enseignement religieux à l'école. Cet enseignement est dès lors remplacé par une instruction morale et civique. Néanmoins, l'entière des thématiques religieuses n'ont pas disparu des programmes pour autant. En effet, les aspects historiques liés aux religions demeurent, comme : la conquête de l'islam ; les croisades... Toutefois, malgré la persistance de ces thématiques dans les programmes, le fait religieux n'est pas abordé en tant que tel. De plus, bien que l'école soit non confessionnelle, elle n'enseigne pas pour autant un athéisme d'État. L'objectif n'est donc pas d'apprendre aux élèves à devenir athées ou agnostiques, comme le prouve la loi de 1905 assurant la liberté de conscience et garantissant la liberté de culte. Cependant, l'enseignement du fait religieux est un objet de discordance entre établissements scolaires publics et privés. En effet, les catholiques parmi les plus intransigeants sont à l'origine de ce que l'on appelle la seconde querelle des manuels (1908-1913)⁴³ précédée par la première querelle des années 1882-1883 ayant suivi la laïcisation des programmes. Dans cette seconde querelle, les évêques prohibent l'usage de 12 manuels scolaires accusés d'être empreints d'une teinte antireligieuse. Aristide Briand, avocat et homme politique français ainsi que rapporteur de la loi de 1905, tente d'apaiser la situation en reconnaissant le droit des parents d'émettre des remarques sur les manuels retenus.

Tandis que les lois Ferry viennent supprimer l'enseignement confessionnel et plus généralement l'enseignement du fait religieux à l'école primaire, l'enseignement secondaire

⁴² SAINT-MARTIN Isabelle, « L'enseignement laïque des faits religieux », *Après-demain*, 2018, p.13-16.

⁴³ BAUBEROT Jean, « Histoire de la laïcité et histoire de l'enseignement laïque », *Éduscol*, 2015.

peine à se dynamiser : les programmes vieillissent, la pédagogie s'essouffle. A la fin du XIX^e siècle, les effectifs des établissements publics stagnent voire diminuent à la fin des années 1890 tandis que l'enseignement libre confessionnel continue d'attirer un nombre grandissant d'élèves⁴⁴. Au XIX^e siècle, les collèges et les lycées forment l'élite du pays et représentent seulement 3% d'une classe d'âge et quelques milliers de bacheliers chaque année⁴⁵. Les programmes de 1880 consacrent la laïcisation définitive de l'histoire enseignée au collège ainsi qu'au lycée⁴⁶. En réponse, un article s'intitulant « Quelques observations sur la place qu'il convient de faire à l'histoire des religions aux différents degrés de l'enseignement public » est publié par la *Revue de l'Histoire des Religions*. L'auteur de cet article, Maurice Vernes, critique le nouveau programme et la place réservée à l'histoire des religions. Maurice Vernes est un fils de pasteur qui a entamé des études de théologie récompensées par l'obtention d'un doctorat. Il est, de fait, favorable à une place importante dévolue à l'enseignement du fait religieux dans les programmes scolaires. Il prône l'introduction d'un enseignement du fait religieux qui convient au nouveau système laïc et qui accompagne le domaine scolaire. Il s'insurge du « silence complet » du fait religieux en classe de 6^e. Il évoque de plus, les absences d'enseignement sur la religion romaine sous Auguste mais aussi sur la religion juive après l'exil ou encore les syncrétismes religieux gréco-orientaux. Son indignation s'exprime avec les propos suivants :

« Mais ce christianisme, d'où vient-il ? Quel pays, quel homme lui ont donné naissance ? Quelles causes ont assuré ses progrès ? Comment se sont organisées les premières Églises, comment s'est constituée la doctrine, comment le culte ? Quoi, vous employez sept années (de la sixième à la philosophie) à retracer à vos élèves les principaux événements du passé qui doivent lui livrer le secret de l'ordre politique, social, intellectuel du temps présent, et vous éliminez purement et simplement du champ de l'histoire le plus grand des événements connus, celui qui a fait l'Europe et la société contemporaine ce qu'elle est ! Le jeune bachelier connaîtra tous les rouages de la machine ; mais l'arbre de couche manquera »⁴⁷.

⁴⁴ BELHOSTE Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, 1990, p.373.

⁴⁵ BELHOSTE Bruno, *Idem*, p.374.

⁴⁶ MARCHAND Philippe, « L'histoire des religions dans l'enseignement secondaire public masculin (1880-1914). Les combats et l'influence de Maurice Vernès », dans CONDETTE Jean François (dir), *Éducation, religion, laïcité (XVII^e-XX^e siècle). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, 2010, p.223-246.

⁴⁷ VERNES Maurice, « Quelques observations qu'il convient de faire sur la place qu'il convient de faire à l'Histoire des Religions aux différents degrés de l'enseignement public », *Revue de l'Histoire des Religions*, 1881-3.

Concernant la formation des professeurs du secondaire, Ernest Lavisse, dans un rapport de 1892, souligne l'importance du fait religieux et l'inculture des jeunes gens qui se destinent au métier de professeur :

« Parmi les questions qui dominent l'histoire contemporaine [...] celle des relations des États et des Églises est, en tout pays, une des plus importantes. Eh bien, voici des jeunes gens qui, ayant achevé leurs études de lycée et d'université, vont enseigner l'histoire contemporaine l'an prochain. À quelques exceptions près, ils connaissent mal le régime de la Constitution civile du clergé, presque aussi mal celui du Concordat, et ils paraissent croire que la France a passé sans transition du premier au second. Du régime intermédiaire jusqu'en 1801, 68 candidats sur 70 ne savent absolument rien. Évidemment, l'an prochain, dans leur enseignement, ils glisseront sur ces questions très vite. Et l'on s'étonnera que tant de Français, parmi lesquels il y a bien quelques hommes politiques, parlent de la Constitution civile du clergé et du Concordat sans rien savoir sur ces questions que des mots »⁴⁸.

De 1892 à 1910, seulement deux sujets portant sur les faits religieux ont été proposés au concours de l'agrégation⁴⁹. En 1892 un sujet porte sur « la politique religieuse en France pendant la Révolution jusqu'au Concordat », tandis qu'en 1908 un sujet porte sur « Les rapports des Églises et de l'État en France sous Louis XIV ». Ernest Lavisse, historien français proche du pouvoir politique, s'inquiète donc d'une formation au fait religieux trop faible qui, de fait, entraînerait une rupture pédagogique totale avec cet enseignement. De la même manière, Ferdinand Buisson s'inquiète à son tour de la pauvreté de la formation au fait religieux pour les futurs professeurs du secondaire. Il écrit qu'il est : « déplorable de songer que, sauf à Paris, nos futurs agrégés d'histoire, de philosophie, de lettres auront pu faire les plus brillantes, les plus complètes études, même dans nos premiers centres universitaires, sans savoir un mot des religions ni de l'ancien monde, ni du monde moderne, ni de l'Inde ou de la Perse antique, ni des peuples chrétiens de nos jours, catholiques, protestants et grecs »⁵⁰.

En 1898, la Chambre des députés crée une commission d'enquête parlementaire qui est présidée par Alexandre Ribot, républicain modéré. Les travaux de cette commission, afin de redynamiser l'enseignement secondaire public, ont mené en 1902 à une réforme qui a été appliquée jusqu'au milieu du XX^e siècle. Cette réforme qui porte le nom de Georges Leygues, alors ministre de l'Instruction publique, se donne pour objectif « d'adapter l'instruction

⁴⁸ LAVISSE Ernest, Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire, 1892, *Revue universitaire*, 1892, p. 386-387.

⁴⁹ MARCHAND Philippe, *Idem*, p.223-246.

⁵⁰ BUISSON Ferdinand, « Pour l'enseignement de l'histoire des religions », *Le Petit Méridional*, 2 février 1908, p. 209-211.

publique à la vie moderne et à la réalité de la France de ce début de XX^e siècle »⁵¹. Cette réforme se caractérise par une volonté de rationalisation de l'enseignement qui s'incarne avec l'augmentation du temps d'enseignement scientifique. Les matières littéraires comme l'histoire, la littérature ou la philosophie continuent d'aborder les thèmes religieux mais sous un angle historique et culturel plutôt que doctrinal. De plus, les matières littéraires tendent à s'équilibrer avec un enseignement scientifique qui gagne de plus en plus d'importance. Malgré tout, cette réforme apporte quelques notions supplémentaires en termes de fait religieux. En effet, en classe de 5^e les élèves étudient désormais « La religion en Gaule avant la conquête romaine » et « le développement du christianisme en Gaule ». Concernant le lycée, sont désormais inclus dans les programmes de seconde « Les religions des peuples barbares et leur conversion au christianisme » ou encore « La religion dans l'Empire byzantin ».

Par conséquent, faisant suite aux lois de séparation de l'Église et de l'école, deux courants s'affrontent dans l'idée de contrôler les programmes scolaires. Ces programmes représentent un enjeu car ils constituent le contenu de l'apprentissage dispensé aux jeunes générations. Le premier courant revendique un enseignement du fait religieux qui rompt avec l'enseignement confessionnel certes, mais serait en accord avec le principe de laïcité. Selon Maurice Vernes et Ferdinand Buisson, les programmes scolaires ne doivent pas s'affranchir d'un enseignement religieux qui contreviendrait à la culture des élèves. Le second courant prône un XX^e siècle incarnant la rationalisation de l'enseignement. En conséquence, il faudrait donner une place plus importante aux enseignements scientifiques et délaisser les enseignements religieux qui seraient antinomiques avec le principe de laïcité. Malgré tout, il serait faux de penser que l'enseignement religieux a été complètement rompu car des thématiques religieuses persistent dans les programmes.

La fin du XIX^e siècle conduit donc à la laïcisation de l'enseignement par le biais de plusieurs lois dont les principales étant les lois Ferry ainsi que la loi Goblet. Ces lois sont représentatives d'un mouvement plus général remettant en cause l'ingérence de l'Église dans la société civile et par extension au sein même de l'école. Les lois de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle engendrent la suppression de l'enseignement doctrinal du fait religieux au sein de l'école qu'elle soit primaire ou secondaire. On assiste alors à la laïcisation des programmes, des locaux mais aussi des personnels enseignants. L'heure est davantage à la mise

⁵¹ LEYGUES Georges, *L'école et la vie*, 1903.

en place d'un enseignement moderne qui est notamment tourné vers les sciences. Toutefois plusieurs thématiques suscitent le débat. La place réservée à l'enseignement du fait religieux au lendemain de la loi de séparation de l'Église et de l'État est-elle suffisante ? Ne faudrait-il pas rompre définitivement avec cet enseignement ou au contraire lui réserver une place plus importante au sein de l'école publique ?

C- La fin du XX^e siècle : Affirmer la place d'un enseignement du fait religieux soumis au cadre laïc

Après les lois de laïcisation des XIX^e et XX^e siècles, des questions se posent quant à la place réservée à l'enseignement du fait religieux. Tantôt minimisée, la fin du XX^e siècle tend à marquer la prise de conscience de l'importance de cet enseignement. Cet enseignement permettrait entre autres de lutter contre une certaine forme d'inculture religieuse. Le président Valéry Giscard d'Estaing a d'ailleurs été l'un des plus grands défenseurs de la mise en place d'une culture commune, comme il l'explique en 1981 : « Il manque aujourd'hui une culture commune aux Français. Il faut reconstruire l'unité culturelle de la France : faire un grand effort d'éducation et un grand effort de culture. C'est le système éducatif du siècle dernier qui avait assuré l'unité culturelle de la France. Mais aujourd'hui la France a cessé d'avoir une culture commune, et l'une des grandes tâches à venir sera que le système éducatif rende aux Français leur unité culturelle ».

1- La place dévolue à l'enseignement du fait religieux à la fin du XX^e siècle

La chute de la Troisième République entraîne des mesures touchant l'école. En effet, le régime de Vichy s'en prend à la laïcité scolaire en autorisant de nouveau les congrégations enseignantes. De plus, les devoirs envers Dieu qui avaient autrefois été retirés des programmes d'éducation morale et civique en 1923 sont réintroduits en école primaire⁵². Le régime de Vichy entreprend donc un ensemble de mesures favorisant la place du catholicisme dans l'enseignement. De plus, une aide économique exceptionnelle est accordée aux établissements

⁵² VERNEUIL Yves, *L'école et la laïcité de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ?*, 2012, p. 130-143.

d'enseignement privés. Toutefois, la Libération entraîne la réaffirmation des valeurs laïques. En 1946, le préambule de la Constitution de la IV^e République proclame que « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». L'après Seconde Guerre mondiale consolide et pérennise le dispositif de laïcité dans l'enseignement. Par la suite, le climat contestataire de mai 68 est à l'origine d'une refonte des méthodes pédagogiques. En effet, entre 1958 et 1968, les effectifs du second degré ont été multipliés par environ 2,5⁵³. Cette croissance, conséquence de la réforme Berthoin de 1959 qui augmente l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans, révèle des dysfonctionnements pédagogiques. Pourtant, peu de changements sont à recenser en termes d'enseignement du fait religieux. Le sujet est délaissé au profit de problématiques plus virulentes qui agitent professeurs et élèves en attente de modernisation pédagogique comme les méthodes de notation ou le nombre d'élèves par classe.

La seconde partie du XX^e siècle s'intéresse à pacifier les relations entre école privée et école publique tout en maintenant leurs distinctions fondamentales. En témoigne la loi Debré de 1959 instaurant un contrat entre l'État et les établissements privés. Cette loi, vivement critiquée par le camp laïc, serait selon eux une façon de financer indirectement un enseignement catéchétique quand bien même ne serait-il pas obligatoire. Les mesures de rapprochement avec les établissements privés sont le fait d'un gouvernement situé à droite du champ politique. Avec le tournant de Vatican II, l'Église catholique, qui s'est ouverte à la modernité, n'est plus une menace pour la République. Dès lors, il est admis que le retour au système antérieur à la loi de 1905 est très peu probable, peu importe le parti politique au pouvoir.

La place de l'enseignement du fait religieux, dans un XX^e siècle désormais massivement sécularisé et pluraliste, dépend du contexte politique qui agite la France. Le fait religieux n'est pas abordé en tant que tel mais est indirectement mentionné à travers certaines matières littéraires comme la philosophie et l'histoire. Difficile de faire un compte rendu de l'état des programmes tant les questions religieuses sont délaissées. Néanmoins cet enseignement crée le débat dans un système secondaire public en plein essor.

2- Les années 1980-90 et l'essor de discours en faveur de l'enseignement religieux

⁵³ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/mai-68-et-l-enseignement-quels-changements/>

Les années 1980-2000 marquent la prise en compte des premières mesures pour introduire l'enseignement du fait religieux à l'école. En effet, ces années marquent la prise de conscience d'une perte de culture générale liée à ces questions. En 1980, l'historien Alain Decaux use de sa célébrité médiatique pour fustiger le système scolaire français et son incapacité à transmettre une culture solide aux élèves. Il dit : « nos enfants ne savent plus rien ». En 1982, la Ligue de l'enseignement, connue pour ses positions laïques, devient favorable à l'enseignement du fait religieux à l'école publique. Le 10 juillet 1982, le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary demande au professeur d'histoire à l'université de Paris I, René Girault, un bilan de l'histoire et de la géographie au cours des dix dernières années qui se sont écoulées⁵⁴. L'objectif est de trouver des propositions d'amélioration du système qui est alors en vigueur. Des questionnaires sont envoyés aux classes de 6^e et de 2nd pour recenser leur avis sur les enseignements qu'ils reçoivent. En résulte le constat d'une insuffisance historique de l'enseignement du fait religieux. L'école semble faillir à son rôle de donner à tous les élèves un savoir commun, une culture générale commune. C'est alors que la société se heurte à l'inculture religieuse chez les jeunes. Le ministère de l'Éducation nationale commence à éprouver de l'inquiétude quant à cette relative inculture religieuse qui semble se manifester chez les jeunes générations. En effet, en 1987, dans les compléments écrits concernant le programme d'histoire de 5^e, il est mentionné que :

« L'héritage médiéval, s'il n'est pas négligeable dans d'autres domaines, est d'abord un héritage religieux... Comment comprendre ces civilisations sans un minimum de culture religieuse ? Il y a là pour tous les enseignants... un sujet de réflexion. La disparition chez de nombreux élèves de toute référence religieuse – nous ne parlons pas ici de croyance ou d'adhésion personnelle – leur rend inaccessible et inintelligible une part essentielle de leur propre héritage. Initier les élèves au phénomène religieux comme réalité historique et culturelle doit être l'un des objectifs de ce programme de 5^e. Il va de soi que, pour être efficace, cette initiation ne devrait pas se borner à la description de rites et de comportements extérieurs mais inclure la maîtrise du vocabulaire doctrinal et des concepts qu'il recouvre. Les textes et l'histoire de l'art facilitent l'approche indispensable de ces réalités religieuses »⁵⁵.

Ces compléments écrits sont des pistes d'action à mettre en place pour inciter les professeurs à davantage mentionner le fait religieux en cours d'histoire-géographie. La prise de conscience d'une inculture religieuse a donc conduit, lors de cette décennie, à remettre en cause la place

⁵⁴ CARPENTIER Jean, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'Histoire*, 2004, p.79-92.

⁵⁵ CARPENTIER Jean, *Idem*, p.79-92.

particulièrement effacée du fait religieux depuis la fin du XIX^e siècle. Cette inculture peut s'expliquer par une crise de la pratique religieuse. En effet, la famille jouait traditionnellement un rôle important dans la transmission de la mémoire religieuse. Toutefois, ce rôle de transmission tend à s'amoinrir. Pour preuve, la diminution significative des enfants baptisés ou catéchisés qui engendre une baisse de la socialisation religieuse chez les plus jeunes. Les religions perdent leur emprise sur la société et c'est alors que l'on redécouvre le fait religieux d'un point de vue culturel, historique et patrimonial plutôt que doctrinal.

C'est en 1989 que le ministère de l'Éducation nationale confie la charge d'une nouvelle étude du dossier de l'histoire et de la géographie à un autre professeur d'université : Philippe Joutard. Ce dernier rédige un rapport que nous étudierons ultérieurement, et dans lequel il prône la mise en place de la valorisation de l'enseignement du fait religieux. Un autre élément révélateur de cette volonté de laisser une place plus importante à l'enseignement du fait religieux est la rédaction des nouveaux programmes scolaires de 1996. Parmi les changements qui marquent la rédaction de ces nouveaux programmes, nous pouvons mettre en évidence l'intégration au lycée de pans entiers de l'histoire antique, médiévale et moderne, qui doivent être enseignés dans une analyse culturelle beaucoup plus large, incluant une transcription dans le domaine de l'histoire des religions. Pour le collège, l'arrêté du 22 novembre 1995 dispose qu'en français, figureront parmi les textes à lire des textes issus de l'héritage antique dont la Bible. Cela montre une volonté de générer des démarches interdisciplinaires en l'occurrence entre l'histoire et le français. De plus, cet arrêté réintègre les textes religieux comme outil permettant de travailler sur la culture générale.

