

La religion dans une pédagogie interculturelle / Antoine Nasri Messarra. — Extrait de : Annales de philosophie et des sciences humaines. — N° 4 (1990), pp. 13-28.

Notes au bas des pages.

I. Enseignement, Systèmes d'. II. Laïcité. III. Sociétés religieuses.

PER L1044 / FP63323P

LA RELIGION DANS UNE PEDAGOGIE INTERCULTURELLE•

Essai comparé sur le concept de laïcité
en éducation et son application aux sociétés
multicommunautaires

Antoine Nasri MESSARRA

Le religieux est aujourd'hui omniprésent dans le monde, et notamment dans les sociétés multicommunautaires, c'est-à-dire pour presque la moitié de la population du globe. Les concepts d'autrefois sur la laïcité pédagogique en matière de contenu de l'enseignement survivent cependant avec ténacité malgré les prétentions à une pédagogie interculturelle. Alors que les religions en mutation sont omniprésentes en politique et que des pouvoirs publics et des associations s'inquiètent du phénomène des nouveaux mouvements religieux, l'éducation dans nombre de pays occidentaux continue à extrapoler les religions de l'opération éducative. La pédagogie répond alors par le vide à un profond problème de société.

Le religieux semble aujourd'hui n'avoir plus de frontières. Des religions sauvages, parallèles aux religions traditionnelles, ou transformant les religions en idéologies politiques de combat, surgissent parallèlement au dépérissement des grandes Eglises sous certains de leurs aspects institutionnels. L'omniprésence du religieux, variable certes suivant les sociétés, se manifeste souvent d'une manière débridée et sauvage: politisation ou politification des religions, extension de l'intolérance et du fanatisme ou usurpation du rôle des Eglises et des institutions religieuses. Aussi le phénomène est-il ressenti comme dangereux et inquiétant.

L'heure est-elle venue de travailler à redéfinir le cadre institutionnel d'une laïcité pédagogique renouvelée ? Face à tant de questions neuves, les religions en général peuvent concourir à la formation de l'esprit public et à la convivialité dans beaucoup de sociétés. Le problème concerne l'historien, le politique, mais aussi le pédago-

-
- Version condensée d'une recherche effectuée grâce au soutien dans le cadre du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung à Frankfurt. Le texte intégral (136 P. y compris une bibliographie sélectionnée) paraîtra dans les publications de l'Institut.

gique. Il s'agit de redonner aux élèves, dans le respect des consciences, le minimum de culture religieuse indispensable à la compréhension du passé comme à la maîtrise du présent.

Face à cette évolution, il faut que s'élabore un nouvel âge de la laïcité pédagogique qui reconnaisse au religieux son rôle dans la définition de l'identité individuelle et collective, qui aide à en faire un objet de raison, qui y introduise l'esprit critique et, par conséquent, le sens de la relativité. Le respect des consciences dans une nouvelle laïcité pédagogique impose autre chose qu'une ignorance mutuelle ou même qu'une neutralité bienveillante.

Or le problème des religions dans l'enseignement général a été extrapolé des recherches pédagogiques, et même des recherches sur la pédagogie interculturelle. Quand le problème est abordé dans les chartes des droits de l'homme, les documents religieux ou les recommandations de congrès internationaux d'éducation, il l'est sous l'angle de la non-discrimination et souvent de façon évasive par crainte de heurter la diversité des croyances et des incroyances. L'émergence du religieux sous des formes variées est appréhendée dans la plupart des recherches internationales comme une question posée à la politique et à la pastorale, mais pas à la pédagogie contemporaine et aux programmes d'enseignement. Or le problème se pose de manière crue : Quelle place accorder aux religions dans le contenu de l'enseignement, et en dehors de l'enseignement proprement religieux, en vue d'une information authentique et, dans certains cas, d'une pédagogie interculturelle ?

Une idéologie laïciste présume qu'en soustrayant les religions de l'école on induit nécessairement la sécularisation. Tout comme le mutisme scolaire sur la religion ne produit pas la laïcité, la transmission générale d'un minimum de culture religieuse ne produit pas inévitablement la tolérance et l'acceptation mutuelle. Mais la transmission rétablit l'authenticité de l'enseignement, répond à un besoin de compréhension et fournit les moyens pour mieux se prémunir contre les stéréotypes et perceptions altérées puisés à l'environnement et aux mass media. Pour passer du savoir au comportement, il y a d'autres considérations, dont quelques-unes seulement sont didactiques.¹