Cette volonté d'affirmer l'étude du fait religieux conformément au cadre laïc dans les années 1880-90 se couple avec basculement historiographique qui pousse à l'étude du fait religieux. Ces années impliquent l'épuisement de l'école des Annales et l'essor de l'histoire culturelle. Ainsi, l'histoire du fait religieux a été réintroduite dans l'université laïque à travers la sociologie religieuse. C'est ainsi que selon l'historien français du XX^e siècle Marc Venard : « La nation commence à prendre conscience de son pluralisme religieux et l'histoire œcuménique des Églises tend à aller de soi »⁵⁶. Les religions sont donc envisagées dans leur pluralité et ne sont plus étudiées comme le reflet du monopole de l'Église.

⁵⁶ VENARD Marc, « L'histoire religieuse dans l'histoire de la France au XX^e siècle. Les curiosités et les attentes du public », *Revue d'histoire des Églises de France*, 2000, p. 337.

La fin du XX^e siècle met en évidence une certaine forme d'échec liée à la perte d'un enseignement du fait religieux. En effet, est pointée du doigt une relative inculture religieuse qui semble s'accroître chez les plus jeunes. En conséquence, le ministère de l'Éducation nationale demande à divers acteurs, notamment historiens, de dresser un état des lieux de la situation et de proposer des pistes de remédiation. Au début des années 2000, au moment de la rédaction du rapport Debray, la tendance est alors à la réconciliation avec un enseignement du fait religieux considéré comme fondamental à la culture générale. Cette réconciliation va de pair avec un changement majeur de mise en place : l'enseignement ne serait plus confessionnel mais laïc. Cependant cette volonté d'introduire un enseignement portant sur le fait religieux ne fait pas l'unanimité.

3- Les critiques autour de l'insertion de thématiques religieuses dans les programmes scolaires

Plusieurs mouvements de pensée, notamment en faveur d'une laïcité intransigeante, entrent en contradiction avec la volonté récente de proposer davantage de thématiques religieuses aux élèves.

Alain Beitone (1950-2019), professeur agrégé de sciences économiques et sociales est un exemple d'opposition à l'intégration d'un enseignement du fait religieux. Dans son article « L'enseignement du fait religieux : construction d'un problème social, enjeux politiques et didactiques » paru en 2005 dans *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ?*, il dit en guise de propos conclusif : « ... On peut dire que la mise en place d'un enseignement du fait religieux en France risque d'être une mauvaise réponse à une question mal posée »⁵⁷. Alain Beitone est représentatif d'une forme d'opposition qui existe au sein même du milieu de l'Éducation, étant professeur dans le secondaire lui-même. Il s'intéresse davantage à tenter de comprendre pourquoi certaines personnes seraient amenées à penser que ce type d'enseignement serait nécessaire. Il considère cependant que les raisons qui poussent à vouloir introduire cet enseignement, en l'occurrence l'inculture religieuse, seraient mal comprises et la réponse donnée serait en conséquence inadaptée.

⁵⁷ GAUDIN Philippe. « Chapitre III. Réactions et croisements avec d'autres champs ». *Vers une laïcité d'intelligence ?* Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014.

Catherine Kintzler, une philosophe française née en 1947, offre une critique philosophique de l'enseignement du fait religieux en le croisant avec le principe de laïcité. Dans son ouvrage *Qu'est-ce que la laïcité ?*, elle s'attache à défendre une laïcité aujourd'hui menacée selon elle. Les menaces qu'elle évoque sont : la montée de l'islamisme, les opposants au principe républicain au nom de la démocratie et enfin ceux qui pensent que la politique doit être liée à la religion. Il serait erroné de croire que le lien religieux constituerait le paradigme du lien social et politique. Elle dit : « Croire que le rassemblement ne s'effectue que par la croyance. Tel est le dogme de la nouvelle religion, celle qui veut qu'on s'incline devant la forme religieuse »⁵⁸. Catherine Kintzler pense donc que l'enseignement du fait religieux reviendrait à supplanter la philosophie politique républicaine⁵⁹.

Danièle Hervieu-Léger, sociologue française née en 1947, est elle aussi, loin de partager l'enthousiasme d'une intégration du fait religieux au sein de l'école publique. Elle évoque notamment le concept de l'individualisation des croyances. Autrement dit, il pourrait y avoir des conséquences individuelles liées à la manière dont serait enseigné le fait religieux à l'école. Elle souligne de plus que la transmission du fait religieux n'est pas une préoccupation majeure chez les citoyens. En effet, l'enquête Lambert de 1994 ou encore l'enquête Bréchon de 2001 montrent un scepticisme manifeste quant à la question de la transmission du fait religieux. Ces sondages révèlent que seulement 4% des parents retiennent la foi religieuse comme étant une qualité importante à encourager chez les enfants. La croyance est devenue une affaire de choix personnel et n'a pas de nécessité à être transmise⁶⁰. Il y aurait donc selon Danièle Hervieu-Léger une différence dans l'importance donnée à la transmission du fait religieux entre la conception politique et historique qui veut dynamiser cet enseignement et la conception citoyenne individualiste qui a été construite avec la modernité sociale et scolaire. Les religions s'étant individualisées, l'intégration d'un enseignement religieux à l'école par définition collectif n'aurait pas lieu d'exister.

Les trois intellectuels cités, tous issus de milieux disciplinaires différents, ont en commun la désapprobation de l'inclusion d'un enseignement du fait religieux. Invoquant différentes

⁵⁸ KINTZLER Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », 2007, p.77.

⁵⁹ GAUDIN Philippe. *Idem*

⁶⁰ HERVIEU-LEGER Danièle, « La transmission des faits religieux », *Interventions sociales et faits religieux*, 2014, p.35-42.

raisons, ils souhaitent l'effacement de cet enseignement qui serait antinomique avec le principe républicain de laïcité.

Après une première moitié de XX^e siècle perturbée par un contexte politique peu stable et soumis à l'atrocité des Première et Seconde Guerres mondiales, l'enseignement du fait religieux peine à évoluer, n'étant pas une préoccupation majeure. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, apparaissent des tentatives qui visent à établir un apaisement durable avec les établissements privés qui continuent de proposer un enseignement confessionnel obligatoire. L'enseignement du fait religieux dans l'école publique, bien que théoriquement présent dans quelques thématiques historiques, littéraires et philosophiques, reste massivement délaissé depuis les lois instaurant la laïcité de l'enseignement. Toutefois, la prise de conscience d'une inculture sur le fait religieux au sein de la société pousse le gouvernement à solliciter des historiens pour qu'ils dressent un bilan de cet enseignement en évoquant notamment les éventuelles problématiques rencontrées. Le but est d'aboutir à des propositions visant à inclure davantage la transmission du fait religieux à l'école publique. Parmi ces bilans, un des plus célèbres est probablement le rapport Debray de 2002.

II- Le rapport Debray

Le rapport Debray constitue un tournant dans la manière d'analyser la place du fait religieux à l'école. Postérieurement à un XIX^e qui procédait à un enseignement confessionnel de l'histoire sainte et à un XX^e qui négligeait l'enseignement du fait religieux, le rapport Debray vient instituer la revalorisation laïque de cet enseignement en fournissant un argumentaire convaincant.

A- Le contexte du rapport

Il convient ici de s'appesantir sur le contexte qui est rattaché au rapport Debray. Pourquoi ce rapport voit-il le jour en 2002 ? Quels sont les éléments qui ont poussé à sa rédaction ? Tout d'abord une actualité marquée par différents drames et controverses tend à attester d'une relative inculture religieuse au sein de la population. Ces drames accélèrent la prise de conscience de la nécessité d'avoir recours à un enseignement du fait religieux. Cette inculture est multifactorielle comme le montre Paul Ricoeur quand il dit :

« Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non-retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte (ce qui est plutôt positif) et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer. Du même coup, tout est changé pour tout le monde, puisque les croyances religieuses elles-mêmes ne constituent plus le bien commun. C'est une des paroles qui doivent se faire entendre parmi d'autres. Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être les tâches de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies ». ⁶¹

1- Le poids d'une « actualité traumatisante »

L'actualité de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle témoigne de l'échec de l'école à établir un socle de culture commun notamment en termes de fait religieux. Parmi ce que Régis Debray lui-même appelle les « actualités traumatisantes », deux se démarquent : l'affaire du foulard de Creil de 1989 et les attentats du 11 septembre 2001.

Le premier phénomène qui inquiète en cette fin de XX^e siècle est lié à une forme d'islamisme. Cette idée qu'il faut combattre l'islamisme à l'école a été introduite avec l'affaire du foulard de Creil de 1989. En octobre de la même année, le collège Gabriel-Havez de Creil qui se situe dans l'Oise en zone d'éducation prioritaire, exclut trois élèves qui se sont présentées à l'école avec un voile couvrant leurs cheveux. Ces élèves de confession musulmane contrevenaient alors au principe de neutralité et de laïcité scolaire. L'affaire, qui a été très médiatisée, est devenue publique et a suscité le débat. Deux camps s'opposent dans cette question. Un camp situé davantage à droite du champ politique considère qu'il faudrait dès lors combattre cette nouvelle problématique de la même manière que les républicains ont combattu le cléricisme. Un autre camp situé davantage à gauche politiquement considère que cet incident est le résultat non pas d'un islam radical mais d'une volonté de certains adolescents de répondre par des provocations à leur sentiment d'être les victimes d'une société et d'une école qui est dans l'incapacité de mettre fin à leurs discriminations religieuses et raciales⁶². En 1989, le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, sollicite l'avis du Conseil d'État qui répond de manière nuancée en rappelant le droit des élèves à manifester des convictions religieuses

⁶¹ Hocquard Anita (dir.), *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en pensent philosophes, anthropologues et pédagogues*, Paris, 1996, p. 95.

⁶² VERNEUIL Yves, *Idem*, p. 130-143.

mais en établissant des limites à l'expression de signes religieux « ayant un caractère ostentatoire et revendicatif »⁶³. De fait, selon les partisans de la réintégration d'un enseignement du fait religieux, cette affaire serait représentative d'une certaine intolérance religieuse qui prendrait forme à l'école. Les élèves seraient moins tolérants entre eux, créant un sentiment de discrimination qui se matérialiserait par de la provocation. Il serait donc nécessaire de réintroduire cet enseignement dans le but d'apaiser les tensions discriminatoires.

Toujours dans cette idée de tolérance, un livre collectif de 2002 s'intitulant *Les Territoires perdus de la République*, établit sur la base de témoignages d'enseignants l'augmentation de l'antisémitisme. Cela s'exprime par exemple à travers la contestation de certains enseignements mais aussi des comportements discriminants. L'objectif serait que l'école publique incarne le lieu de la tolérance religieuse entre chrétiens, musulmans, juifs et athées. Cette tolérance doit alors passer par le savoir.

Le second phénomène ne se déroule pas en France mais sa gravité et ses retombées médiatiques sont telles que cela engendre des craintes dans de nombreuses régions du monde. Le 11 septembre 2001, une attaque terroriste cible les États-Unis entraînant la destruction du World Trade Center et tuant près de 3 000 personnes. Cet attentat est revendiqué par Oussama Ben Laden, l'ancien chef d'Al-Quaïda. Jacques Chirac, qui était en déplacement à Rennes, fait part de « l'immense émotion » de la France face à ces « attentats monstrueux »⁶⁴. Mais alors comment pourrions-nous relier cet événement tragique à l'enseignement du fait religieux ? Ces événements sont le reflet d'une radicalisation religieuse qui tend à se développer. Cette radicalisation pourrait être interprétée comme le résultat d'une inculture religieuse. Cette idée est à mettre en lien avec la prise en compte du phénomène sectaire⁶⁵. Plusieurs organismes se mettent en place dans la lutte contre l'influence sectaire comme l'Observatoire interministériel sur les sectes en 1996 qui devient en 2002 la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires. De fait, un des moyens pour lutter contre la radicalisation, notamment chez les plus jeunes, serait de donner un intérêt particulier dans la manière d'enseigner le fait religieux. Le savoir constituerait une arme contre la radicalisation.

⁶³ <https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000000448/l-affaire-du-foulard-islamique-en-1989.html>

⁶⁴ <https://www.vie-publique.fr/discours-dans-lactualite/281359-les-attentats-du-11-septembre-2001-dans-les-discours-publics>

⁶⁵ CARPENTIER Jean, *Idem*, p.79-92

En réaction à ces actualités traumatisantes, l'école commence à être envisagée comme un lieu où le savoir en termes de fait religieux devient une nécessité. Ce savoir répond à une certaine forme de radicalisation et d'intolérance.

2- Le rapport Joutard de 1989

Pour répondre à ces actualités traumatisantes et à ce besoin de se recentrer autour d'un enseignement du fait religieux, le gouvernement commence à demander des rapports établissant un état des lieux scolaire. Parmi ces rapports, le rapport du recteur Philippe Joutard de 1989. Philippe Joutard est un historien du protestantisme, professeur à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et recteur des Académies de Besançon puis de Toulouse. Son rapport de 1989 est une réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales⁶⁶. Ce rapport est le fruit d'une demande du ministre de l'Éducation nationale de l'époque : Lionel Jospin. Philippe Joutard fait le constat d'une inculture religieuse qu'il convient de désamorcer en procédant à l'accroissement de l'enseignement du fait religieux à l'école publique. P. Joutard met en évidence trois problématiques de l'école publique : l'histoire des sciences et des techniques, l'histoire des arts et l'histoire des religions. Il dit :

« C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains, spécialement ceux qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse, d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique, jusqu'au XIX^{ème} siècle au moins... Cette ignorance ne permet pas non plus d'appréhender nombre de réalités contemporaines dont on mesure de plus en plus l'importance (le Moyen-Orient mais aussi les Etats-Unis). Enfin, une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information »⁶⁷

Pour réaliser son rapport, Philippe Joutard, met en place des équipes de travail à qui il confie des thématiques de recherches spécifiques. P. Joutard plaide pour un enseignement du fait religieux qui soit intégré au sein des autres disciplines sociales préexistantes. C'est dans cette continuité que Régis Debray rédige un rapport, reprenant les mêmes fondements que le rapport Joutard en les approfondissant.

⁶⁶ <https://irel.ephe.psl.eu/node/25189>

⁶⁷ Extrait du rapport Philippe Joutard, 1989

3- Le colloque de Besançon de 1991

Les 20 et 21 novembre 1991, Philippe Joutard organise sur la proposition du Central régional de documentation pédagogique de Besançon (CRPD) de Franche-Comté un colloque s'intitulant : « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque »⁶⁸. Ce colloque a été organisé en partenariat avec la Ligue Française de l'enseignement et de l'éducation permanente mais aussi le rectorat de l'académie de Besançon⁶⁹. Les principaux acteurs concernés par l'enseignement de l'histoire des religions sont alors réunis : des inspecteurs, des enseignants du privé ainsi que du public, des universitaires... Au total, près de cinquante personnes sont rassemblées et se répartissent en quatre commissions distinctes :

- Histoire des religions, culture religieuse, enseignement de la religion.
- Les démarches pédagogiques à utiliser : disciplinaires, interdisciplinaires, transdisciplinaires.
- Formation des enseignants.
- De l'enseignement des religions d'hier et d'aujourd'hui en France et à l'étranger.

Les actes de ce colloque, édités par Yves Lequin et Henri Czajka, mettent en avant le refus de créer un enseignement particulier qui serait dispensé par un spécialiste. Au contraire, l'objectif serait davantage d'insister sur le fait religieux dans les disciplines scolaires déjà existantes : le français, la philosophie, les langues, les arts, l'histoire, comme le soulignait déjà Philippe Joutard dans son rapport de 1989. Sont abordées les questions de terminologie, d'enjeux de cet enseignement, d'analyse des programmes, de l'histoire de la laïcité, de la place de l'histoire des religions à l'université... Pour clôturer ce colloque, plusieurs acteurs ont pris la parole. Parmi eux : Mohammed Arkoun, islamologue, a plaidé en faveur d'un enseignement plus développé autour de l'anthropologie religieuse ; Pierre Levêque, historien spécialiste de la Grèce antique, a souligné l'intérêt d'une approche comparative de ce qu'on appelait alors l'histoire des religions ; Jean Baubérot, historien spécialiste en sociologie des religions, propose un avis minoritaire en défendant le projet de la création d'un enseignement spécifique en histoire des religions pour le secondaire.

⁶⁸ CARPENTIER Jean, *Idem*, p.79-92

⁶⁹ <https://irel.ephe.psl.eu/ressources-pedagogiques/comptes-rendus-ouvrages/czajka-henri-joutard-philippe-lequin-yves-dir>

Le rapport Debray de 2002 est donc la conséquence de diverses conjonctures sociales et culturelles poussant à la remise en question d'un système scolaire relativement faible en termes d'enseignement du fait religieux. Philippe Joutard est une figure importante de ce mouvement de pensée puisqu'il est à l'origine d'un rapport de 1989 et du colloque de Besançon de 1991. Régis Debray rédige un rapport qui se construit dans la continuité de ce que Philippe Joutard a engagé auparavant. Nous verrons que le rapport Debray vient compléter la thèse déjà prônée par P. Joutard.

B- Le rapport Debray

Le rapport Debray s'insère donc dans un contexte de remise en question de la quasi-absence de cours portant sur l'enseignement du fait religieux. Dès lors, nous pouvons nous demander de quelle manière le rapport Debray se démarque-t-il ? En quoi constitue-t-il un élément essentiel de la refonte des programmes en termes de fait religieux ? Finalement, que contient-il concrètement ?

1- La présentation formelle du rapport

Le 3 décembre 2001, le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, demande à Régis Debray de rédiger un rapport visant à proposer des solutions concernant les programmes d'enseignement du fait religieux en France ainsi que la formation des professeurs. Cette demande a lieu quelques mois avant les élections législatives. Pourquoi demander ce rapport à Régis Debray ? Ce dernier est connu pour la rédaction d'un livre intitulé *Dieu, un itinéraire*, dans lequel il explique que la croyance au divin a changé la vie de l'Humanité. Il procède à l'étude du lien qui unit Histoire et Religion. L'objectif du rapport demandé par le ministre de l'Éducation nationale est de réattribuer une place à l'enseignement du fait religieux. Ce rapport de 35 pages, et divisé en 5 parties, est finalisé en mars 2002. Les 5 parties sont les suivantes : « Quels attendus ; quelles résistances ; quelles contraintes ; quelle laïcité ; quelles recommandations ? »⁷⁰. Le rapport est donc construit de manière à être assez court et succinct tout en étant percutant dans les idées énoncées. Le discours ainsi que la mise en page sont clairs utilisant parfois la mise en place de subdivisions numérotées. Cette mise en page parfaitement soignée constitue une des forces de ce rapport.

⁷⁰ DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, 2002, p.2

2- Le contenu du rapport

Nous reprenons ici le découpage issu du rapport Debray afin de lui être fidèle dans la transmission de ses idées.

Quels attendus ? Dans cette première partie, Régis Debray énonce les objectifs visés à travers son rapport. Selon lui, l'information religieuse doit être transmise aux élèves. En l'absence de cet enseignement, la compréhension de la société et des faits historiques dans leur complexité est impossible. Régis Debray prend notamment l'exemple de l'attentat du 11 septembre 2001 qui s'associe à l'étude du wahhabisme. De plus, la méconnaissance religieuse entraînerait une peur de l'autre, un rejet d'autrui, de celui qui n'a pas la même religion que soi. Suite à l'effondrement de l'enseignement dispensé par les institutions religieuses avec les lois Ferry de 1881-1882, cette transmission du fait religieux doit donc s'effectuer auprès de l'école publique. L'auteur exprime sa volonté de lutter contre ce qu'il appelle « *l'inculture religieuse* »⁷¹. L'objectif n'est donc pas d'introduire des cours de théologie à l'école publique mais bien d'évoquer les religions pour la culture des élèves. Les professeurs les plus touchés par ce renforcement de l'éducation religieuse sont les professeurs de lettres et de langues car ils peuvent analyser les écrits et les différents modes de discours religieux ; les professeurs de philosophie qui peuvent évoquer les rapports rationnels et religieux au monde ; et enfin les professeurs d'histoire-géographie qui auront pour mission d'expliquer aux élèves le fait religieux dans le temps et dans l'espace.

Quelles résistances ? Dans cette seconde partie, Régis Debray énonce et répond aux différentes oppositions à l'éducation du fait religieux. Ces oppositions existent chez les laïcs comme chez les religieux. Certains laïcs dénoncent un cléricalisme/ prosélytisme masqué tandis que certains religieux dénoncent une neutralité, une objectivité qui effacerait la frontière entre la « vraie religion » et la « fausse »⁷². Régis Debray donne 6 réponses à ces résistances.

- Tout d'abord, il ne faut pas confondre la théologie qui présuppose l'autorité d'une parole révélée et la science des religions qui vise à étudier les religions dans leur contexte sans faire de prosélytisme et sans faire de distinctions entre elles. Il oppose révélation/ raison ; offre de foi/ offre de savoir.

⁷¹ DEBRAY Régis, *Idem*, 2002, p.4

⁷² DEBRAY Régis, *Idem*, 2002, p.9

- Les religions font partie de ce que l'auteur appelle une « quête de sens »⁷³ car elles touchent aux questions qui agitent l'être humain comme les relations avec autrui, la mort, la création de l'univers... De plus, la culture, la religion, la langue, le patrimoine, la morale sont autant de sujets qui sont ancrés dans la société actuelle et qui mobilisent les citoyens. L'enseignement de ces notions permettrait donc de les étudier de manière intelligente et réfléchie en portant un œil critique.
- L'étude objective du fait religieux permet une sorte de rationalisation qui s'oppose aux passions relayées entre autres par certains médias. Le but est alors de lutter contre l'endoctrinement, l'intégrisme, l'extrémisme.
- La foi et la connaissance ne sont pas deux termes antagonistes dans le sens où il est possible d'être adepte d'une religion et de se livrer à une étude objective de ses textes. En revanche, il faut distinguer la religion comme objet de culture (étudié à l'école) et la religion comme objet de culte (qui appartient au domaine privé).
- Les professeurs doivent mettre de côté leurs croyances personnelles et se livrer à une étude neutre et objective. Cela ne s'applique pas seulement à l'enseignement du fait religieux mais à toutes les disciplines dites littéraires. L'enseignant doit être capable d'évoquer la spiritualité, le contexte historique sans perdre son impartialité.
- Enfin, ce que l'auteur appelle « *l'inculture religieuse* » est davantage liée à un niveau d'étude relativement faible plutôt qu'à l'origine religieuse des élèves. De plus, Régis Debray indique que les établissements scolaires privés à but confessionnel ont perdu le caractère religieux qu'ils avaient autrefois et qu'ils souffrent présentement des mêmes carences en matière religieuse que les établissements publics.

Quelles contraintes ? Ici, Régis Debray évoque le cadre ainsi que les obstacles qui se dressent devant l'enseignement du fait religieux à l'école. Tout d'abord, il explique que l'histoire des religions peut constituer une matière à elle seule dans le supérieur. Toutefois, cette option est exclue pour le secondaire en raison de la précaution laïque et de la lourdeur de l'emploi du temps. Il faut aussi s'opposer aux intervenants extérieurs d'autant plus s'ils sont diplômés de facultés théologiques. Pour parler du fait religieux il faut donc se porter sur les contenus d'enseignement, et introduire ce sujet dans les disciplines déjà existantes. L'enseignant doit être armé professionnellement et intellectuellement et doit faire au mieux pour aborder le fait religieux sans heurter l'identité des élèves et sans banaliser le sujet. C'est

⁷³ DEBRAY Régis, *Idem*, 2002, p.10

un équilibre qu'il convient de trouver. Pour cela, l'auteur insiste sur la nécessité de former les professeurs qui évoqueront le fait religieux.

Quelle laïcité ? Dans cette quatrième partie, l'auteur définit la laïcité qui s'impose comme un des cadres de l'enseignement, et replace le cas de la France dans le contexte européen. Selon Régis Debray, « *la laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence, car ce qui est commun en droit à tous les hommes doit avoir le pas sur ce qui les sépare en fait* »⁷⁴. Par conséquent, il y aurait une inséparabilité entre la laïcité et l'étude du religieux. De fait, la laïcité lutte contre « *l'inculture religieuse* ». L'auteur poursuit son propos en énumérant 3 points qui font que l'enseignement du fait religieux est compatible avec la laïcité :

- L'enseignement du fait religieux est en quelque sorte un combat pour la science car il permet d'éduquer les jeunes gens et de lutter contre l'obscurantisme.
- La déontologie laïque impose un devoir de neutralité et d'objectivité chez le professeur. On démarque ainsi le principe de laïcité d'un principe d'anti-religion. La laïcité au contraire permet d'étudier les phénomènes religieux sous un autre angle que l'angle théologique.
- L'enseignement du fait religieux permet une connaissance de l'autre dans un monde qui tend à être de plus en plus connecté. Le but est de lutter contre le communautarisme et de favoriser l'interconnaissance des cultures.

Ensuite, Régis Debray replace la France dans son contexte européen. Selon lui, le principe de la laïcité, qui est inscrit dans la Constitution, marque sans nul doute une avancée sur nos voisins. En effet, un certain nombre de pays continuent de posséder un enseignement théologique obligatoire. Il prend l'exemple de plusieurs pays, dont la Grèce où l'enseignement orthodoxe confessionnel est imposé. La France est donc dépeinte comme un modèle de modernité qui devrait inspirer ses voisins.

Quelles recommandations ? Dans cette cinquième et dernière partie, Régis Debray énumère 12 propositions concrètes qu'il soumet au ministre de l'Éducation nationale.

⁷⁴ DEBRAY Régis, *Idem*, 2002, p.19

- Tout d'abord, l'auteur fait la demande d'un rapport d'évaluation concernant les modifications des programmes de 1996 afin d'adapter les méthodes d'instruction. Ce rapport prend en compte les difficultés des élèves mais aussi des enseignants.
- Il explique ensuite l'impérativité de créer une cohérence entre les différentes matières dans le programme. Par exemple, si les élèves étudient la littérature du XVI^e siècle, ils doivent avoir des connaissances sur la Renaissance.
- Régis Debray préconise l'introduction des *itinéraires de découverte* en classe de cinquième et de quatrième. Ces itinéraires prescrivent des croisements disciplinaires ce qui implique une collaboration entre les professeurs. Par exemple, sur les 4 domaines proposés, « arts et humanités » ainsi que « langues et civilisation » permettent de faire une étude du fait religieux selon différents prismes.
- Pour le lycée, les *travaux personnels encadrés* (TPE) pourraient favoriser les approches transversales et l'étude du phénomène religieux. L'auteur donne quelques exemples de sujets d'étude : « *la figuration du divin dans le monothéisme et le polythéisme* », « *les jeûnes (Ramadan et Carême)* »⁷⁵. Il serait encore possible de lier l'étude du fait religieux avec l'art comme par exemple la musique, le cinéma, la photographie...
- L'auteur propose également la création du module IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) pour les enseignants en formation initiale. Un module obligatoire aurait pour titre « philosophie de la laïcité et histoire des religions », durerait environ 10 heures par an, et aurait lieu en deuxième année après les concours. Cela concernerait les enseignants de lettres, de philosophie et d'histoire.
- R. Debray propose la création d'un stage national interacadémique pour la formation continue. Ce stage durerait 3 jours et impliquerait les enseignants des sciences sociales et artistiques. Ce programme couvrirait la gamme des grandes religions présentes en France et serait en collaboration avec l'École pratique des hautes études (EPHE).
- Toujours concernant la formation continue, l'auteur souhaite le rétablissement de l'inscription du thème laïcité/ histoire des religions.
- Le rapport évoque la possibilité de créer une section des sciences religieuses de l'EPHE qui s'allierait aux laboratoires de recherche français parmi les plus performants comme le CNRS pour pouvoir répondre aux besoins de formation initial et continue.

⁷⁵ DEBRAY Régis, *Idem*, 2002, p.27

- Ensuite, il préconise l'élaboration d'outils pédagogiques novateurs et performants qui permettraient ainsi notamment d'avoir une meilleure évaluation des publications dans les manuels scolaires.
- L'auteur propose de réunir un groupe d'experts à l'Inspection générale pour produire des dossiers pédagogiques à destination des élèves. Cela aurait pour but de favoriser une approche du fait religieux à travers les prismes artistiques et culturels.
- Puis, le rapport annonce une volonté d'étendre les formations évoquées précédemment aux chefs d'établissements, aux équipes académiques (vie scolaire).
- Enfin, R. Debray aimerait solliciter l'avis du Comité de réflexion et de proposition sur la laïcité à l'école.

C- La réception du rapport Debray

1- Un rapport plébiscité par le pouvoir politique

Le 14 mars 2002, le rapport est présenté en présence du ministre de l'Éducation nationale. Immédiatement après la prise de parole du rapporteur, le ministre énumère les décisions qu'il s'engage à prendre. Parmi les décisions ministérielles nous pouvons évoquer :

- La mise en place d'itinéraires de découverte dans les collèges et lycées.
- La création de bases permettant une formation initiale et continue des enseignants⁷⁶. C'est alors qu'au niveau universitaire, l'Institut européen en science des religions (IESR) est créé. De plus, les Plans Académiques de Formation (PAF) devront évoquer les faits religieux et la laïcité dans leurs projets.
- La création d'un « Comité de réflexion et de propositions sur la laïcité à l'école ». Ce comité, mis en place le 3 juillet 2003, est renouvelé tous les 3 ans et composé de 15 membres.

Le rapport Debray peut donc être qualifié de succès dans la mesure où un certain nombre de revendications ont été approuvées et mises en place par le pouvoir politique. Toutefois, les élections présidentielles de mai 2002 ont donné lieu à un changement de gouvernement qui risquait de porter atteinte au succès du rapport. Fort heureusement, le nouveau gouvernement

⁷⁶ CARPENTIER Jean, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », Cahiers d'Histoire, 2004, p.79-92.

de Jacques Chirac se dit favorable à la continuité des efforts qui ont été mis en place dans le domaine de l'enseignement du fait religieux.

2- Les critiques à l'encontre du rapport

Malgré ce succès politique, le rapport n'en reste pas moins un objet de discussion et de remise en question qui est loin de faire l'unanimité. Les opposants de ce rapport dénoncent un intérêt démesuré porté à une inculture religieuse qui est certes présente mais qui n'est pas la seule inculture que nous connaissons. En effet, l'inculture religieuse ne mériterait pas d'être davantage traitée que l'inculture scientifique ou artistique⁷⁷. Selon Benoît Mély, Régis Debray aurait dû se préoccuper en priorité de *l'inculture laïque*⁷⁸ chez les jeunes. Il faudrait dispenser un enseignement davantage porté sur l'histoire des résistances individuelles, des luttes pour la liberté de pensée. Certes, une histoire du fait religieux est utile à l'école mais il faudrait aussi, et de manière égale, traiter de l'histoire de l'incroyance et par conséquent, ne pas préférer un sujet à l'autre : « L'inventeur du mot agnostique, le biologiste Thomas Huxley, ami et courageux vulgarisateur de Darwin, n'aurait-il pas le droit à figurer dans la culture scolaire de notre temps à l'instar du patriarche Abraham et de sa descendance ? »⁷⁹ selon Benoît Mély.

De plus, un autre argument dans la critique du rapport Debray serait de dire que le meilleur moyen de combattre l'intégrisme à l'école n'est pas d'enseigner le fait religieux mais de mener des actions dans les établissements scolaires des ghettos qui sont délaissés par le gouvernement. En effet, « le quotidien scolaire pour la plupart de ces jeunes, immigrés ou non, musulmans, chrétiens ou indifférents, est avant tout marqué par une effrayante asphyxie culturelle qui leur rend très difficile l'acquisition d'une réelle rationalité critique, qui plus est à l'encontre d'une autorité de leur propre religion »⁸⁰. Ces ghettos sont l'incarnation des lieux où la pression familiale et communautaire peut se relever souvent très forte, notamment en termes de religion. Benoît Mély reproche à l'État de laisser ces quartiers à l'abandon, et de fait, de laisser s'opérer en leur sein un phénomène communautariste propice au développement des idées intégristes, notamment chez les jeunes musulmans. Selon lui, la solution ne serait pas seulement d'octroyer à ces jeunes des enseignements sur le fait religieux mais bien de repenser

⁷⁷ MELY Benoît, « Est-ce à l'école de valoriser le religieux ? : observations critiques sur le rapport Debray », *Raison présente*, 2004, p.196.

⁷⁸ MELY Benoît, *Idem* 2004, p.196.

⁷⁹ MELY Benoît, *Idem* 2004, p.197.

⁸⁰ MELY Benoît, *Idem* 2004, p.198.

une transformation totale des conditions d'enseignement afin de leur permettre de se libérer de l'emprise communautaire intellectuelle.

Selon certains opposants, l'enseignement du fait religieux ne saurait être en accord avec le principe républicain de laïcité. Pour Nadine Wainer, « si l'école se voit attribuée la fonction des églises et des familles, c'est-à-dire les rôles de la sphère privée, elle y perdra sa raison d'être qui est justement l'émancipation de l'individu par la laïcité et l'accès au monde public »⁸¹. Selon elle, enseigner le fait religieux à l'école publique reviendrait à pervertir l'idéal de l'instruction laïque. Le principe de laïcité serait antinomique avec l'inclusion d'enseignements portés sur les dogmes moraux. De manière générale, les fervents défenseurs d'une laïcité dite « stricte » s'opposent au rapport de Régis Debray qu'ils considèrent comme une atteinte à ce principe.

Enfin, est aussi critiqué le choix de l'expression de « fait religieux » venant se substituer à l'ancienne « histoire des religions ». Nous passons donc d'une expression désignant les religions au pluriel à une expression parlant du religieux au singulier. Ce changement n'est pas anodin et est révélateur comme le dit l'historien Jean Paul Thomas de deux présupposés. Le premier est celui qui sous-entend que les religions possèderaient un fond commun. Le second est que l'humanité est englobée dans une vision essentiellement religieuse⁸². Toutefois, ces deux allégations sont discutables. Tout d'abord il est vrai que les religions monothéistes possèdent des codes moraux et des rites communs. Cependant, ces codes et ces rites diffèrent selon les religions et ne sont pas identiquement appliqués. Il serait donc erroné de prétendre que ces religions disent toutes la même chose. Ensuite, concernant la seconde assertion, l'humanité ne peut être étudiée uniquement sous le prisme religieux car, dès lors, comment expliquerions-nous le récent processus européen d'émancipation vis-à-vis de la religion ? Selon Jean Paul Thomas, le rapport Debray vise un réarmement moral basé sur la convergence des messages religieux, qui servirait à l'éradication du communautarisme. L'idée serait alors de dispenser un enseignement qui prend sa source dans les valeurs religieuses universelles. Néanmoins, délivrer ce message à l'école publique ne serait pas compatible avec la laïcité.

Le rapport Debray est donc ancré dans un mouvement politique souhaitant dresser un état des lieux de l'enseignement du fait religieux pour aboutir à une refonte des programmes.

⁸¹ <https://www.appép.net/mat/2012/06/wainer01.pdf>

⁸² THOMAS Jean-Paul, « A propos du rapport Debray », *Raison présente*, 2004, p.189.

L'objectif est de donner une place plus importante à cet enseignement pour répondre aux problématiques sociales récentes impliquant la peur d'une certaine radicalisation religieuse et d'une intolérance liée à de l'inculture. L'école doit jouer son rôle d'éducation et se doit de couvrir le plus large spectre de domaines d'étude possibles. C'est dans ce contexte que le rapport Debray voit le jour. Néanmoins, bien que le rapport Debray ait été plébiscité par la majorité des membres du gouvernement et représente une progression considérable dans l'enseignement du fait religieux, plusieurs critiques subsistent et entachent un idéal d'unanimité. Les critiques sont assez identiques à celles qui précèdent le rapport et s'opposent frontalement à un enseignement du fait religieux au sein de l'école publique. L'existence d'une dichotomie structurelle entre principe laïc et étude du fait religieux sont les arguments les plus évoqués. C'est entre autres pour répondre à ces allégations que Régis Debray insiste sur la nécessité fondamentale de s'assurer de l'objectivité et la neutralité religieuse des professeurs dans l'exercice de leur profession. C'est pourquoi une place importante est prévue à leur formation. Régis Debray dit dans son rapport que le temps est venu de passer « d'une laïcité d'incompétence (le religieux par construction ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre). Tant il est vrai qu'il n'y a pas de tabou ni de zone interdite aux yeux d'un laïc »⁸³.