Dans le cas du Liban, la question est pragmatique. Le fait de coller des noms d'auteurs à la fois chrétiens et musulmans sur la couverture des manuels pour en as-

1 Sur les limites d'une socialisation politique planifiée et exclusivement par l'école, cf. Theodor Hanf "Education and consociational conflict régulation in plural societies", ap. F. Van Zyl Slabbert and Jeff Opland (eds.), South Africa: dilemmas of evolutionary change, Grahamstown, Institute of social and economic research, Rhodes University, 1980, pp. 224-248. Et : Theodor Hanf (dir.), Education in culturally segmented States. Issues, policies, perspectives, in Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1. Jahrgang, 1984 Heft 2, pp. 239-299.

surer une meilleure diffusion, ne constitue pas un critère suffisant pour la consolidation de l'unité et la réduction de la dichotomie entre l'appris, souvent aliénant, et le vécu convivial. Une demande d'innovation pédagogique se manifeste au Liban dans des matières comme l'enseignement religieux, l'histoire et l'éducation civique, de la part d'éditeurs et d'institutions d'enseignement, mais l'innovation des offres est bien au-dessous des exigences. L'étude des sociétés multicommunautaires et multireligieuses, en particulier comme celle du Liban, intéresse aussi à plus d'un titre les autres sociétés, parce qu'elle permet d'analyser en gros plan l'efficacité comparée des différents types d'approche et de régulation.

A la connaissance et à l'observation du terrain dans une société multicommunautaire comme celle du Liban, nous joignons une analyse historique, documentaire et comparative et une étude de contenu de manuels scolaires d'histoire, de littérature, d'éducation civique et d'enseignement religieux, principalement en France, en Allemagne, en Suisse et au Liban.

I- L'HERITAGE CULTUREL REPUBLICAIN : LE MODELE DE LA NEUTRALITE

Beaucoup de pays du tiers monde prennent comme modèle normatif l'exemple des anciens pays colonisateurs . En France, tout un fond idéologique, presque toujours redressé par la jurisprudence administrative française, tendait sous les vocables de neutralité et de réserve à un laïcisme d'ignorance qui rejette les religions au for intérieur. La laïcité pédagogique avait été inspirée par des considérations d'homogénéisation sur le plan des croyances au moyen d'une éducation commune non confessionnelle . L'originalité du principe français de la laïcité réside non dans la distinction mais la séparation entre le spirituel et le temporel. Quand des associations familiales réclament une intervention de l'Etat face à la "menace" de nouvelles sectes, ou quand une vaste communauté musulmane se heurte à une opposition populaire pour l'aménagement d'une mosquée, ou lorsqu'un courant de xénophobie politico-religieuse domine la scène politique, l'idéologie laïcisante de la séparation se trouve alors dérobée et dépourvue de moyens.

L'idée maîtresse de la laïcité pédagogique que nous appelons "républicaine" est que les convictions religieuses appartiennent, au sens le plus restrictif, au for intérieur et ne regardent personne. Neutralité, obligation de réserve et enseignement a-religieux sont les maîtres mots de la pratique de la laïcité républicaine. Les idées de Jules Ferry fondent la conception de cette laïcité de séparation. L'école, selon Jules Ferry, n'enseigne ni la religion, ni l'athéisme: elle enseigne la science, forme des esprits rationnels, qui choisiront librement leurs croyances ² . Quand on refuse

2 Cf. Guy Dubeyre, "La laïcité de l'enseignement public", in La laïcité (actes de la 6e session du Centre des sciences politiques de Nice), Paris, P.U.F., 1960, 586 p., pp. 309-360

d'être légèrement froissé et rien que par une opinion religieuse différente, il y a lieu de se demander si l'école de la neutralité religieuse cultive la tolérance ou l'intolérance. Un ensemble d'arrêts du Conseil d'Etat montre à quel point les instituteurs étaient astreints à une obligation d'extrême réserve au point de dénier à la religion la moindre dimension sociale³. L'idéologie laïque comporte des courants contradictoires dont certains, issus du rationalisme positiviste, ont voulu utiliser l'école, par le moyen de l'inculture religieuse, comme véhicule d'idéologies non déclarées. La laïcité de l'Etat, est-ce l'ignorance ou simplement la mise du fait religieux sur le même pied que tous les autres faits de société?

En séparant aussi complètement l'Etat des instances religieuses, on enlève à l'Etat les armes qu'il détient pour canaliser les déviations. Aussi la religion réduite au for intérieur explose à l'extérieur au point qu'il faudra trouver des mécanismes d'adaptation et de coordination face à des religions de substitution ou d'exploitation.