III- Les effets du rapport Debray

Il convient ici de se questionner sur l'efficacité du rapport Debray après sa réception. Ce rapport a-t-il eu les effets escomptés ? Représente-t-il réellement un tournant dans la façon d'enseigner le fait religieux à l'école ? Selon, Ouellet Fernand, historien canadien (1926-2021), « La publication au printemps 2002 par Régis Debray d'un rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque constitue une étape importante pour tous ceux qui, en France, militent pour que l'histoire et la sociologie des religions occupent une plus grande place dans l'éducation des citoyens »⁸⁴.

A- Les consécration du rapport

Bien que le gouvernement ait été soumis à un changement de ministre de l'Éducation nationale à la suite des élections législatives de 2002, les recommandations du rapport Debray

⁸³ DEBRAY Régis, *Idem*, 2002.

⁸⁴ OUELLET Fernand, « L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ? », *Carrefours de l'Éducation*, 2002, p.40-58.

ont été globalement mises en œuvre. Le 21 janvier 2015, François Hollande, alors président de la République, déclare : « Les religions n'ont plus leur place dans l'école. Ce qui n'empêche pas qu'il y ait un enseignement laïque des religions »⁸⁵.

1- La formation enseignante

Comme l'avait demandé Régis Debray dans son rapport, Luc Ferry, nouveau ministre de l'Éducation nationale succédant à Jack Lang, a créé le 26 juin 2002 l'Institut européen en sciences des religions (IESR) au sein de l'EPHE. Sa mission est de former les enseignants à l'aide de cours, de séminaires, de publications d'ouvrages pédagogiques... Renommé Institut d'étude des religions et de la laïcité (IREL) en 2021, ce programme revêt un rayonnement important qu'il doit à la qualité de ses interventions et de ses productions. De plus, une autre préconisation de Régis Debray est l'élaboration d'un séminaire interdisciplinaire concernant l'enseignement du fait religieux. Ce séminaire a été organisé dès 2002 et a permis la création d'une mise au point positive entre différents acteurs de l'enseignement du fait religieux : les enseignants chercheurs, les corps d'inspection et les formateurs de l'Éducation nationale.

En réalité, l'IREL forme au-delà du monde enseignant. Récemment, des formations continues destinées à des fonctions publiques qui relèvent d'autres ministères (culture, santé, justice...) ont été introduites. Le parcours « Religions et laïcité dans la vie professionnelle et associative » a par exemple été intégré au master sciences des religions et sociétés de l'EPHE⁸⁶. Ce parcours est ouvert aux étudiants mais également aux professionnels qui sont confrontés à la question du fait religieux dans le travail. Le rapport Debray a donc eu des effets au-delà même des préconisations initiales concernant uniquement le monde de l'enseignement. Les effets de ce rapport se sont étendus au sein de l'EPHE à tous les domaines professionnels confrontés au fait religieux et souhaitant s'y former.

Enfin, le caractère obligatoire du module de 10 heures s'intitulant « philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » conseillé par R. Debray n'a finalement pas été retenu. Toutefois, ce module a été laissé à l'appréciation de chaque IUFM. Par exemple, entre 2005 et 2010, un module de trois jours a été créé à Créteil pour les professeurs de collège et de lycée stagiaires. Proposé de manière optionnelle et pris en charge par l'IESR, ce module attirait une

⁸⁵ CHAIX Gérard, « L'enseignement laïque des faits religieux et l'école de la République », *Administration & Éducation*, n°148, 2015, p.121-129

⁸⁶ MERCIER Charles, « La formation des enseignants aux faits religieux et à la laïcité depuis le rapport Debray », *Diversité*, 2022.

trentaine de stagiaires chaque année. Parmi eux, environ 50% en histoire-géographie, et environ 25% étaient stagiaires en lettres⁸⁷.

Le rapport Debray a donc permis la création d'une formation au fait religieux autrefois inexistante pour les professeurs. Cet enseignement est mis au service de l'efficacité pédagogique et didactique des professeurs afin de transmettre aux élèves efficacement les enjeux du fait religieux.

2- Un enseignement du fait religieux pluridisciplinaire intégré dans les programmes

Depuis le rapport Joutard de 1989, une majorité tend à proposer un enseignement du fait religieux qui ne constitue pas une matière à lui seul mais qui s'insère dans les matières sociales préexistantes. En effet, pour des raisons épistémologiques, idéologiques et pratiques, l'idée de créer un enseignement spécifique pour le fait religieux a rapidement été abandonnée bien que certaines personnes comme Jean Baubérot la soutiennent. Selon Isabelle Saint Martin, directrice d'étude à l'EPHE, la création d'une discipline religieuse aurait « contribué davantage à l'émiettement des savoirs entre de multiples cours alors que les journées des élèves français sont parmi les plus longues d'Europe. Enfin, une heure spécifique consacrée au « religieux » aurait pu ranimer la crainte d'un retour déguisé du catéchisme... »⁸⁸. Enseigner le fait religieux au sein des disciplines permet de rattacher la religion étudiée à son contexte littéraire, historique, philosophique, artistique, ou sociologique. C'est pourquoi, comme Régis Debray le préconisait, cet enseignement a été intégré aux disciplines préexistantes et ne se restreint pas à l'histoire-géographie mais s'ouvre à la littérature, la philosophie, les cours de langues et d'art.

L'histoire-géographie a été en première ligne de la question de l'enseignement du fait religieux. En effet, le choix d'enseigner le fait religieux a été appuyé notamment par des historiens. Le rapport Debray a permis des changements dans la rédaction des programmes. Par exemple, les programmes de 2008 opèrent une distinction plus précise entre judaïsme et christianisme que ceux de 1996. En effet, à cette époque, le judaïsme était davantage présenté comme le prélude du christianisme. En histoire, c'est une approche culturelle, patrimoniale et historique qui est privilégiée.

⁸⁷ MERCIER Charles, *Idem*, 2022.

⁸⁸ SAINT-MARTIN Isabelle, « Enseigner les faits religieux, quelques réflexions à l'issue d'un colloque », *Histoire, monde et culture religieuse*, 2014, p.135-141.

Concernant la géographie, cette matière implique parfois l'étude du fait religieux. Nous pouvons citer les expressions « occident latin » ou « monde arabo-musulman » qui sont deux expressions rapprochant un terme géographique et un terme religieux⁸⁹. En géographie, le fait religieux est étudié selon plusieurs angles. Tout d'abord, le fait religieux peut se mettre en lien avec une dimension spatiale. Par conséquent, les thèmes de 6^e sur le concept « Habiter » peuvent prendre en compte la notion de paysage religieux. Ensuite, le fait religieux peut être étudié selon une approche géoculturelle avec le rôle du fait religieux dans la mondialisation ainsi que la répartition des religions. Cet aspect culturel peut mener à évoquer des enjeux géopolitiques qui expliquent certains conflits liés au partage de l'espace où coexistent différentes religions. Enfin, la géographie permet l'étude de la position des religions quant à la préservation de la nature, les rendant ainsi actrices dans la gestion du milieu naturel.

La littérature est aussi un domaine qui, comme le rappelle Régis Debray, peut être impliqué dans l'enseignement du fait religieux. En effet, les textes peuvent revêtir différents niveaux de présence religieuse. Selon Évelyne Martini, la présence du fait religieux en littérature peut être « ponctuelle, structurante ou spécifique comme dans les textes fondateurs »⁹⁰. Les programmes de 2008 mettent en œuvre la constitution d'une « culture humaniste » qui est associée aux lectures effectuées en classe et qui, de fait, représente le vecteur d'une réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisations, notamment religieux. Cela s'observe concrètement avec l'exemple de textes mis au programme de français qui sont tirés de l'héritage antique en classe de 6^e : la Bible ; Ovide, Homère... Concernant le lycée, selon, Philippe Gaudin, « les faits religieux sont partout et nulle part »⁹¹. Philippe Gaudin prend l'exemple du conte *Hérodiade* de Flaubert qui porte à étudier l'univers biblique.

Concernant la philosophie, depuis juin 2003 pour les filières générales et septembre 2005 pour les filières technologiques, les programmes incluent une réflexion critique du fait religieux. Pour les filières générales, le terme de « religion » apparaît de manière explicite comme une notion à étudier dans le champ « la culture ». Le fait religieux peut notamment

⁸⁹ <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/fait-religieux-et-construction-de-l-espace/cadrage-et-problematiques-generales>

⁹⁰ GAUDIN Philippe. « Chapitre II. Enseigner les faits religieux dans les disciplines ». *Vers une laïcité d'intelligence ?*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014.

⁹¹ GAUDIN Philippe, *Idem*.

s'étudier avec la philosophie de Kant pour répondre à la question « que m'est-il permis d'espérer ? ». C'est alors l'occasion de donner les différentes définitions de la religion. Pour les filières technologiques, le terme de religion est remplacé par les notions « la raison et la croyance ». L'étude critique du fait religieux en philosophie nécessite des connaissances solides sur le sujet, en partie héritées des cours d'histoire. En philosophie, l'objectif est de s'interroger sur l'essence du religieux, sur ce qui différencie une secte d'une religion.

L'inclusion dans ces différentes matières d'un apprentissage du fait religieux permet d'affirmer que dans une certaine mesure, le rapport Debray est une réussite. Autrefois complètement négligé, l'enseignement du fait religieux gagne une place plus affirmée dans les différentes disciplines grâce aux préconisations du rapport Debray.

B- Les difficultés de mise en place

La place du rapport Debray comme étant un tournant de l'enseignement du fait religieux reste toutefois à nuancer. Le rapport est certes à l'origine d'une meilleure structuration et de l'accroissement de l'enseignement du fait religieux mais plusieurs éléments peuvent paraître incomplets ou insuffisamment exploités. Nous pourrions dès lors questionner les effets du rapport et nous demander s'ils suffisent à promouvoir un enseignement du fait religieux. Selon Jean Paul Thomas : « Apprécier ce texte (le rapport Debray), en évaluer la portée, c'est juger cette entreprise de démarcation (entre enseignement catéchétique et enseignement moderne du fait religieux). Est-elle ou non couronnée de succès ? Nous pensons que non »⁹². Ce rapport constitue-t-il réellement un changement radical dans la manière d'aborder le fait religieux à l'école publique ?

1- La réalité de l'enseignement du fait religieux en classe

Rappelons que l'enseignement du fait religieux n'a pas été introduit avec le rapport Debray puisque la présence de thématiques religieuses était déjà incluse dans certains cours comme l'ouverture aux religions d'Asie en classe de 6^e⁹³. Toutefois ce rapport visait à structurer et consolider cet enseignement. Cela a-t-il fonctionné ? Philippe Claus fait état d'un

⁹² THOMAS Jean-Paul, « A propos du rapport Debray », *Raison présente*, 2004, p.188

⁹³ SAINT-MARTIN Isabelle, *Idem*, 2014.

« enseignement insuffisamment mis en œuvre dans les classes »⁹⁴. Selon Philippe Claus, les principaux objectifs d'un enseignement du fait religieux ne sont pas atteints dans les classes. Les professeurs semblent se plaindre de la lourdeur des programmes couplée à un manque de connaissances personnelles stabilisées⁹⁵.

Afin de dresser un constat de l'état de l'enseignement du fait religieux j'ai pu exploiter mon stage de M1 afin d'élaborer un questionnaire à l'intention des élèves. Ce questionnaire a été donné aux élèves de Seconde G et Terminale HGGSP du lycée Colbert dans le 8^e arrondissement de Lyon. L'objectif est de comprendre comment les élèves du lycée Colbert se positionnent vis-à-vis des cours portant sur le fait religieux. Les résultats permettent d'analyser les effets du rapport Debray. Il est important de préciser que ce lycée accueille une population plutôt défavorisée avec une proportion élevée d'élèves qui s'identifient à la religion musulmane.

La première question qui leur était posée était la suivante : « Vous sentez-vous discriminés à l'école en raison de votre appartenance ou de votre non-appartenance religieuse ? Si oui expliquez pourquoi ». Le but de cette question est d'analyser le résultat des ambitions de tolérance et de lutte contre le communautarisme portées par le rapport Debray. Sur les 44 élèves interrogés, 41 ont répondu négativement tandis que 3 se sont déjà sentis discriminés. Parmi les réponses recensées, nous trouvons : « Non je ne me sens pas discriminée car je pense que le fait d'être dans un lycée en banlieue fait qu'il y a beaucoup de gens de ma religion : l'islam » ou encore « Oui car mes origines arabes sont directement liées à l'islam alors que mon appartenance religieuse est différente ». Par conséquent, il est possible d'affirmer que la majorité des élèves ne se plaint pas d'un manque de tolérance au sein du lycée. Toutefois, ces résultats sont à nuancer. Comme le dit un élève, ces résultats sont peut-être le fait d'un fort aspect communautaire lié à la population du lycée qui est majoritairement issue de banlieue. De plus, certains élèves sont les victimes d'un préjugé qui veut que l'origine arabe soit directement liée à l'islam. Ce préjugé est la conséquence d'un manque de culture du fait religieux qui prouve que dans la pratique, le rapport Debray n'est pas parvenu entièrement à enrayer les stéréotypes.

La seconde question est la suivante : « Pensez-vous qu'il y a assez de cours qui portent sur les religions à l'école ? ». Ici, nous tentons de recenser l'avis des élèves concernant la proportion de cours sur le fait religieux. Sur les 44 élèves, 37 ont répondu qu'il n'y a pas selon

⁹⁴ CLAUS Philippe, « L'école et l'enseignement des faits religieux », *Administration & Éducation*, n°151, 2016, p. 29-33.

⁹⁵ CLAUS Philippe, *Idem*, 2016, p. 29-33.

eux assez de cours portant sur cette question. Parmi les réponses : « Je pense qu'il faudrait approfondir ces sujets car ils permettent de mieux comprendre leur système (les religions) et de ne pas laisser place aux préjugés ». Les seuls élèves qui ont répondu positivement à cette question sont ceux qui, ayant suivi l'option HGGSP, estiment que leur option leur permet d'aborder suffisamment le sujet. Nous comprenons donc que les élèves sont eux-mêmes demandeurs d'avoir plus d'enseignements du fait religieux inclus dans leurs matières et que ce constat vient remettre en cause la réussite du rapport Debray.

2- Les critiques d'une mise en place qui semble incomplète

Concernant la place du fait religieux dans les programmes, il semblerait que celle-ci soit incomplète. En histoire, le fait religieux est surtout étudié à ses commencements comme avec le chapitre 2 du thème 2 de 6^e « La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste »⁹⁶. Cet aspect laisse penser qu'il y aurait encore actuellement des difficultés à évoquer les religions selon un contexte contemporain. De même, nous notons des difficultés à évoquer les religions lointaines comme les religions d'Afrique qui restent délaissées des programmes. Concernant la géographie, l'enseignement du fait religieux reste peu évoqué car il n'est pas mentionné explicitement dans les programmes.

La formation des professeurs est un autre aspect qui semble avoir été partiellement mis de côté par le gouvernement. Cela peut sembler paradoxal car nous avons déjà démontré que le rapport Debray a eu une incidence positive sur la façon de former les enseignants au fait religieux. Néanmoins, le soutien ministériel à propos de cette formation a fluctué et n'a pas été durable en raison de l'émergence d'autres priorités éducatives telles que l'égalité fille-garçon, l'inclusion des élèves en situation de handicap... De plus, l'intérêt porté à l'enseignement du fait religieux semble uniquement se réactiver en fonction de l'actualité et notamment des faits divers liés au terrorisme. Ces drames réveillent la volonté de renforcer l'enseignement du fait religieux sans pour autant perdurer dans le temps. De fait, au sein des rectorats académiques comme les INSPE, l'accent est davantage mis sur une formation à la laïcité non pas liée au fait religieux comme au début des années 2000 mais une laïcité liée aux valeurs de la République.

⁹⁶ <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

En effet, dans les INSPE, l'appellation de « fait religieux » peine à apparaître explicitement⁹⁷. Son inclusion dépend de l'intérêt que les formateurs portent individuellement à cette question. Concernant la formation initiale, les étudiants peuvent avoir des cours portant sur le fait religieux lors des disciplines didactiques. Toutefois ces cours diffèrent selon les INSPE. Par exemple, l'INSPE de Bordeaux propose un module de deux heures qui s'intitule « L'école face à la diversité des convictions » et qui dresse un état des lieux de la place des croyances dans le champ scolaire et propose des outils pour articuler la liberté d'expression, le respect des valeurs républicains et le pluralisme des convictions⁹⁸. Dès lors, nous pouvons questionner l'efficacité d'une formation qui ne serait pas uniformément dispensée dans tout le territoire français. Il y a une grande hétérogénéité concernant la formation de l'enseignement du fait religieux qui s'explique par l'absence de politique nationale sur cette question.

Parmi les difficultés liées à la formation des professeurs, la loi du 15 mars 2004 qui interdit les signes ostensibles dans les établissements scolaires a participé à l'idée selon laquelle le religieux n'a pas sa place à l'école, quelle que soit sa forme.

La question de l'enseignement du fait religieux prônée par Régis Debray est loin de faire l'unanimité y compris chez les professeurs. Dans la réédition de son rapport en 2015, Régis Debray écrit que certains enseignants ont encore le sentiment que le fait religieux se caractérise par un obscurantisme dont il conviendrait d'épargner aux élèves son étude. La croyance est alors associée au désordre. Une certaine proportion des professeurs considère qu'il est gênant d'aborder le fait religieux à l'école. Devant toutefois appliquer le programme de l'Éducation nationale, ils n'en restent pas moins souverains dans leur classe et ont une liberté pédagogique qui leur permet d'insister ou non sur certains éléments. Par conséquent, il est aisément imaginable que certains professeurs passent assez rapidement sur ces questions qu'ils peuvent juger comme entrant en inadéquation avec le système scolaire. Encore une fois, cela laisse entendre une certaine hétérogénéité dans la mise en place de cet enseignement.

Malgré la réussite partielle du rapport Debray et sa réception positive par le gouvernement, de nombreuses problématiques liées à l'enseignement du fait religieux demeurent. Sont notamment critiquées la pauvreté de la formation enseignante sur le fait

⁹⁷ MERCIER Charles, « La formation des enseignants aux faits religieux et à la laïcité depuis le rapport Debray », *Diversité*, 2022.