Quand l'école n'assure pas un minimum de culture religieuse, d'autres courants, religieux ou sous les apparences, viendront combler le vide ainsi laissé. Une laïcité pédagogique qui va dans le sens d'un déracinement par rapport à un héritage historique fraye la voie à l'extension d'autres courants religieux qui, aujourd'hui, suscitent des appréhensions en France et des réactions de xénophobie. La neutralité pédagogique en matière religieuse, si elle indiquait clairement et sagement au maître ce qu'il devait ne pas dire, elle lui disait beaucoup moins clairement ce qu'il devait dire. Or un enseignement vivant ne peut être fait exclusivement de positions négatives.

L'expérience allemande d'une distinction fonctionnelle entre l'Etat et les Eglises et d'une coordination pédagogique reflète un autre courant culturel. En Allemagne Fédérale, le cours de religion est donné comme discipline scolaire, mais non obligatoire si les parents ne le veulent pas. Les élèves qui ne suivent pas ce cours suivent obligatoirement un cours d'Ethique (Ethikunterricht)⁴. En Belgique, le Pacte scolaire du 6 novembre 1958 prévoit l'extension à l'enseignement de tous les degrés du principe du choix entre le cours de religion et le cours de morale, avec des stipulations très précises sur les titres requis du professeur de morale (art. 8). En Italie, dans toute école publique, il y a un professeur de religion, imposé par le Concordat.

Il est choisi par l'évêque et il a la position juridique d'un chargé de cours. Les

3 Girodet, Rec. p. 597, concl. du commissaire du gouvernement Tardieu, S. 1908, III, 81, note Hauriou, décision confirmée par le tribunal des conflits, 9 mai 1914, Fabas et Aurignac c. Escazeau, Rec. p. 571; Cons. d'Etat, 4 mai 1948, Connet, Rec. p. 197; S. 1949. III. 41, note Rivero. Et Cons. d'Etat, 28 avril 1938, DIIe Weiss, D.P. 1939. III. 41, note Waline; RDP, 1938, 553, note Jèze, concl. du commissaire du gouvernement Dayras.

4 Hans Heckel, Hermann Avenarius, Schul rechts kunde, 6. Auflage, Germany, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied und Darmstadt, 1986, 490p., pp. 45-59, 62-64.

jeunes Italiens trouvent côte à côte des professeurs de tendances différentes qui ne cachent pas leurs opinions. En Suisse, les cantons ont parfaitement le droit d'estimer que l'enseignement général doit faire sa place à une inspiration religieuse. La tolérance, loin d'avoir été obtenue en Suisse par la totale neutralité religieuse de l'Etat, a su trouver des voies sans cesse renouvelées et originales pour que religion et vie publique, au lieu de s'ignorer, s'épaulent mutuellement et normalement dans un respect total de la conscience individuelle, mais avec la conviction qu'une religion qui ne serait qu'affaire privée ne rendrait pas totalement compte de ce qu'elle est. Dans la vie, dans les affaires, au régiment, on ne rencontre pas en effet la religion dite "commune". Si les fils de catholiques, de protestants, de juifs et de libres penseurs sont assis sur les mêmes bancs et que leurs professeurs sont également des catholiques, des protestants, des juifs, des libres penseurs, la connaissance mutuelle, bien que son impact soit relatif, est préférable à l'ignorance mutuelle. La manière authentique de rencontrer les hommes, c'est de les rencontrer comme ils sont dans leur diversité même.

Aux notions de neutralité religieuse, d'obligation de réserve et d'enseignement a-religieux, la réalité contemporaine exige plutôt une attitude d'honnêteté intellectuelle et de respect des croyances d'autrui, et non de camouflage de ses propres croyances afin de ne pas froisser la libre pensée d'autrui qui, à ce moment, devient, elle, intolérante.

II- LE PLURALISME RELIGIEUX SAUVAGE: SECTES, INTEGRISMES ET INTOLERANCE

L'école peut-elle, face au foisonnement des sectes, des intégrismes et de l'intolérance, se cantonner dans le silence de l'inculture religieuse ou doit-elle accepter que les confrontations y trouvent un écho plus intelligent et plus constructif ? Quand il ne s'agit pas de nouveaux mouvements religieux, ce sont des sociétés multicommunautaires qui vivent à des degrés variables un pluralisme religieux originel ou succédant à l'homogénéité religieuse d'autrefois. La présence permanente d'une communauté musulmane importante en France suscite des questions et des tâches nouvelles.