⁹⁸ MERCIER Charles, *Idem*, 2022.

religieux ainsi qu'une mise en place en classe sur ce sujet qui semble insuffisante. Toutefois, le rapport Debray n'en reste pas moins un tournant dans la question de l'enseignement religieux à l'école publique puisqu'il cristallise et incarne un mouvement prônant la réintroduction laïque de cette notion dans les programmes.

PARTIE 2 : LE CADRE PRATIQUE

I- Enseigner le fait religieux

A- Le fait religieux dans les programmes actuels

1- Les instructions officielles

Diverses ressources sont mises à la disposition des enseignants sur le site Éduscol afin d'orienter le contenu de leurs cours. Concernant l'enseignement du fait religieux, nous retrouvons notamment : le réseau Canopé ; le rapport Debray ; les comptes rendus de différents séminaires ; le Vademecum de la laïcité ; des ouvrages scientifiques...

Le Vademecum de la laïcité rappelle le devoir de neutralité des enseignants. La Fiche 19 énumère les différents articles et circulaires imposant une neutralité dans l'enseignement : « Le principe de laïcité de l'enseignement public, lequel est un élément de la laïcité de l'État et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect, d'une part, de cette neutralité par les programmes et par les enseignants et, d'autre part, de la liberté de conscience des élèves » (CE, 18 octobre 2000, n° 213303)⁹⁹. L'enseignement dispensé par le professeur ne doit pas être dicté par ses convictions religieuses ou politiques. Cette injonction rappelle donc la préconisation de Régis Debray concernant l'attitude objective et neutre du professeur lorsqu'il enseigne le fait religieux. Il ne s'agit pas de réintégrer un enseignement catéchétique mais bien de transmettre un savoir scientifique.

Une autre ressource intéressante est le compte rendu du séminaire des 21 et 22 mars 2011 portant sur l'enseignement du fait religieux. Plusieurs acteurs étaient présents pour prendre la parole, dont : Régis Debray, Jean-Michel Blanquer (directeur général de l'enseignement scolaire), Isabelle Saint-Martin (directrice de l'IESR), Jean-Paul Willaime (directeur d'étude à l'EPHE) ... Ce séminaire constitue une excellente ressource pédagogique dans la mesure où les intervenants expliquent comment mettre en lien l'enseignement du fait religieux avec

⁹⁹ <https://eduscol.education.fr/document/1609/download>

différentes activités : la visite de musée, de lieux de culte, une sortie pédagogique au cinéma... Blanche Verillaud prend l'exemple du musée du Quai Branly. Ce musée, d'art mais également de civilisation présente des œuvres des « quatre coins du monde ». Les collections de ce musée ont une dimension ethnographique et renvoient à des rites, des cérémonies ayant une dimension sacrée¹⁰⁰. Blanche Verillaud présente de plus les écueils à éviter comme l'instrumentalisation des arts au profit de l'Histoire ou encore ne pas réduire ces collections à de simples pratiques superstitieuses.

Enfin, les programmes guident le professeur dans les thématiques à aborder selon les classes. L'étude de ceux-ci permet d'appréhender la place réservée au fait religieux actuellement. Nous nous intéressons en particulier au programme d'histoire qui constitue l'une des matières les plus propices à l'évocation du fait religieux. En classe de 6^e, le fait religieux est abordé dans les thèmes 2 et 3 respectivement intitulés : « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant JC » et « L'empire romain dans le monde antique ». Il s'agit ici d'évoquer la naissance des monothéismes juifs et chrétiens et de les contextualiser dans des milieux encore majoritairement polythéistes. De même, le premier thème de 5^e intitulé, « chrétientés et islam (VI^e-XIII^e siècles), des mondes en contact », permet de traiter de la naissance du monothéisme musulman et d'envisager les relations entre les mondes orientaux et occidentaux. Le thème 2 « Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal (XI^e-XV^e siècles) » constitue un moyen d'expliquer l'importance de la religion dans l'occident féodal et la place prépondérante de l'Église, y compris d'un point de vue géographique où l'Église est placée spatialement au centre des villages. Ensuite, le premier thème de 4^e « le XVIII^e siècle : Expansions, Lumières et révolutions » permet d'évoquer la remise en question de la place de l'Église ainsi que la prolifération de personnalités positionnant comme étant réticentes vis-à-vis de la religion et de son ingérence dans la société. Enfin, la classe de 3^e est moins propice à l'évocation du fait religieux en histoire car les thèmes sont majoritairement centrés sur les conflits contemporains tels que les Première et Seconde Guerres mondiales ainsi que la Guerre froide.

Concernant le lycée général, le chapitre 2 du thème 1 de Seconde sur la Méditerranée médiévale permet d'évoquer de manière plus approfondie les mêmes problématiques qu'en classe de 5^e, à savoir les relations commerciales ainsi que les conflits entre les civilisations chrétiennes et musulmanes. Le thème 2 portant sur les XV^e et XVI^e siècles permet d'évoquer

¹⁰⁰ <https://eduscol.education.fr/document/41857/download>

l'ouverture sur l'Atlantique et par conséquent constitue un moyen d'évoquer le concept de « mission civilisatrice » ainsi que le rôle de la religion dans le processus de colonisation. Enfin, le thème 3 « L'état à l'époque moderne : France et Angleterre » est idéal pour aborder les relations et conflits entre religion et pouvoir monarchique. En classe de Première, les thèmes parcourent les grandes lignes des événements historiques relatifs à l'époque contemporaine. Le fait religieux peut s'étudier à travers les mouvements anticléricaux, notamment les lois garantissant la laïcité. De plus, l'affaire Dreyfus permet également d'enseigner la structuration de l'antisémitisme. En HGGSP, le thème 5 de première demande explicitement d'analyser « les relations entre États et religions ». Les deux enjeux sont l'étude des interactions entre le politique et le religieux et la compréhension de la sécularisation comme mouvement localisé. C'est donc un thème consacré à l'étude du fait religieux dans le monde contemporain, thème qui selon moi devrait aussi être exploité dans la filière général tant il permet de forger une culture commune sur le fait religieux. Enfin, en classe de Terminale, le fait religieux est relativement peu abordable dans la mesure où l'accent est mis sur les relations entre les principales puissances ainsi que l'affrontement des modèles politiques au XX^e siècle. Le fait religieux peut toutefois être exploité lors de l'évocation du conflit israélo-palestinien, bien que ce dernier relève davantage d'un conflit politique, économique et spatial que d'un conflit religieux. En HGGSP pour la classe de Terminale, le fait religieux peut également être abordé via la question palestinienne.

2- Une question socialement vive ?

La notion de question socialement vive (QSV) est introduite en 1997 par Chevillard pour définir les thématiques controversées qui impliquent une pluralité d'opinions. Elles existent dans plusieurs domaines comme la biologie, la physique, l'éthique, la politique, l'histoire, la géographie, l'économie... Selon Legardez et Simonneaux (2006), ces questions font l'objet de controverses à 3 niveaux : les savoirs scientifiques, la société et les savoirs scolaires. Enseignées à l'école, ces thématiques sont délicates et nécessitent une formation adéquate du corps professoral. En histoire, de nombreux thèmes entrent dans cette dénomination comme la colonisation, l'esclavage, l'immigration, la Shoah mais aussi évidemment le fait religieux. Le fait religieux est un enseignement qui met en tension savoirs scientifiques et valeurs morales. Lors d'un cours sur le fait religieux, certains élèves pourraient se sentir attaqués dans leur foi, leurs convictions personnelles. Certains élèves ne veulent pas être confrontés à un enseignement religieux qui implique une religion qui n'est pas la leur. Cela est plus généralement

symptomatique du clivage religieux qui agite la société actuelle. Le risque de l'étude d'une question socialement vive est la contestation d'enseignement. Cette contestation peut être le fait des élèves, mais également de leurs parents qui peuvent accuser l'école de promouvoir un enseignement catéchétique et par conséquent être en non-conformité avec le principe de laïcité. Cet argument est évidemment irrecevable dans la mesure où l'enseignement du fait religieux est encadré et doit être complètement neutre. Le Vademecum de la laïcité, dans sa fiche 8, explique comment agir en cas de contestation de l'enseignement. Parmi les thèmes qui peuvent être problématiques, sont explicitement cités « l'histoire des religions » mais aussi « l'enseignement du fait religieux en histoire des arts ». La fiche 8 rappelle tout d'abord l'obligation d'assiduité qui incombe aux élèves. Par conséquent, les cours sur le fait religieux sont imposés à tous les élèves et ne sont pas facultatifs. Il est ajouté que les élèves sont dans l'impossibilité, au nom d'une considération religieuse de contester un enseignement ou bien de refuser la visite de certains monuments, en l'occurrence religieux. Pour appuyer cette affirmation, plusieurs articles sont cités : « L'obligation d'assiduité qui incombe aux élèves (article L. 511-1 du Code de l'éducation) implique notamment qu'ils doivent accomplir tous les travaux écrits et oraux qui leur sont demandés par les enseignants et respecter le contenu des programmes (article R. 511-11 du Code de l'éducation) »¹⁰¹. Enfin, pour éviter ces contestations, il est mentionné que les cours doivent être basés sur la rationalité et doivent opérer une distinction entre les savoirs et les croyances. L'impartialité agirait comme protecteur de la liberté de conscience des élèves et empêcherait de nourrir un ressentiment qui pourrait déborder sur des contestations.

Selon une étude de l'Ifop datant de 2022, plus de la moitié des enseignants se sont déjà auto censurés afin d'enrayer d'éventuels incidents sur les questions de religion. Ces chiffres sont à mettre en relation avec les différents drames récemment connus dans l'Éducation nationale, notamment l'assassinat de Samuel Paty en 2020. Avant sa mort, environ 36% avaient admis s'être auto censurés contre 56% après son assassinat¹⁰². Par conséquent, la place du fait religieux dans les programmes tend à être minimisée par le tabou lié aux questions religieuses et la peur grandissante chez les professeurs de conduire à une rupture pédagogique avec les élèves pouvant dans le pire des cas déboucher sur des situations catastrophiques.

¹⁰¹ <https://eduscol.education.fr/document/1609/download>

¹⁰² <https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-face-a-l'expression-du-fait-religieux-a-lecole-et-aux-atteintes-a-la-laicite/>

3- La place du religieux dans les différents manuels scolaires

Mireille Estivalèzes rappelle que les manuels scolaires sont un excellent outil permettant d'analyser la place réservée au fait religieux dans l'enseignement secondaire¹⁰³. Pour cette étude de la place du fait religieux, nous allons prendre deux éditions de manuel différentes : Hatier et Hachette. Pour que notre comparaison soit cohérente et efficace, elle se base sur le programme d'une seule et unique classe que nous avons choisi comme étant la classe de 6^e. Nous choisissons ce niveau car c'est un de ceux qui semble le plus traiter du fait religieux avec l'analyse de la naissance du judaïsme ainsi que du christianisme et sa diffusion dans l'empire. Les manuels datent de 2016, après la dernière refonte des programmes d'histoire-géographie qui a été mise en place en 2015. Nous procédons d'abord à une étude du contenu des ouvrages avant de proposer une étude comparative.

Le premier manuel sélectionné est paru aux éditions Hachette en 2016 dans la collection Nathalie Plaza¹⁰⁴. En histoire, le fait religieux est intégré dans plusieurs thématiques : « La naissance du monothéisme juif » et « Des chrétiens dans l'Empire ».

Concernant le thème sur « la naissance du monothéisme juif », plusieurs illustrations sont utilisées. La première est une gravure représentant Moïse séparant la mer Rouge. A la suite de cette gravure, une carte est proposée, permettant notamment la visualisation du royaume des Hébreux selon la Bible. Une illustration montrant Moïse recevant les Tables de la Loi est ajoutée. Le manuel exploite de plus plusieurs extraits de la Bible tirés de l'*Exode*. Le premier extrait met en scène Moïse interagissant avec Dieu, ce dernier lui promettant la victoire sur Pharaon et son peuple. Le second extrait est celui de l'explicitation des 10 commandements donnés à Moïse. Nous avons vu précédemment que l'étude des textes religieux a été réintroduite depuis l'arrêté de 1995 et renforcée dans la refonte des programmes de 2008 grâce aux préconisations du rapport Debray. Toutefois, nous notons que les textes sont sourcés comme appartenant à la Bible, ce qui n'est évidemment pas faux étant donné que la Torah représente l'Ancien Testament de la Bible chrétienne. Néanmoins, nous pouvons nous demander s'il ne serait pas préférable, traitant du monothéisme juif, de sourcer ces textes comme appartenant à la Torah. Enfin, le manuel s'intéresse aux pratiques rituels en évoquant notamment l'architecture du Temple, mais aussi les différentes fêtes juives accompagnées d'illustrations.

¹⁰³ ESTIVALEZES Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïc*, 2005.

¹⁰⁴ PLAZA Nathalie (dir), *Histoire-géographie-EMC-6^e*, Hachette, 2016.

Le thème « Des chrétiens dans l'Empire » est ici aussi introduit par une gravure montrant cette fois-ci la Cène. Un point de vocabulaire est ajouté pour définir le Christ, le christianisme et l'Évangile. De même, une carte est ajoutée afin de démontrer la diffusion du christianisme dans l'empire. Un extrait du Nouveau Testament selon Luc est choisi. Celui-ci évoque la vie en communauté des premiers chrétiens. Le manuel s'attarde sur les symboles et les rites chrétiens en évoquant les sacrements, mais aussi l'importance de la représentation de la croix et des saints. Une double page est dédiée au rôle de Jésus Christ, présenté comme le modèle des chrétiens. L'évangile de Luc 23 est cité : « Je vais envoyer sur vous l'Esprit Saint promis par mon père ». Il s'agit ici de Jésus s'adressant à sa communauté. Enfin, le manuel s'attarde sur les persécutions qu'ont subi les chrétiens face aux romains ainsi que la victoire du christianisme dans l'empire avec la conversion de Constantin. Sont cités des auteurs antiques comme Pline le Jeune qui écrit sa *Correspondance* au II^e siècle après JC. Dans cet extrait il s'adresse à Trajan et évoque les tortures qu'il fait subir à ceux qui refusent d'abdiquer le christianisme sous ses ordres.

Le point fort de ce manuel est incontestablement la leçon de fin de séquence qui est proposée pour ces deux thèmes. Afin de résumer les connaissances, une double page est dédiée à la leçon. Celle-ci est claire, évoquée en quelques lignes et en 3 parties principales. La seconde page propose un schéma pour faciliter la compréhension. Les mots de vocabulaire principaux sont également repris.

Le second manuel est paru aux éditions Hatier en 2016 également, sous la direction de Martin Ivernel et Benjamin Villemagne pour l'histoire géographique et Jean Hubac pour l'enseignement moral et civique (EMC)¹⁰⁵. En histoire, le fait religieux est évoqué à travers les deux thématiques suivantes : « La naissance du monothéisme juif » et « Des chrétiens dans l'Empire ». Il s'agit des mêmes thèmes fidèles au programme que le manuel étudié précédemment.

« La naissance du monothéisme juif » débute avec une illustration de la plus vieille Bible conservée au musée de Jérusalem en Palestine. La page suivante comporte une photographie contemporaine des vestiges du Temple à Jérusalem : le Mur des Lamentations. Cette accroche mettant en relation la naissance du monothéisme juif avec l'actualité permet aux élèves de plus facilement se représenter la religion juive et ses coutumes. Un chapitre de 2 doubles pages est dédié aux extraits bibliques : Genèse ; Exode ; Premier livre des Rois ; Premier livre de

¹⁰⁵ IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, HUBAC Jean (dir), *Histoire-géographie-Emc-6^e*, Hatier, 2016.

Samuel ; Deutéronome. En passant de l'alliance entre Abraham et Dieu à la révélation de Moïse dans le Sinaï ou encore le récit de David contre Goliath, plusieurs récits prophétiques sont proposés. Les 10 commandements sont ici aussi cités. Ici encore, ces documents sont sourcés comme appartenant à la Bible et non pas à la Torah. De manière similaire à l'édition précédemment étudiée, une illustration est proposée avec l'énumération des différentes fêtes juives. Plusieurs règles de vie sont énumérées comme la circoncision, la prière ou encore les règles alimentaires.

Enfin, le thème « Des chrétiens dans l'empire » est introduit par une fresque des catacombes de Commodille datée de la fin du IV^e à Rome et représentant Jésus Christ. Ensuite le manuel présente une photographie des catacombes de Sainte-Calixte à Rome où les premiers chrétiens se faisaient enterrer à proximité des martyrs. Sur la page suivante, la même illustration des premiers symboles chrétiens est choisie comparativement à l'édition Hachette. Ici aussi des cartes sont présentées mais elles ne représentent pas l'empire. Le choix a été de représenter le royaume de Judée ainsi que les premiers voyages de Paul hors de Palestine. De manière similaire au chapitre sur le monothéisme juif, une page entière est consacrée à l'étude des récits des Évangiles : la naissance de Jésus ; la Cène ; la Résurrection ; l'Ascension. Les fêtes chrétiennes sont aussi présentées avec des illustrations. Le culte en lui-même est relativement peu évoqué avec toutefois une brève présentation des cérémonies religieuses se déroulant le dimanche. Enfin, un chapitre est consacré aux persécutions des chrétiens dans l'empire. Un extrait des *Annales* de Tacite est proposé. Dans celui-ci, les différentes tortures subies par les chrétiens qui refusent d'abdiquer leur religion sont relatées. Pour finir, le manuel propose un court texte sur la conversion de Constantin ainsi qu'un schéma et une photographie d'une basilique.

Contrairement à l'édition Hachette qui propose une leçon de fin de séquence, l'édition Hatier présente deux doubles pages dédiées à des exercices par compétence. D'autres sources sont choisies, toutefois, le principe est un peu répétitif puisque les sources précédemment évoquées faisaient elles aussi l'objet de questions. Ces exercices permettent aux élèves de créer eux-mêmes leur propre leçon avec leurs réponses qui se veulent synthétiques et reprennent l'entièreté des thématiques principales du chapitre.

Ces deux éditions de manuels scolaires sont donc assez similaires dans leur constitution partageant parfois certains textes ou certaines illustrations en commun. Le fait religieux est évoqué avec une diversité de documents qu'il convient de souligner : gravures, photographies, sculptures, extraits bibliques... Pour faciliter la compréhension des documents, les deux

manuels utilisent des rappels de vocabulaire où les mots clés sont préalablement définis. Les savoirs sont suffisamment vulgarisés afin de permettre aux élèves de fin de cycle 3 une compréhension optimale. Les questions en lien avec les documents sont pertinentes et permettent à l'élève de faire preuve d'un regard critique vis-à-vis de la source qui lui est proposée.

La principale distinction entre ces deux documents est la manière de traiter la fin de séquence. L'édition Hachette propose une leçon précise déjà rédigée tandis que l'édition Hatier présente une série d'exercices triés par compétences. Les exercices proposés par l'édition Hatier sont nombreux et participent à créer une certaine redondance avec les documents et leurs questions déjà présentés dans l'exposé initial.

La mise en place de l'enseignement du fait religieux dans ces manuels reste critiquable. En effet, ce qui semble évident c'est le manque de contradiction qui accompagne la présentation des rites. Les rites sont relativement peu présentés et mériteraient de s'y attarder plus profondément étant donné qu'ils ont une dimension actuelle car de nombreux individus adhèrent encore à ces religions anciennes. Ces mêmes rites mériteraient aussi d'être confrontés à la contradiction, ce qui favoriserait la formation de l'esprit critique chez ces jeunes élèves. En effet, au sein même des religions, les pratiques rituelles sont rarement consensuelles et sont source de divergences chez les théologiens. Ensuite, bien que de discrètes frises chronologiques soient représentées, elles mériteraient davantage que l'on insiste dessus. Ces repères chronologiques sont fondamentaux dans la compréhension d'une séquence puisqu'ils représentent un support solide qui est utile aux élèves. Enfin, ces manuels pourraient travailler à gagner en précision en veillant à sourcer la Torah lorsque l'on évoque la naissance du judaïsme, bien que sourcer la Bible ne soit factuellement pas erroné. Il serait plus exact de sourcer un extrait par le nom rattaché à la croyance à laquelle on porte notre étude. Concernant la place du religieux dans les manuels de 6^e, cela représente 28% du contenu abordé en histoire. Ce chiffre, qui peut sembler élevé, est à mettre en relation avec la construction des programmes qui est particulièrement favorable à l'étude du fait religieux en classe de 6^e. Ce chiffre est donc à relativiser avec les programmes des autres niveaux qui peut comporter une place dédiée au fait religieux moins importante et par conséquent une proportion de ces thématiques moins présentes dans les manuels.

B- Les objectifs de l'enseignement du fait religieux

1- Pourquoi enseigner le fait religieux ?

Les objectifs de l'enseignement du fait religieux sont pluriels et visent un idéal commun : la construction d'une culture générale conduisant à l'accroissement de la tolérance et de l'harmonie dans la société. Cette tolérance passe par la création d'une culture qui permet à la fois le développement d'un esprit critique et de la prise de conscience de la pluralité des traditions et des manières de vivre.

Selon Sébastien Urbanski, le fait religieux peut s'envisager comme le vecteur d'une culture commune¹⁰⁶. Le fait religieux est placé en tant qu'objet à connaître. Sébastien Urbanski dénonce une certaine forme de holisme dans la conception de cet enseignement comme ayant une valeur universelle. Dans quelle mesure les élèves ont-ils le droit de croire ou de ne pas croire en l'enseignement qui leur est dispensé ? L'historien Dominique Borne explique que le concept d'identité collective est fondamental dans l'enseignement du fait religieux : « Dans la société française qui est la nôtre, dire à des élèves que nous sommes tous fils d'Abraham ou d'Ibrahim est important et fort »¹⁰⁷. Il s'agit alors de construire une identité commune pour lutter contre les préjugés et l'intolérance. Comment pourrions-nous faire preuve d'intolérance si l'on nous apprend que nous avons une base historique commune ? Cette assertion est évidemment critiquable et critiquée par certains enseignants qui estiment que cet enseignement, au lieu d'exprimer une identité française républicaine, voudrait combler un clivage identitaire civilisationnel.

Cet objectif de culture commune se veut être fédérateur d'une société bâtie sur les concepts de tolérance et d'harmonie. Cet enseignement vise la prise de conscience des élèves de la « diversité des sentiments d'appartenance » et « l'égalité de tous les citoyens »¹⁰⁸.

Cette culture commune permettrait entre autres d'éviter les endoctrinements religieux extrémistes. L'extrémisme religieux se basant sur la divulgation d'arguments fallacieux, une connaissance religieuse solide constituerait un rempart contre des idéologies extrêmes et violentes. C'est ainsi que le site Éduscol propose un guide de prévention contre l'extrémisme qui contient les propos suivants : « *L'extrémisme violent et les forces sous-jacentes de la radicalisation sont parmi les défis les plus communs de notre époque. Bien que l'extrémisme ne soit pas l'apanage d'un groupe d'âge, de l'un ou l'autre sexe, d'un groupe ou d'une*

¹⁰⁶ URBANSKI Sébastien, *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*, 2016.

¹⁰⁷ URBANSKI Sébastien, *Idem*.

¹⁰⁸ CHAIX Gérard, « L'enseignement laïque des faits religieux et l'école de la République », *Administration & Éducation*, n°148, 2015, p.121-129

communauté donnée, les jeunes sont particulièrement vulnérables aux messages diffusés par les extrémistes violents et les organisations terroristes. Face à ces menaces, il est nécessaire d'offrir aux jeunes des possibilités d'apprentissage pertinentes et opportunes afin de leur permettre d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes qui les aideront à renforcer leur résilience à cette propagande »¹⁰⁹.

2- Les attendus et les compétences visées

« L'enseignement des faits religieux, dans notre république laïque, est inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture »¹¹⁰. L'étude du fait religieux permet de travailler plusieurs compétences historiques telles que : se repérer dans le temps ; analyser et comprendre un document ; pratiquer différents langages en histoire et en géographie.

L'étude du fait religieux permet aux élèves de situer temporellement la naissance des principales religions que nous connaissons aujourd'hui. Cet enseignement implique aussi de mettre en relation les pratiques religieuses dans leur temporalité : pratique-t-on les religions de la même manière qu'à leur création ? Cela permet aussi d'étudier les relations entre le fait religieux et la construction des sociétés actuelles : dans quelle mesure la religion a-t-elle été impliquée dans la construction des différents États ?

L'enseignement du fait religieux permet aux élèves de développer un esprit critique. A l'aide des différents documents mis à leur disposition, les élèves peuvent s'entraîner à questionner la fiabilité des sources qui leur sont imposées. Les élèves sont aussi invités à travailler l'identification des différents points de vue des textes. Par exemple : dans quelle mesure les reliques des saints ainsi que les hagiographies sont-elles instrumentalisées afin de garantir la grandeur et la pureté d'un édifice religieux chrétien ?

Cet enseignement permet aux élèves d'acquérir une certaine ouverture d'esprit dans la mesure où le fait religieux implique l'étude des origines de nos traditions tout en s'intéressant à d'autres modes de pensée. Tout cela constitue le terrain idéal pour la construction de dialogues et débats respectueux qui renforcent la cohésion sociale.

Enfin, cet enseignement permet de familiariser les élèves avec un vocabulaire spécifique. Ce vocabulaire peut notamment s'étudier à travers des extraits de livres religieux tels que la Torah, la Bible ou encore le Coran.

¹⁰⁹ <https://eduscol.education.fr/document/20749/download>

¹¹⁰ <https://eduscol.education.fr/1623/l-enseignement-des-faits-religieux>

3- Une spécificité française ?

La France se différencie de ses autres voisins européens en termes d'enseignement du fait religieux. En effet, chez nombreux de nos voisins, un enseignement spécifique est consacré aux religions avec la présence d'un corps professoral spécialisé¹¹¹. Il s'agit alors d'un enseignement confessionnel permettant d'introduire les élèves à la connaissance d'une tradition religieuse particulière. Des systèmes éducatifs alternatifs proposent un enseignement religieux non confessionnel. L'approche se base autour des connaissances historiques et culturelles des religions qui permettent d'étudier la condition humaine et les orientations de vie des différents individus. La Belgique par exemple a fait le choix de proposer un enseignement confessionnel non obligatoire. Dans les deux cas il s'agit d'un enseignement religieux et non pas d'un enseignement du fait religieux. Pour le Conseil de l'Europe, un enseignement relatif aux religions constitue le moyen de valoriser une éducation pluraliste. Dans une société européenne de plus en plus diversifiée d'un point de vue religieux et culturel, il est indispensable que l'école soit un moyen de connaître la pluralité de ces expressions afin de favoriser la vie en communauté. Le Québec a fait le choix de proposer un enseignement du fait religieux privilégiant des objectifs sociaux tels que la tolérance, la renaissance des identités collectives plutôt que de rechercher des objectifs scientifiques. Ce modèle se base sur l'acquisition de « compétences interculturelles » et est inséré au sein des cours d'éthique et de culture religieuse. Les élèves ont accès à des représentants religieux. L'accent est mis sur l'échange entre les croyances, dans le respect de la différence de l'autre.

L'exemple de la Pologne est représentatif d'un modèle bien différent du modèle français puisqu'il incarne un enseignement catéchétique en cours d'histoire. En Pologne, l'autoritarisme communiste a cédé sa place à l'autoritarisme de l'Église catholique¹¹². Les murs des salles de classes sont décorés de crucifix. De plus, la loi sur l'école impose le respect du système de valeur chrétien. L'enseignement religieux dispensé est donc pleinement confessionnel. De nombreuses tentatives de contestation ont été menées comme en 2009 lorsque la Cour européenne des droits de l'Homme a jugé que les crucifix sur les murs constituaient une atteinte au droit à l'instruction ainsi qu'à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Les députés ont contesté cette position et la CEDH a annulé son jugement en 2011. De même, les manuels

¹¹¹ CLAUS Philippe, « L'école et l'enseignement des faits religieux », *Administration & Éducation*, n°151, 2016, p. 29-33.

¹¹² URBANSKI Sébastien, *Idem*.

scolaires sont fortement influencés par la croyance de leurs auteurs en raison du déficit de régulation. Les trois quarts des manuels scolaires désignent Jésus avec l'utilisation d'une majuscule, véhiculant ainsi l'idée que ce dernier serait Dieu et pas seulement un personnage historique. En comparaison, les autres personnages historiques importants comme Moïse ou Pilsudski (héros national polonais) seraient écrits en minuscule¹¹³.

Même si les méthodes d'enseignement diffèrent, l'objectif reste globalement identique : proposer un enseignement fédérateur. La France se distingue néanmoins par son application stricte du principe républicain de laïcité. L'échelle européenne garantit une liberté de conscience et de religion de l'élève ainsi que l'égalité des droits et des devoirs entre tous les citoyens quelles que soient leurs identifications philosophiques ou religieuses. Les pays européens (exception faite des pays officiellement orthodoxes et de la Pologne) respectent la neutralité confessionnelle étatique.

II- Mise en pratique d'une séquence pour une classe de 5^e

A- Présentation de la séquence et de ses objectifs

En classe de 5^e, le fait religieux peut être étudié avec le thème 1 qui s'intitule : « chrétiens et islam (VI^e – XIII^e siècles). Ce thème se divise en deux séquences distinctes. La première se concentre sur « Byzance et l'Europe carolingienne ». La seconde, qui sera explicitée dans ce mémoire est intitulée « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad : pouvoirs, sociétés, cultures ». Ce deuxième chapitre s'insère en début de cycle 4 et vise la compréhension de la naissance de l'islam ainsi que les relations entre mondes chrétiens et musulmans. Le judaïsme et le christianisme ont déjà été traités en 6^e, en fin de cycle 3. Chronologiquement, c'est donc à l'islam d'être étudié. L'ensemble de la construction de cette séquence s'articule autour des questionnements suivants : De quelle manière naît et se développe l'empire musulman entre le VII^e et le XIII^e siècle et quelles sont ses relations avec l'empire chrétien ? Les élèves sont amenés à s'interroger sur l'expansion de ce qui représente actuellement la seconde religion la plus pratiquée dans le monde. Nous proposons une séquence divisée en 6 séances d'une heure chacune. La dernière heure est dédiée à l'évaluation sommative.

¹¹³ URBANSKI Sébastien, Idem.

Pour cette séquence, une difficulté sémantique se pose : faut-il parler de Mahomet ou de Mohammed ? L'appellation « Mahomet » pour désigner le prophète de l'islam est parfois jugée dépréciative et paternaliste par certains musulmans. En effet, le substantif « Muhammad » désigne le « digne de louanges » et possède une valeur sacrée en islam. Certains musulmans ont aussi accusé le terme « Mahomet » de venir de l'arabe « ma houmid », qui signifie « l'indigne de louange ». Cette thèse est en réalité peu probable comme le montre le professeur de littérature arabe à l'université Lyon III Miloud Gharrafi. Le nom du prophète est loin de faire figure d'exception quant à une traduction du latin à l'arabe. De plus, les locuteurs français de l'époque n'auraient pas eu les compétences nécessaires en arabe littéraire pour forger une étymologie alternative. Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'appellation « Mahomet » peut renvoyer à une lecture paternaliste occidentale de l'histoire du Moyen-Orient et peut par conséquent heurter certains élèves. Pour éviter ce genre d'incompréhensions qui pourraient engendrer une rupture pédagogique entre le professeur et les élèves voire même une contestation de cours, nous choisissons donc d'utiliser le terme « Mohammed » pour faire référence au prophète de l'islam.

Cette séquence permet de faire travailler les élèves sur plusieurs compétences. Tout d'abord, ce chapitre est favorable au travail des compétences « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l'espace ». En effet, l'étude de la naissance du monde musulman permet de comprendre la temporalité qui accompagne la naissance de l'islam mais aussi d'intégrer la spatialité des territoires qui ont été inclus dans l'empire musulman avec les conquêtes. De plus, cette séquence est construite de manière à favoriser les travaux de groupe. De fait, la compétence « coopérer et mutualiser » est ainsi sollicitée. La verbalisation, le partage, le débat constituent des moyens pédagogiques intéressants à exploiter afin de favoriser un apprentissage efficace. Enfin, le choix diversifié des documents proposés permet aux élèves de travailler la compétence « analyser et comprendre un document ». Cette séquence se clôture avec une évaluation sommative qui permettra d'évaluer les différentes compétences énoncées précédemment.

Enfin, cette séquence est donc étroitement liée avec la question de l'enseignement du fait religieux depuis le rapport Debray. L'inclusion d'une question sur la naissance de l'islam dans les programmes nécessite un travail didactique effectué en adéquation avec les prescriptions du rapport de 2002. La séquence doit évidemment être traitée de manière neutre et objective et doit être amenée de manière à ne pas heurter la foi des élèves. Pour se différencier d'un enseignement confessionnel, nous privilégions l'utilisation de la préposition « selon » : « selon Mohammed » ; « selon les croyants » ; « selon l'islam » ... Ce sujet est délicat car il peut

entrer en contradiction avec des savoirs culturels et familiaux acquis par les élèves. En effet, bien que l'islam soit relativement peu traité au cycle 3, les élèves ont néanmoins des connaissances et/ou des préjugés sur cette religion à travers les récits familiaux, la télévision, les médias ou bien la radio... Ce sujet a vocation d'apporter aux élèves des connaissances scientifiques qui sont évidemment vulgarisées et adaptées à un niveau de début de cycle 4. L'islam ne doit pas être présenté comme une vérité générale mais bien comme une religion qui a marqué une partie de l'histoire.

B- Présentation des différentes séances

1- Première séance : La naissance de l'islam

L'objectif lors de cette séance introductive est de comprendre qui était Mohammed et quel rôle clé il a joué dans la diffusion de la parole musulmane dans la péninsule arabique aux VI^e-VII^e siècles. En introduction, il convient de délimiter clairement les bornes géographiques de l'apparition de l'islam. Pour cela, un support cartographique est requis. Cela permet aux élèves de se représenter précisément l'espace qui va occuper notre étude. Ensuite, afin de rendre les élèves acteurs de leur enseignement, nous pouvons proposer une carte mentale des connaissances que pensent avoir les élèves sur l'islam. Ce serait un bon moyen de voir l'ampleur de leurs connaissances et de pouvoir analyser dans quelle mesure les élèves nuancent leurs propos. Évidemment, chaque élément de cette carte mentale est repris par le professeur. Cette introduction terminée, le cours peut se poursuivre sur la biographie de Mohammed. Afin de dynamiser l'enseignement de cette biographie, nous pouvons proposer une activité par groupe. A l'aide de divers documents, un groupe d'élèves serait amené à travailler sur la jeunesse de Mohammed, le second groupe sur la révélation, et le troisième sur l'Hégire et le dernier sur la représentation de Mohammed comme chef de guerre. La mise en commun des différentes réponses permet la prise de note d'une trace écrite qui s'inscrit dans la compréhension des débuts de l'islam. Parmi les documents pertinents à utiliser pour cette activité, nous retrouvons extrait de la *Vie du prophète* d'après Ibn Hicham au IX^e siècle mais aussi des documents iconographiques représentant le prophète de l'islam. Le manuel Hatier de 2016 nous propose par exemple une miniature du XIV^e siècle conservée au musée Topkapi à Istanbul et représentant Mohammed partant à la conquête de La Mecque ou encore une miniature de Lutfi Abdullah au XVI^e siècle représentant Mohammed sur le mont Hira. En guise

de propos conclusif nous proposons l'élaboration d'une frise chronologique avec les élèves pour retracer les principales dates importantes de la vie de Mohammed. La frise permet aux élèves d'avoir une chronologie claire des événements. De plus, elle leur sera utile pour leurs révisions de fin de séquence.