On peut aborder le sujet du pluralisme religieux quelque peu sauvage dans les sociétés contemporaines par son aspect le plus extérieur: l'inquiétude que les secies font naître dans l'opinion, la recrudescence des groupes politiques extrémistes, souvent terroristes, et le développement de nouveaux religieux. Le pasteur allemand F.W. Haack préfère parler de "religions pour les jeunes" (Judendreligionen)⁵, car

5 Friedrich-W. Haack, *judendreligionen: Ursachen, trends, reaktionen*, München, Claudius - Pfeiffer, 1979. Traduction française condensée: *Des sectes pour les jeunes?*, Paris, Mame, 1980.

l'expression "religions nouvelles" désigne un domaine vaste et difficile à cerner pour qui ne veut pas trop s'éloigner des critères ayant cours dans les sciences des religions. Le fait sectaire ne peut être condamné, faute de délimitation précise que l'on puisse placer entre les sectes et d'autres mouvements religieux, surtout que le phénomène ne conduit pas nécessairement au fanatisme.

Avec la présentation des rapports Cottrell ⁶ et Vivien ⁷, le premier devant le parlement européen 1984, le second rendu public en France en avril 1985, l'inquiétude a pu se manifester. D'autres commissions s'étaient attelées auparavant au problème : les commissions Marchand (1978-1981) et Ravail (1982). En République Fédérale Allemande, on aurait avancé des chiffres exagérés quant au nombre de leurs adeptes pour donner une image menaçante du danger imminent, présentant ces groupes comme s'ils happaient les jeunes ⁸. La reconnaissance des Eglises par l'Etat en Allemagne, le statut spécial dont elles jouissent dans le cadre d'une séparation fonctionnelle entre le temporel et le spirituel, et non d'une dissociation comme c'est le cas dans la tradition française, et la reconnaissance sans complexe de la place de l'enseignement religieux pour ceux qui le veulent, et d'un enseignement éthique pour d'autres, font que le phénomène en Allemagne connaît un développement canalisé, et en tout cas moins sauvage qu'ailleurs. Les Eglises en Allemagne, qui jouissent d'un statut spécial, tendent à mobiliser les parents concernés et à faire intervenir l'appareil de l'Etat grâce aux mass media qui regardent négativement toutes les formes des nouvelles religions qui tenteraient de supplanter les Eglises en place. En Grande-Bretagne, l'attention accordée par le public aux nouveaux mouvements religieux est disproportionnée en regard de ce qu'ils représentent réellement du point de vue du nombre des adhésions⁹. En Amérique, presque toutes les conférences épiscopales du continent déclarent qu'une de leurs préoccupations pastorales prioritaires

6 Rapport de Richard Cottrell, député conservateur britannique au Parlement européen, mars 1984, communauté européenne, Parlement européen, Document 1-47/84, 23p., et Journal officiel des communautés européennes, éd. française, communications et informations, 2 juillet. 1984, 4p.

7 Les sectes en France, expression de la liberté morale ou facteurs de manipulation? , rapport au premier ministre, février, 1983, Paris, La Documentation française, coll. "Rapports officiels", 1985, 140p.

8 Bert Hardin, "Quelques aspects du phénomène des nouveaux mouvements religieux en République Fédérale d'Allemagne", in social compass, XXX(1), 1983, pp. 13-32.

9 Eileen Barker, "New religious movements in Britain: The context and the membership", in social Compass, XXX(1), 1983, p. 83-84.

est l'invasion des sectes, appelées aussi mouvements religieux libres ¹⁰.

Le rapport du Vatican expose d'après une enquête auprès des Eglises dans le monde "les besoins et les aspirations" et "ce que les sectes semblent offrir" ¹¹. En outre, dans les propositions présentées au Pape par le Synode en 1978, figure la question des sectes (proposition 39), en soulignant "qu'il importe d'en faire prendre conscience aux fidèles, par le moyen de la catéchèse" ¹². La question, circonscrite à la catéchèse, ne porte pas sur une révision de certaines conceptions pédagogiques relativement à la place de la religion dans le cursus scolaire.