2- Deuxième séance : Les préceptes du culte musulman

Cette seconde séance traite des spécificités issues du culte musulman. Le questionnement qui accompagne cette séance est le suivant : Qu'est-ce qui différencie l'islam des autres religions monothéistes et quels sont les préceptes de ce culte ? Il s'agit donc d'étudier, après la biographie de Mohammed, la parole qu'il a apporté à son peuple. Cette séance est introduite par la présentation des différentes sources utilisées en islam : le Coran et la Sunna incluant les Hadiths. Il est important de préciser que ces sources sont soumises à diverses interprétations et différentes prescriptions communautaires. Attention à ne pas tomber dans une vision holiste qui présenterait l'islam comme une religion à interprétation unique. Il faut insister sur le fait qu'aucune lecture particulière ne fait consensus. Dans le second temps de cette séance, l'étude se porte sur les cinq piliers de la foi. Cette phase peut être pensée de manière collective où des groupes d'élèves pourraient être formés afin de travailler chacun sur un des cinq piliers. Sont attendues, à l'aide d'un corpus documentaire, trois phrases pour décrire le pilier en question. Les réponses sont mises en commun et constituent une trace écrite pour l'ensemble de la classe. Ensuite, la troisième phase de ce cours est dédiée aux obligations sociales qui incombent aux musulmans. Nous pouvons travailler sur des extraits du Coran ou des Hadiths. Parmi ces obligations figurent les règles de vie familiales et sociales comme les habitudes alimentaires, le respect des parents ou encore les interdits comme le meurtre, l'adultère, la calomnie... Enfin, un parallèle avec l'histoire de l'art peut être effectué avec la présentation de l'architecture de différentes mosquées. Cela permet d'intégrer une dimension pluridisciplinaire à cet enseignement et d'ouvrir cette séance au parcours d'éducation culturelle et artistique.

3- Troisième séance : Les califes et l'expansion musulmane : VII-VIII^e siècles

Cette séance, qui se situe au milieu de la séquence, est introduite par une quizz Kahoot sur l'ensemble des connaissances précédemment étudiées. Ce quizz peut éventuellement être noté et faire figure d'évaluation formative. En cela, il permet de visualiser les acquis des élèves en

milieu de séquence et de proposer des pistes de remédiation en cas de difficultés. Ensuite, l'objectif de cette séance est d'aborder la constitution d'un empire musulman morcelé en insistant sur l'importance du rôle du calife. C'est pourquoi il est important de construire un socle de connaissance commun solide en insistant sur un point de vocabulaire avec notamment les notions de califat, sunnite, chiite, dynastie, empire, vizir. Une fois ce point de vocabulaire éclairci, la première activité de cette séance consiste à comparer 4 pièces de monnaie datant de 610 à 699 sous l'Empire Omeyyade. Cette activité peut se réaliser en binôme afin de travailler la compétence coopérer et mutualiser. Cette activité a vocation à étudier l'idée d'unification par l'islamisation et l'arabisation. Après avoir étudié l'unification, il convient de se pencher sur le morcellement de l'empire arabo-musulman. Tout d'abord, ce morcellement peut s'étudier à travers les contestations dynastiques et permet l'évocation de la création de la branche chiite. Pour cela, nous pourrions utiliser un support vidéo¹¹⁴. Ce type de support n'avait en effet pas été utilisé dans la séquence jusqu'alors et permet de diversifier les objets de travail. Des questions seraient ensuite posées aux élèves afin d'attester de leur compréhension de l'extrait. De plus, ce morcellement peut aussi s'étudier à l'aide d'un support cartographique montrant les principaux califats et les principaux déplacements. Une attention particulière doit être dédiée à la présentation de la date de 1258 qui renvoie à la prise de Bagdad et la fin du règne des Abbassides. Pour terminer cette séance, nous proposons la lecture d'un extrait du conte d'Haroun el-Rachid : *les Mille et Une Nuits*. A partir de ce document, les élèves devront répondre à la question suivante : Qu'est-ce-que le conte des *Mille et Une Nuits* nous permet de comprendre sur le fonctionnement de l'empire musulman de l'époque Abbasside ? Le conte pourrait ensuite être mis en relation avec une carte de l'empire avec Ali Cogia qui effectue un voyage en se rendant à Bagdad puis en Égypte pour finir en Inde. Cela permet de démontrer que le commerce, davantage que la guerre, permet à l'empire musulman de s'étendre. Cette activité sur le conte des *Mille et Une Nuits* pourrait éventuellement s'inscrire dans une démarche d'interdisciplinarité avec un.e professeur.e de français.

4- Quatrième séance : Un empire prospère aux religions multiples

L'objectif de cette quatrième séance est de passer d'une étude de l'islam comme religion à l'islam comme civilisation et comme système politique. La première partie de ce cours

¹¹⁴ <https://ladigitale.dev/digiview/#/v/66b387a37c5e9>

consiste à démontrer une diversité ethnique et culturelle dans l'empire musulman. En effet, au sein de l'empire, la population musulmane n'est majoritaire qu'à partir du XII^e siècle. Tout d'abord, la première activité du cours consiste à démontrer la pluralité religieuse au sein de l'empire. La question que nous nous posons est : comment vivent les non musulmans dans l'empire. Pour répondre à cette interrogation, nous choisissons d'utiliser des extraits coraniques évoquant la Djizya (impôt) et le statut de Dhimmi (protégé). Le but est d'aboutir à une définition avec les élèves qui leur servira de trace écrite. La seconde partie de ce cours vise à présenter les modes de vie culturels dans l'empire. Nous pouvons dès lors porter notre étude sur l'exemple de la ville de Damas. Le manuel Hatier de 2016 propose une double page sur la ville de Damas avec des documents diversifiés tels qu'un plan de la ville au XII^e siècle, une miniature des *Séances* d'Al-Hariri, des extraits des *Voyages* d'Ibn Battuta... Ce corpus documentaire permet de servir de support aux élèves afin de répondre à la question suivante : en quoi Damas est-elle le symbole d'une civilisation urbaine musulmane prospère ? Enfin, la dernière activité de cette quatrième séance se consacre au goût des sciences au sein de l'empire musulman. Pour cela, nous utilisons plusieurs illustrations. Parmi elles, un astrolabe arabe datant du X^e siècle¹¹⁵, une miniature conservée à la Bibliothèque de l'Université d'Istanbul représentant des astronomes dans un observatoire, une miniature extraites des *Séances* d'Al-Hairi datant du XIII^e siècle et représentant des savants arabes dans un bibliothèque et pour finir un tableau comparatif entre chiffres indiens arabes et européens. Nous traçons enfin une courte présentation de personnalités éminentes liées aux sciences comme : Avicenne (980-1037) ; Averroès (1126-1198) ou bien Ibn Khaldoun (1332-1406). Pour finir, notre trace écrite est un tableau contenant 4 colonnes représentant chacune un domaine scientifique : géographie, médecine, astronomie, mathématiques/physique. Chaque colonne comporte un exemple de l'intérêt porté à ces matières dans l'empire musulman. Cette dernière activité sur les sciences permet d'enrayer le préjugé d'une vision de la religion conçue comme étant incompatible avec le savoir scientifique et matériel.

5- Cinquième séance : La Méditerranée, lieu de contact entre civilisation musulmane et chrétienté

La dernière séance de cours avant l'évaluation consiste à évoquer les relations entre l'empire chrétien et musulman. Afin d'introduire cette dernière séance, nous proposons une

¹¹⁵ Magazine *L'histoire*, n°412, 2015, p.38-51

première activité avec deux extraits documentaires qui permettront aux élèves de répondre à la question suivante : D'après les documents 1 et 2, quel territoire appartenant aux musulmans est un sujet de discordes avec les chrétiens ? Le document 1 est une lettre de Richard Cœur de Lion à Saladin datant de septembre 1191. Dans celle-ci, Richard Cœur de Lion exprime les prétentions chrétiennes à détenir le territoire saint de Jérusalem. Le second document est la réponse que Saladin écrit à Richard Cœur de Lion la même année. Saladin explique que Jérusalem est tout autant une ville sainte pour les musulmans et revendique aussi l'occupation de ce territoire. Ces documents permettent de définir la notion de Djihad. Cette notion peut être expliquée avec le *Traité de Djihad* par Al-Sulami vers 1105. Ce document est comparé à un extrait de l'histoire du pèlerinage des Francs à Jérusalem par Foucher de Chartres au XII^e siècle. Cela permet de confronter les notions de Djihad et de guerre sainte/croisade. Après avoir étudié les conflits, la seconde partie de ce cours se consacre à l'étude des échanges commerciaux. Pour cela, nous pouvons choisir une carte plaçant la ville de Bagdad comme un centre commercial au carrefour de 3 continents. Enfin, nous choisissons une dernière étude de cas sur la Sicile, symbole d'un carrefour culturel. Pour cela, nous utilisons une carte ainsi qu'un extrait de *Voyages* d'Ibn Jubayr datant de 1184 utilisé dans le manuel Hatier de 2016. Nous pouvons aussi utiliser la plateforme Google Street View afin de montrer aux élèves les vestiges architecturaux actuels datant du passage des Arabes en Sicile. Pour cette dernière activité sur les échanges culturels nous aurions tout aussi bien pu choisir une étude de cas sur l'Espagne qui fait partie avec la Sicile des lieux privilégiés pour ce type d'échanges. En fin de séance, les élèves doivent comprendre que les trois types d'échanges principaux entre empire musulman et empire chrétien sont les échanges : guerriers, commerciaux et culturels.

Sixième séance : Évaluation sommative de fin de séquence

L'évaluation sommative permet d'attester l'acquisition ou non de compétences et de la compréhension du chapitre en fin de séquence. Pour ce faire, nous choisissons de proposer une évaluation composée d'exercices variés qui permettent aux élèves de travailler sur des compétences rencontrées pendant les différentes séances. L'évaluation est alors divisée en trois exercices. Le premier concerne des questions de cours et valorise un apprentissage sérieux et maîtrisé de la leçon. La première question est : Qui est le prophète de l'islam et quelles sont les étapes importantes de sa vie ? La seconde question est : A partir de quand une division est-elle survenue chez les musulmans et pourquoi ? Nommez les deux courants majoritaires. La troisième question interroge les élèves sur les cinq piliers de l'islam. Enfin, la dernière question

de cet exercice est une frise chronologique découpée en fonction des différents empires musulmans que les élèves doivent nommer. Cet exercice permet d'évaluer la compétence se repérer dans le temps. Le second exercice de cette évaluation sommative est la rédaction d'un paragraphe argumenté. Nous attendons un paragraphe de 10 lignes répondant à la question suivante : Quelles sont les relations entre l'empire musulman et l'empire chrétien ? Cet exercice permet aux élèves de remobiliser leurs connaissances en les adaptant à la question posée. Enfin, le dernier exercice vise à évaluer les compétences : se repérer dans l'espace ainsi qu'analyser et comprendre un document. En effet, un document écrit est proposé ainsi qu'un fond de carte à remplir. A partir de ce fond de carte, les élèves doivent nommer les 3 empires du X^e siècle ainsi que les principales capitales et grandes villes. Quant au document, celui-ci reprend le récit d'une conquête musulmane à Alexandrie raconté par Al-Tabari dans *Chronique* au X^e siècle. Les élèves devront répondre à 3 questions qui permettront d'évaluer leur compréhension du texte. Cette évaluation sommative permet donc de clôturer cette séquence portant sur une question relative au fait religieux.

Conclusion :

« Après des débats dans les années 1980 et de premières mises en œuvre, le choix français, confirmé avec le rapport Debray en 2002, est ainsi d'enseigner les faits religieux au sein des disciplines scolaires, notamment l'histoire et les lettres, mais aussi la philosophie, les langues et civilisations, l'histoire des arts... Ils apparaissent contextualisés et mis en perspective comme objets de connaissance et non comme une transmission de croyances, dans une approche scientifique qui n'a pas à limiter ses investigations. Cet enseignement doit ouvrir à la compréhension d'un patrimoine symbolique et culturel comme à la diversité des représentations du monde »¹¹⁶. Ces mots utilisés par Isabelle Saint-Martin permettent de replacer le rapport Debray dans la chronologie d'une bataille intellectuelle militant pour l'affirmation d'un enseignement du fait religieux en accord avec le principe républicain de laïcité. Autrefois confessionnel, puis négligé, l'enseignement du fait religieux demeure un enjeu politique dans ses directives d'application. L'objectif de ce mémoire était de replacer le rapport Debray comme un tournant dans le parcours historique effectué pour établir un enseignement du fait religieux encadré par la laïcité.

Le rapport Debray représente en effet un tournant car il est consécutif d'un mouvement plus général marqué par une volonté de renouer sous le prisme laïc avec le fait religieux. Cet enseignement, qui était alors confessionnel avec l'histoire sainte, commença à susciter la controverse dès la fin du XIX^e siècle. C'est alors qu'une rupture fondamentale s'opère avec la loi de 1905 qui rompt totalement avec l'enseignement connu jusqu'alors. Un enseignement fragile de certaines religions demeure mais est néanmoins particulièrement faible et difficile à mettre en pratique avec cette nouvelle laïcité que l'on souhaite la plus stricte possible. Le rapport Debray de 2002 incarne par son succès un mouvement plus général souhaitant réintégrer dans les programmes un enseignement du fait religieux. Cet enseignement se veut fondamentalement différent de l'enseignement religieux du XIX^e siècle. R. Debray milite pour un enseignement du fait religieux laïc, neutre, et qui ne fait pas l'objet d'une discipline à part entière. Son rapport, très clair et succinct, met en évidence les raisons qui expliquent la nécessité du retour de cet enseignement ainsi que les directives de mise en pratique à appliquer. Concernant son retentissement, il est plutôt positif. Ce rapport a permis la création d'une formation enseignante ayant pour objectif de préparer les professeurs et les accompagner dans

¹¹⁶ Isabelle Saint-Martin, « L'enseignement laïque des faits religieux », Après-demain, 2018, p.13-16.

leur travail pédagogique et didactique. Cette formation peut être dispensée grâce à la création de l'IESR, lui-même préconisé par Régis Debray. Enfin, le rapport Debray a permis l'intégration d'une place plus importante dévolue à l'enseignement du fait religieux dans les programmes, ce qui constituait l'objectif principal. En effet, dès les nouveaux programmes de 2008 on observe une place plus importante réservée au fait religieux en particulier avec l'introduction de l'étude objective de certains textes saints. Comme R. Debray le demandait, l'étude du fait religieux s'effectue sur un terrain pluridisciplinaire et aucune matière spécifique n'a été créée. C'est pourquoi tous ces éléments nous permettent d'attester du succès du rapport Debray et nous permettent de le qualifier comme un tournant dans la manière d'enseigner le fait religieux en France.

Toutefois, l'importance du rapport Debray ainsi que sa position déterminante dans l'enseignement du fait religieux peuvent être nuancées. En effet, dans son rapport, R. Debray reprend des idées déjà exprimées avant lui. C'est notamment le cas du recteur Philippe Joutard, qui dans son rapport de 1989 avertissait déjà de l'importance d'un retour éclairé de ce type d'enseignement. Le rapport Debray ne constitue donc pas en soi une nouveauté intellectuelle et sa thèse n'est pas innovante. De plus, le succès du rapport est relatif. Effectivement, plusieurs préconisations du rapport Debray n'ont pas été mises en œuvre où l'ont été insuffisamment. C'est notamment le cas de la formation enseignante qui dépend encore bien trop souvent de la volonté des INSPE. De surcroît, l'objectif utopique d'un idéal de tolérance universel qui accompagnerait l'étude du fait religieux n'a malheureusement pas été atteint. De même pour l'éradication de l'extrémisme religieux. Enfin, la qualification de tournant pour définir le rapport Debray peut être démentie avec les contestations qui ont éclo suite au rapport. Les idées de R. Debray, loin d'être consensuelles, créent la controverse. La principale source de discorde est l'atteinte à la laïcité engendrée par les cours sur le fait religieux. Selon certains détracteurs, le principe de laïcité serait incompatible avec une étude du fait religieux, aussi objective soit-elle. De plus, l'inculture religieuse ne serait que le reflet d'une inculture plus globale qu'il conviendrait de traiter en priorité.

Notre analyse nous permet de conclure que le fait religieux est un sujet fondamental dans une société actuelle en proie aux tensions religieuses résultant en partie des conflits internationaux et de la pression médiatique. Il est donc indispensable de permettre aux élèves d'acquérir une culture religieuse solide qui agit comme une clé de compréhension du monde actuel. Cet enseignement constitue un pan culturel majeur qu'il est nécessaire de maîtriser.

Pour finir, nous dirons que dans la réalité de la mise en pratique, l'enseignement du fait religieux semble encore relativement en retrait. Le sondage que j'ai pu élaborer pour les élèves du lycée Colbert montre une réelle volonté d'appuyer davantage cet enseignement. Les thématiques traitant du fait religieux nécessitent pour le professeur un véritable travail didactique et pédagogique afin de transmettre l'information d'une manière la plus neutre possible sans heurter les élèves dans leur liberté de conscience.

Bibliographie :

PARTIE 1 : THEORIQUE :

L'histoire de l'École :

- BELHOSTE Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, 1990, p.371-400.
- CHOLVY Gérard, « L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, p.7-11.
- CONDETTE Jean-François, *Éducation, religion, laïcité (XVI-XXe siècle) : continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, IRHiS-CEGES, Lille III, 2010.
- GREARD Octave, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, 2^e éd, 1890-1902.
- GREVET René, *La formation religieuse des enseignants au début du XIXe siècle : Une évidence « réactionnaire » ?*, 2010, p.73-87.
- GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835). Laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Lille, Septentrion, 2001, p. 161.
- QUENIART, LEBRUN, VENARD, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. II : *de Gutenberg aux Lumières*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p. 256 et p. 391-392.
- MARAIS Jean-Luc, « L'aumônier des lycées (1802-1959) », *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, 2005, p.99-115.
- PROST Antoine, « Les trois âges de l'enseignement français (XIX^e- XX^e siècles) », *Presses universitaires de Caen*, p.29-40.
- LE TOURNEAU Dominique, « La fonction d'enseignement de l'Église », *Le droit canonique*, 2002, p.60-70.
- PIETTRE Pauline, « Catéchèse et instruction religieuse en France depuis le XIXe siècle », *Transversalité*, 2010, p.27-40.

Le fait religieux :

- AVON Dominique, *L'histoire religieuse contemporaine en France*, La découverte, Paris, 2022.

- BRAGUE Rémi, *Sur la Religion*, Flammarion, 2018.
- GROSSE Christian, « Le tournant culturel de l'histoire religieuse et ecclésiastique », *Histoire, monde et cultures religieuses*, n°26, 2013, p.75-94.
- MAZEL Florian, « Histoire et religion, entre pratique historiographique, principes épistémologiques et enjeux de sociétés », *Recherches de Science Religieuse*, Tome 109, 2021, p. 701-716.

Le rapport Debray :

- DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, 2002.
- MELY Benoît, « Est-ce à l'école de valoriser le religieux ? : observations critiques sur le rapport Debray », *Raison présente*, 2004, p.193-200.
- MERCIER Charles, « La formation des enseignants aux faits religieux et à la laïcité depuis le rapport Debray », *Diversité*, 2022.
- THOMAS Jean-Paul, « A propos du rapport Debray », *Raison présente*, 2004, p.187-192.