On pouvait croire que le phénomène des nouveaux mouvements religieux ne concerne pas l'Islam qui, dans le discours tant religieux que politique ou politico-religieux, témoigne d'une unité que le Christianisme cherche par des efforts œcuméniques à réaliser ou à consolider. Or la sectarisation ravage le monde arabe avec un visage "adapté" à la configuration du Proche-Orient arabe, berceau des trois grandes religions révélées. Il y a dans l'Islam un mouvement de renouveau soucieux de présenter et de promouvoir l'Islam sous son aspect rationnel, réaliste, logique, respectueux des autres groupes religieux et de la diversité à l'intérieur de l'Islam et avec les autres religions. Un autre mouvement se compose d'une multitude d'associations (gamâ'ât) et de groupes secrets souvent réduits à une dizaine de membres actifs et dont la référence est, comme ils l'affirment, le Coran. Les régimes politiques arabes n'ont pas trouvé des institutions centralisées pour la gestion de la relation entre la politique et la religion. Quand ces institutions existent, elles semblent reculer face à un débordement confessionnel qui les dépasse (l'Université al-Azhar au Caire, l'Institution du Iftâ' au Liban, les ministères des affaires religieuses et des cultes dans d'autres pays arabes, les patriarcats chez les chrétiens...). La crise régionale et l'effondrement des idéologies des années cinquante accentuent le désarroi qui fait que presque tout le monde au Proche-Orient arabe s'occupe de "politique" religieuse.

Au Proche-Orient, les religions, juive, chrétienne et musulmane, sont envahies par un sectarisme politique qui dépouille les religions de la spiritualité que recherchent les jeunes dans les sectes occidentales. Le statut de l'Islam en tant que religion d'Etat, le caractère fortement légitimant de toute idéologie unitariste se référant à l'Islam, le traditionnalisme des structures, le caractère autoritaire de la plupart des régimes politiques arabes et les sanctions à l'encontre de l'apostat camouflent la réalité de fait de la fragmentation de l'Islam en plusieurs mouvements se réclamant, en der-

10 "Les tâches de l'Eglise en Amérique latine", in la documentation catholique internationale, N° 1946, 6-20 sept. 1987, pp.866-867.

11 "Actes du SAint-Siège: Les sectes ou mouvements religieux: Défi pastoral. Rapport d'une enquête de quatre dicastères", in la Documentation catholique internationale, N° 1919, 1er juin 1986, pp. 547-554.

12 In La documentation catholique internationale, 6 déc. 1987, pp. 1088-1097.

nière instance- mais rien qu'en dernière instance- du "Coran", tout comme des sectes occidentales considérées comme hérétiques se réclament du Christ. Les traditions de sécularisation font que les sectes occidentales se ruent sur le domaine spirituel, alors que les intégrismes dirigés par des chefs qui se veulent charismatiques promettent de combler, par l'action politique (ou politicienne), le vide spirituel de populations déçues par les idéologies nationalistes et unitaristes des années cinquante. Il s'agit bien de nouvelles religions, mais qui ne se proclament pas telles, parce que leur attache avec les institutions religieuses officielles bien établies leur donne de la légitimité.

Le phénomène s'étend à nombre d'organisations dans la région se référant à différentes religions. Certaines ont des rites, des symboles et des cérémonies qui les apparentent à des religions exclusivement civiles. Il faut certes admettre une grande part de véracité dans les trois D de l'Islam (Dîn, Dunia, Dawla : religion, société et Etat), mais cette fusion n'implique pas la réduction complète de l'Islam à l'un des éléments, le plus souvent parmi les deux derniers. Il y a bien une similitude par les effets avec les nouvelles sectes en Occident, et similitude aussi par les motivations. Des générations de jeunes musulmans pour qui l'Islam vécu perd son identité dans la foire politico-religieuse, souvent violente, se livrent à l'athéisme ou se réfugient dans les religions exclusivement idéologiques qui sont en fait des religions civiles. Les défis à l'Islam contemporain ne sont pas moins aigus hors du Proche-Orient.

Au Liban un phénomène de communautarisation de formations politiques ressemble par ses effets amplifiés aux sectes en Occident. Des partis confessionnels, qui se réfèrent à la religion et aux institutions religieuses pour se donner une légitimité, mènent une politique qui sape ces institutions facteurs d'unité et de concorde. Ces partis confessionnels cherchent à se rallier, sur la base exclusive de l'appartenance religieuse, les laïcs non sollicités ou marginalisés par les Eglises. Les citoyens mêlant les valeurs universalistes de la foi à celles de l'appartenance sociologique à une communauté-secte, deviennent plus faciles à mobiliser et à manipuler dans des croisades d'un nouveau genre. Dans les discours politiques et au cours des manifestations politico-religieuses, on manie un vocabulaire puisé aux livres sacrés. Des jeunes militarisés reçoivent leur épée au cours de ces cérémonies, retransmises à la télévision, qui ressemblent aux rites de la chevalerie.

III - CULTURE OU INCULTURE RELIGIEUSE DANS L'ENSEIGNEMENT. ANALYSE COMPARATIVE DE CONTENU

L'analyse de plus de cinquante manuels d'enseignement de l'histoire en France édités de 1947 à 1988, montre un recul depuis les années 70 de la place accordée aux religions dans le contenu de l'enseignement, alors que les faits religieux ou en corrélation avec la religion sont rapportés dans les manuels anciens de façon beaucoup plus proportionnée à l'importance de ces problèmes en société. L'analyse d'autres manuels en Suisse et en Allemagne Fédérale, où la conception de la laïcité scolaire est différente, montre une autre approche de l'éducation à la tolérance et à la convivi-

alité. On estime que l'exposé objectif, rationnel et respectueux des croyances, et même la confrontation des idées, déconfectionnalise les esprits et les comportements. Dans une société multiconmunautaire comme celle du Liban, l'analyse de près de quarante manuels d'enseignement montre toute la dichotomie entre l'appris qui ignore les religions, les communautés et le fait communautaire, et le vécu communautaire ¹³.

Des rapports de concours d'agrégation en France font état de l'ignorance "extrême et consternante" des candidats dans certains domaines de l'histoire et de la religion. Dans l'enseignement universitaire, par suite des lacunes dans les acquisitions historiques, des professeurs d'université constatent qu'ils faut commencer par expliquer aux étudiants ce que sont la grâce ou la messe ¹⁴. Une prise de conscience de la dimension religieuse dans l'enseignement de l'histoire se manifeste. Le rapport Girault fait, en 1981, le bilan de l'enseignement de l'histoire en France. La commission de réforme des études historiques, présidée par Jacques le Goff et créée auprès du ministère de l'Education nationale à la suite de ce rapport, se préoccupe du problème en préconisant que le matériau religieux, pour être acceptable par tous, change de statut et devienne un objet de culture et soit réintroduit comme un phénomène sociologique et historique, ce qui implique la conversion des textes religieux en un corpus de savoir comme un autre ¹⁵.

Les programmes français, qui proposent un panorama ample et continu du fait religieux dans l'histoire, offrent une matière à une initiation progressive de l'élève à la dimension religieuse des grandes civilisations. A mesure cependant que l'histoire se rapproche du temps présent, la place de la religion dans les manuels scolaires d'histoire se réduit jusqu'à quasiment disparaître avec l'étude du monde contemporain. Avec l'histoire contemporaine, les problèmes religieux, quand ils sont évoqués, c'est en relation avec les problèmes politiques des sociétés sécularisées. Dans de nouveaux manuels des classes terminales, on trouve de longues pages sur la population soviétique: le nombre de la population, la pyramide des âges, la densité, la complexité de la population (89 langues, ethnies), mais rien sur la composition religieuse, et notamment la présence de musulmans soviétiques, la religion étant probablement réduite à un problème d'"ethnie". Sans doute à cause de la présence d'une large et active communauté musulmane en France, de nouveaux manuels français présentent la religion musulmane d'une manière telle qu'un musulman croyant s'y retrouve. Mais dans des manuels des cycles primaire et moyen, le Christianisme occupe

13 La liste du corpus de manuels dont nous avons analysé le contenu figure dans le texte intégral de la recherche, pp. 85-90.

14 Marie-Claude Betbeder et Pierre Carrigue, "Le christianisme fait-il partie de notre histoire?" in le Monde de l'Education, nov. 1986, pp. 40-43.

15 Philippe Bernard, "Protestation contre le bouleversement des programmes d'histoire en terminale", in le Monde 13 juillet 1988.

moins de place que le code d'Hammourabi.

Une volonté de neutralité religieuse ne se limite pas aux manuels d'histoire. Dans des manuels français de littérature, on relève une tendance à rendre profanes, à désacraliser dans l'explication, des textes à contenu religieux. Les manuels évitent les illustrations religieuses, même celles qui témoignent le mieux des tendances artistiques de l'époque. Dans les classes du cycle moyen, les manuels comportent toute une partie sur "la civilisation de notre temps" où on reproduit des textes sur divers problèmes contemporains (la maison de l'an 2000, le sport et les loisirs, visages de Moscou, le cinéma, la technologie, la pollution, les vacances, le tabac ...), à l'exclusion des problèmes à caractère moral et religieux réduits à la partie: "Mythes et légendes de tous les pays". La volonté d'ouverture aux problèmes du monde moderne, y compris des illustrations de Tintin et d'Astérix, ne va pas jusqu'aux problèmes moraux et religieux et plus généralement à la crise des valeurs. S'il s'agit de périodes anciennes, on le fait volontiers, comme dans la reproduction d'un hymne du XIVe siècle avant J.C. . Un réel souci et esprit de "décloisonnement" et "d'humanisme" anime l'ensemble des ouvrages analysés, mais à l'exclusion de toute approche directe qui suscite, à travers les textes et les questions posées, une interrogation religieuse.