La laïcité :

- BAUBEROT Jean, *Les 7 laïcités françaises*, MSH, 2015.
- BAUBEROT Jean, « Histoire de la laïcité et histoire de l'enseignement laïque », *Éduscol*, 2015.
- BONNEAU Cécile, « Laïcité, de quoi parle-t-on ? », *Regards croisés sur l'Économie*, 2017, p. 103-108.
- COUTEL Charles, « Laïcité et anticléricalisme : le Discours pour la liberté », *Humanisme*, 2018, p.45-51.
- GAUDIN Philippe. « Chapitre III. Réactions et croisements avec d'autres champs ». *Vers une laïcité d'intelligence ?*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014.
- GAUDIN Philippe. « Chapitre II. Enseigner les faits religieux dans les disciplines ». *Vers une laïcité d'intelligence ?*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2014.
- KESSEL Patrick, *Marianne toujours ! 50 ans d'engagement laïque et républicain*, préface de Gérard Delfau, L'Harmattan, 2021.
- KINTZLER Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité*, Vrin, 2007.
- LABORDE Cécile, « Pour une laïcité critique », *La diplomatie au défi des religions*, 2014, p.171-183.

- PENA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Galimard, 2013.
- PORTIER Philippe, « Laïcité », *Passion sociale*, 2019, p.369-376
- REYNAUD Philippe, *La laïcité. Histoire d'une singularité française*, Galimard, 2019.
- SCOT Jean-Paul, « Laïcité : confusions, dérives et impostures », *La Pensée* 2015, p.13-26.
- TOULEMONDE Bernard, « La laïcité et le droit. La laïcité de l'enseignement », *Administration et Éducation*, 2016, p.23-28.
- ZUBER Valentine, *La laïcité en débat : au-delà des idées reçues*, 2023

L'enseignement du fait religieux :

- BERAUD Céline, *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?*, A. Colin, 2009.
- BEITONE Alain, « L'enseignement du fait religieux : construction d'un problème social, enjeux politique et didactiques » dans *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ?* Colloque APEC-CIEP, Sèvres, 19-21 octobre 2005.
- CARPENTIER Jean, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'Histoire*, 2004, p.79-92.
- CATTEAU Dominique, *Connaître et comprendre les grandes religions : pour un enseignement laïque des religions*, Ellipses, 2009.
- CHAIX Gérard, « L'enseignement laïque des faits religieux et l'école de la République », *Administration & Éducation*, n°148, 2015, p.121-129
- CLAUS Philippe, « L'école et l'enseignement des faits religieux », *Administration & Éducation*, n°151, 2016, p. 29-33.
- CZAJKA Henri, JOUTARD Philippe, LEQUIN YVES (dir), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, Besançon, 1992.
- ESTIVALEZES Mirelle, *Les religions dans l'enseignement laïc*, Presses universitaires de France, 2005.
- GIRARD Aline, « Enseigner le fait religieux à l'école : une erreur politique ? », *Humanisme*, 2021, p.126.
- HERVIEU-LEGER Danièle, « La transmission des faits religieux », *Interventions sociales et faits religieux*, 2014, p.35-42.
- MARCHAND Philippe, « L'histoire des religions dans l'enseignement secondaire public masculin (1880-1914). Les combats et l'influence de Maurice Vernès », dans CONDETTE Jean François (dir), *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe siècle)*.

Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants, 2010, p.223-246.

- OUELLET Fernand, « L'enseignement du fait religieux dans l'école publique ? », *Carrefours de l'Éducation*, 2002, p.40-58.
- PETIT Lola, *Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique : éduquer à la 15 laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs (2013-2018)*, 2018, Paris, EPHE.
- ROTA Olivier, « Enseigner les faits religieux ? Aléas d'une expression malheureuse, du rapport Joutard (1989 aux préconisations du Conseil des sages de la laïcité (2018) », *Carrefours de l'éducation*, 2021, p.151-163.
- SAINT-MARTIN Isabelle, « L'enseignement laïque des faits religieux », *Après-demain*, 2018, pp.13-16.
- SAINT-MARTIN Isabelle, *Peut-on parler des religions à l'école ?*, Albin Michel, 2019.
- SICARD Frédéric, « A l'école : pour une prise en compte du fait religieux », *Le Sociographe*, 2010, p. 88-97.
- URBANSKI Sébastien, *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*, Presses universitaires de France, 2016.
- VERNEUIL Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014, p.13-27.
- VEZIER Anne, « Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement », *Éducation et socialisation*, 2018.
- WILLAIME Jean-Paul, « L'enseignement relatif aux religions en Europe : évolution et enjeux », *Administration & Éducation*, n°148, 2015, p.141-147.

PARTIE 2 : PEDAGOGIQUE :

Manuels scolaires :

- PLAZA Nathalie (dir), *Histoire-géographie-EMC-6^e*, Hachette, 2016.
- IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, HUBAC Jean (dir), *Histoire-géographie-Emc-6^e*, Hatier, 2016.
- IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, HUBAC Jean (dir), *Histoire-géographie-Emc-5^e*, Hatier, 2016.

Sitographie :

PARTIE 1 : THEORIQUE :

- Site de l'I.R.E.L
<https://irel.ephe.psl.eu/>
- Site du Sénat qui renvoie à l'enseignement éthique et l'enseignement du fait religieux
<https://www.senat.fr/lc/lc256/lc2560.html>
- Site de l'APPEP renvoyant à un travail de Nadine Wainer sur la laïcité et le rapport Debray
<https://www.appep.net/mat/2012/06/wainer01.pdf>
- Site de *L'enseignement catholique* qui retrace l'histoire de la relation entre Église et École
<https://enseignement-catholique.fr/laicite-et-histoire-de-lecole/>
- Site du journal catholique *La Croix*
<https://www.la-croix.com/>
- Site Légifrance pour accéder au détail des lois
<https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Site de la revue *Les cahiers pédagogiques*
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/>
- Site Lumni contenant un article sur l'affaire du foulard de Creil
<https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000000448/l-affaire-du-foulard-islamique-en-1989.html>
- Site Vie publique qui fournit des explications sur les attentats du 11 septembre 2001 dans les discours publics
<https://www.vie-publique.fr/discours-dans-lactualite/281359-les-attentats-du-11-septembre-2001-dans-les-discours-publics>
- Site IESR sur le colloque de Besançon
<https://irel.ephe.psl.eu/ressources-pedagogiques/comptes-rendus-ouvrages/czajka-henri-joutard-philippe-lequin-yves-dir>
- Site de Géoconfluence sur l'enseignement du fait religieux en géographie :
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/fait-religieux-et-construction-de-l-espace/cadrage-et-problematiques-generales>
- Site Ifop contenant des sondages portant sur la question de l'enseignement du fait religieux

<https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-face-a-l'expression-du-fait-religieux-a-lecole-et-aux-atteintes-a-la-laicite/>

PARTIE 2 : PEDAGOGIQUE :

- Site Éduscol qui renvoie au séminaire de 2011 sur l'enseignement du fait religieux
<https://eduscol.education.fr/document/41857/download>
- Site Éduscol qui renvoie au guide contre l'extrémisme
<https://eduscol.education.fr/document/20749/download>
- Site Canopé sur la laïcité
<https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/laicite-01.html>
- Site Éduscol qui renvoie au Vademecum de la laïcité
<https://eduscol.education.fr/document/1609/download>
- Site Éduscol sur l'enseignement du fait religieux :
<https://eduscol.education.fr/1623/l-enseignement-des-faits-religieux>
- Site Éduscol programme cycle 3 :
<https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Site Éduscol programme cycle 4 :
<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Annexes :

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves du lycée Colbert.

- 1) Vous sentez-vous discriminés à l'école en raison de votre appartenance ou de votre non-appartenance religieuse ? Si oui expliquez pourquoi.

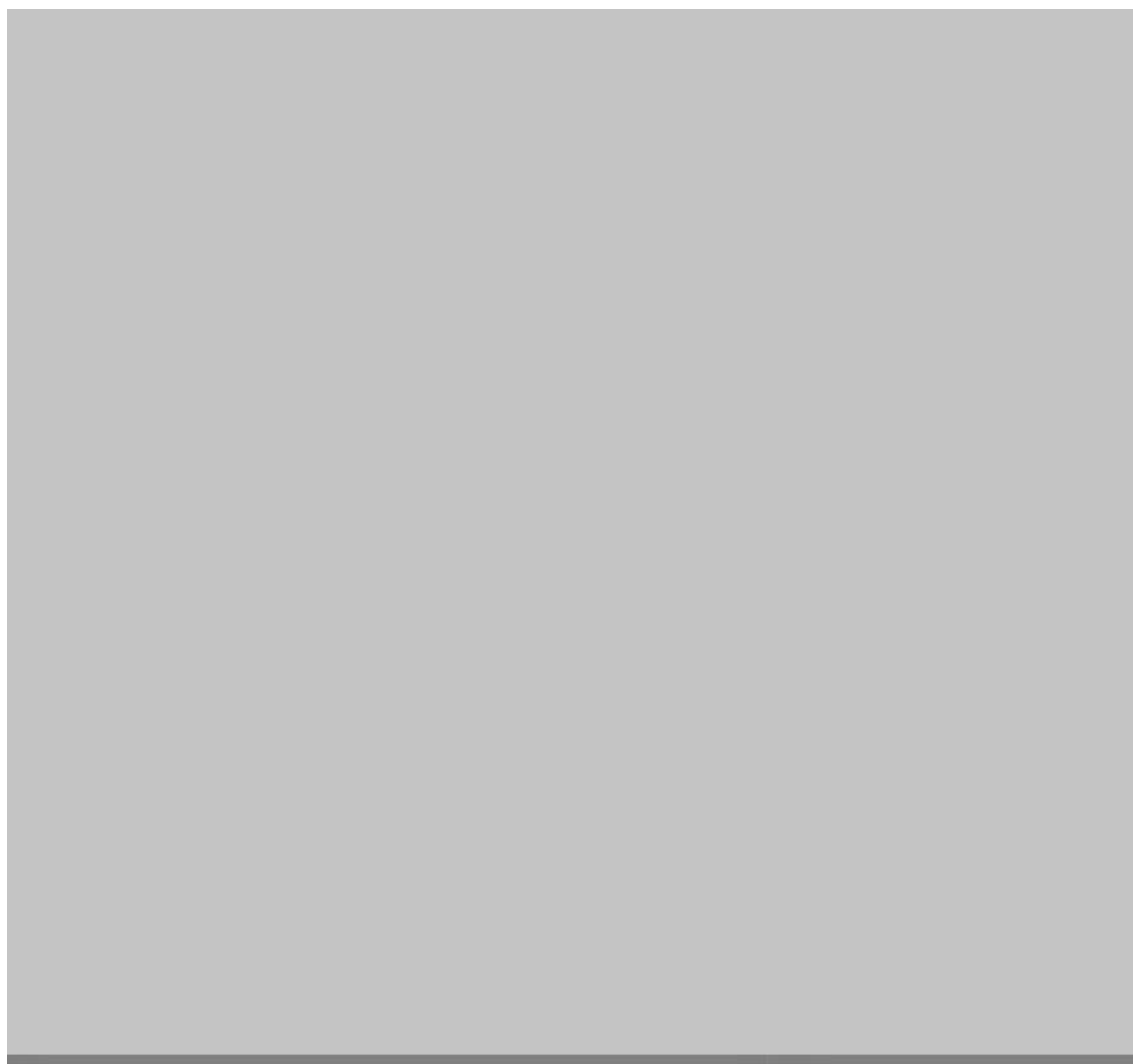
- 2) Pensez-vous qu'il y a assez de cours qui portent sur les religions à l'école ?

- 3) Que pensez-vous des cours sur les religions à l'école ? Pourquoi sont-ils nécessaires ? Ces cours vous plaisent-t-ils ? Les trouvez-vous suffisamment objectifs ?

- 4) Qu'est-ce que la laïcité et comment se matérialise-t-elle à l'école selon vous ?

- 5) Pensez-vous que le concept de laïcité s'oppose à celui de religion ? Pourquoi ?

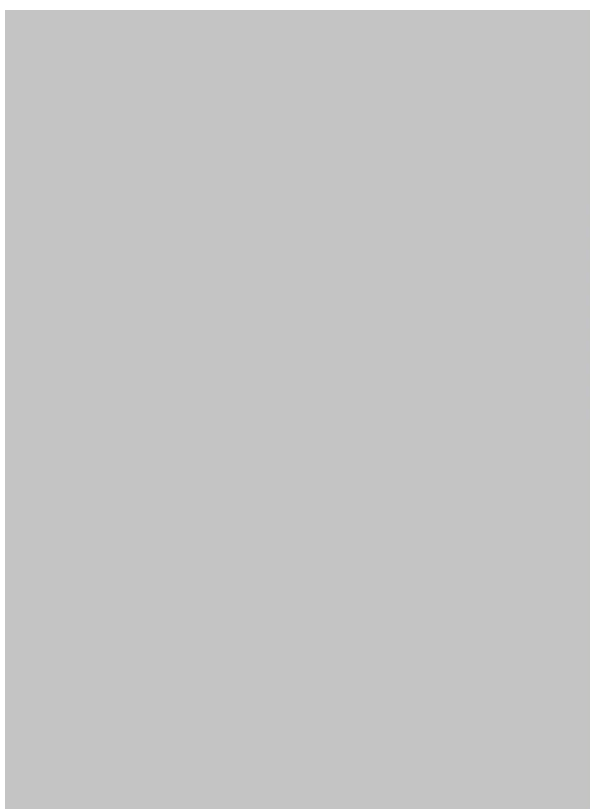
Annexe 2 : Extrait du manuel Hatier de 2016 sur la ville de Damas.



Annexes 3,4 et 5 : Documents sur le goût des sciences en islam



1 : Extrait du manuel Hatier



2 : Astrolabe arabe daté du X^e siècle. Photo tirée du site de la BNF.



3 : Extrait du manuel Hatier

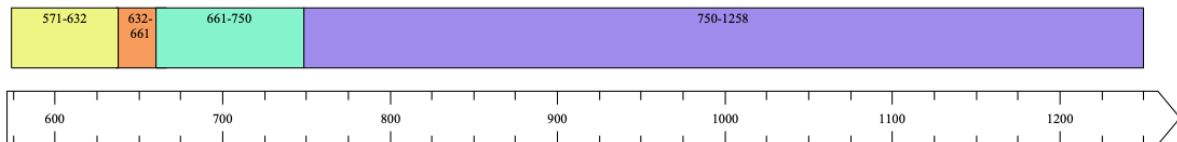
Annexe 4 : Évaluation sommative de fin de séquence :

NOM :
Prénom :

**Évaluation : « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad :
pouvoirs, sociétés et cultures »**

Exercice 1 : Questions de connaissance : /4

- 1) Qui est le prophète de l'islam et quelles sont les étapes importantes de sa vie ?
- 2) Quand a eu lieu une division chez les musulmans et pourquoi ? Nommez les deux courants majoritaires.
- 3) Quels sont les 5 piliers de l'islam ?
- 4) Nommez les différents empires musulmans découpés sur la frise chronologique :

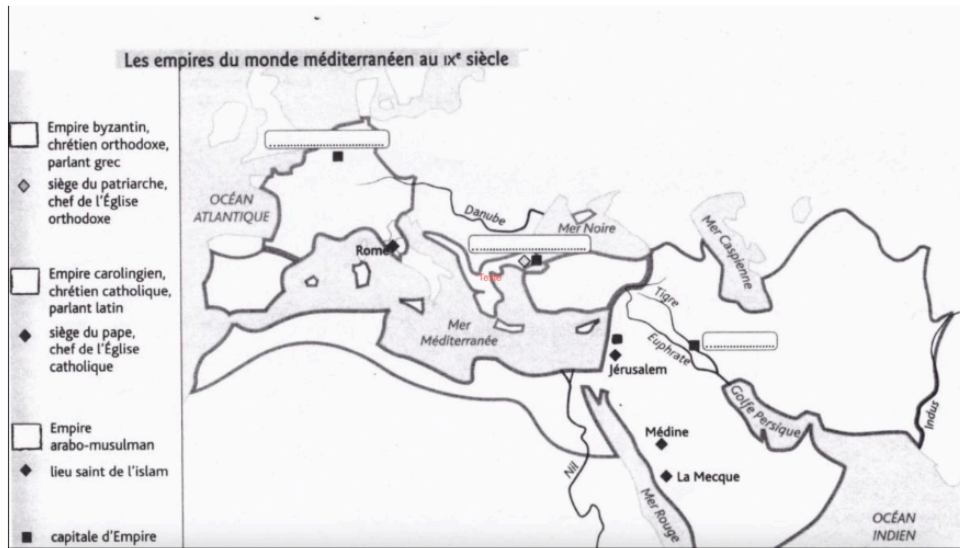
**Exercice 2 : Paragraphe argumenté : /10**

Répondez en 10 lignes à la question suivante : Quelles sont les relations entre l'empire musulman et l'empire chrétien ? Donnez des exemples.

Exercice 3 : Corpus documentaire : /6

Remplissez la carte en délimitant les différents empires et en nommant leur capitale puis répondez aux questions à l'aide des documents.

Document 1 :



Document 2 :

En 642, le général arabe Amr, ancien compagnon de Mahomet et venu de Syrie, s'empare d'Alexandrie en Egypte.

Amr se dirigea vers l'Égypte, en traversant la province de Palestine. Le calife Umar lui envoya de Médine des renforts [...]. Le premier endroit que Amr rencontra fut Bilbays. Il saccagea la ville, y tua beaucoup de monde et fit des prisonniers ; puis il continua sa route. Le prince d'Alexandrie se renferma dans la ville et Amr vint l'assiéger [...]. Il resta sous les murs de la ville pendant cinq mois, jusqu'à ce que le prince d'Alexandrie demandât à capituler. Amr exigea que les assiégés se convertissent à l'islam ou qu'ils paient le tribut. Le prince répondit : « *j'ai souvent payé tribut, soit aux Perses, soit aux Byzantins ; je ne me refuserai donc pas à payer tribut également aux musulmans.* »

Al Tabari, *Chronique*, X^eme siècle

- 1) Donnez quand vous le pouvez la nature, la source, l'auteur et la date des documents.
- 2) Quel phénomène les deux documents nous permettent-ils d'observer ?
- 3) Quelle condition Amr donne-t-il au prince d'Alexandrie après sa capitulation ?