Sans doute une expérience plus longue, ou mieux assumée, de conflits et de convivialité, amène les auteurs suisses de manuels scolaires à aborder de front les problèmes de société et à ne pas occulter ou éviter des débats dont on sait qu'ils se développent ailleurs. Les manuels suisses d'enseignement de l'histoire tendent non pas à occulter ou à marginaliser les conflits religieux, mais à les décrire dans toute leur réalité, avec leur violence et leur coût. L'expérience particulière de l'Allemagne Fédérale en matière de rapport entre l'Etat et les Eglises explique le réalisme dans l'approche du phénomène religieux dans l'enseignement. Le programme officiel du cours d'Ethique, en particulier dans la République Fédérale Allemande, comporte des chapitres sur le sens de la vie, les buts de l'action humaine, le problème des critères, les différentes réponses aux problèmes de l'existence et un exposé des différentes religions de manière, est-il précisé dans le programme officiel, "à donner à l'élève la possibilité de se faire son opinion personnelle". Les fêtes et rites, les principes éthiques et la rénovation spirituelle dans les religions, sont également exposés, ainsi que les divergences dogmatiques, et même les critiques mutuelles interreligieuses ("Hinduismus und christentum im Vergleich und im gegenseitiger kritik"). Dans les manuels d'enseignement religieux, les schismes sont exposés. Le but, comme il est précisé dans le programme, est de "comprendre les autres". Dans le livre d'enseignement religieux, un chapitre est consacré à l'Islam avec une carte sur la présence musulmane dans le monde. L'enseignement religieux ou l'Ethique, suivant les choix des élèves, fait l'objet d'un examen sanctionné par une note. Les solutions aux nouveaux problèmes religieux posés par l'éducation des enfants d'immigrés de plusieurs origines, notamment ceux appartenant à des religions autres que le Christianisme, doivent être recherchées dans la perspective allemande des rap-

ports de coordination (et non de séparation ou de rupture) entre l'Etat et la religion et dans le respect de la loi fondamentale et des principes de la liberté de conscience et de l'égalité religieuse.

Quand les dimensions religieuses ne sont pas négligées dans l'enseignement de l'histoire pour un motif de neutralité en matière religieuse, elles le sont dans des sociétés multicommunautaires pour des raisons qui vont dans le sens d'une ignorance délibérée dans un but de socialisation politique: tout ce qui est "confessionnel" ne fait pas partie de l'histoire! Les jeunes Libanais savent bien de quoi il s'agit, parce qu'ils l'apprennent sur le tas dans leur milieu, par les événements, par les moyens d'information ou à travers des versions idéologiques dans des manuels d'histoire, d'éducation civique, de littérature ou d'enseignement religieux. L'adoption de critère sur le contenu religieux de l'enseignement se situe dans la perspective de la philosophie des articles 9 et 10 de la Constitution libanaise du 23 mai 1926. Ces deux articles ont été interprétés dans le sens du droit des communautés et de leurs écoles, mais pas en ce qui concerne les obligations des écoles quant au contenu religieux et communautaire de l'enseignement, dans le "respect" des religions, des "intérêts religieux", et de la "dignité des confessions" et de la "garantie" de "l'ordre public" suivant les termes de la Constitution, c'est-à-dire dans le sens d'une réelle pédagogie de convivialité. La philosophie de la Constitution et du Pacte national libanais, comme celle du Pancasila en Indonésie, implique une traduction didactique, à savoir une connaissance mutuelle des religions dans le cadre des programmes d'enseignement, notamment ceux d'histoire, de littérature et d'éducation civique. Or pour des raisons idéologiques sans rapport avec la méthodologie historique, les manuels scolaires d'histoire répudient tout ce qui a rapport avec les communautés, leur origine, leurs schismes, leur composition, leur évolution et leur interaction, et cela en partant du présupposé que le fait est incompatible avec l'unité nationale.

Dans la société libanaise où les traditions religieuses sont bien ancrées, on n'est pas tant influencé par un courant athée, anticlérical ou agnostique comme en France, mais, surtout chez des auteurs chrétiens, par une conception puisée à l'héritage culturel occidental de la laïcité et, chez des auteurs musulmans, par une conception de l'intégration politique. Les recherches en psychanalyse démentent l'efficacité pédagogique des orientations qui tendent à ignorer le subconscient communautaire. Ce subconscient, comme tout subconscient, rejaillit avec violence à la moindre secousse. C'est en parlant franchement - et au fond historiquement - des communautés et de leurs problèmes, qu'on démystifie les fantasmes et les rêves impossibles d'hégémonie ou de repliement.

On relève dans les manuels sinon une stratégie d'ignorance, du moins des équivoques notamment sur la nature du fait multicommunautaire, sur la spécificité du religieux, sur les conflits intracommunautaires et intercommunautaires, sur le problème clé du partage communautaire du pouvoir et sur la présentation respective -et respectueuse- des religions. La stratégie de l'ignorance va à un point tel que, dans presque tous les manuels d'enseignement de l'histoire du Liban, même dans les

manuels d'enseignement religieux tant chrétien que musulman, celui qui lit l'histoire du Liban à travers des manuels scolaires se dit qu'il n'y a pas de communautés au Liban ou, s'il y en a, c'est à l'occasion des conflits entre ses groupes appelés globalement et sans précision des "druzes", des "maronites", des "musulmans" ...! Dans un pays où il y a dix-sept communautés reconnues, aucune allusion n'est faite sur la différence entre chiïtes et sunnites, sur le schisme qui sépare l'Eglise catholique de l'orthodoxe, sur l'origine et les caractéristiques de l'Eglise maronite, sur les fondements de la religion druze ...

Plus grave est le problème de la présentation respective des religions dans les manuels d'histoire et d'enseignement religieux. Le congrès sur l'éducation islamique du 15 au 21 mars 1981 organisé par l'Association des Maqâsid et dont les actes et les débats ont fait l'objet d'une importante publication en cinq volumes, aborde les implications de l'Islam sur l'éducation ¹⁶. Bien que les orientations de l'Association soient bien connues en faveur de la coexistence, les communications et les débats font abstraction, sans doute par souci de contrer ce qu'on appelle le confessionnalisme, de toute implication du caractère multicommunautaire de la société sur une éducation islamique dans un pays comme le Liban. Le problème de l'enseignement religieux chez les communautés musulmanes et les Eglises chrétiennes a été posé lors du colloque de Broummana en juillet 1972 puis du Congrès de Cordoue en septembre 1974. L'analyse de contenu de manuels d'enseignement religieux montre que l'Islam est souvent ignoré dans l'enseignement religieux chrétien, alors qu'une tendance comparatiste prévaut dans les manuels d'enseignement religieux musulman. Une nouvelle série de l'Association des Maqâsid marque une évolution appréciable dans l'écriture des manuels d'enseignement religieux musulman. Ces manuels, qui ne touchent encore que les classes primaires, insistent sur les aspects plutôt rituels de l'Islam et sont écrits sans comparatisme.

Mûri par l'expérience et les nombreuses critiques contre le manuel scolaire traditionnel d'histoire, l'ouvrage de Nayla de Freige et Maria Saad (*Histoire illustrée du Liban*, Paris, Larousse, 1987, 64p.) marque une innovation et un progrès dans la présentation authentique de l'histoire du Liban. Les composantes communautaires du pays, les conflits intercommunautaires et les moyens de la concorde y sont décrits brièvement, mais sans complexe, et souvent dans des encadrés bien visualisés. Tout ce qui est occulté, altéré ou ignoré en matière de religions, de communautés et de relations mutuelles, est relaté avec brièveté et authenticité dans le manuel. Peut-on en effet ignorer, dans l'histoire du Liban, le recensement des communautés, leur

16 Association des Maqâsid, Mu'tamar al-tarbiya al-islâmiyya, 15-21 mars 1981.

(Congrès sur l'éducation islamique) Beyrouth, 5 vol., 1981. Voici les titres en traduction française des cinq volumes: L'éducation et l'enseignement à la lumière de l'Islam, L'éducation islamique et l'occidentalocentrisme, La pensée éducationnelle de l'Islam, L'éducation islamique face au défi, Le Liban et l'éducation islamique.

localisation géographique, les conflits intra et intercommunautaires, la multi-appartenance communautaire de certains gouverneurs, les problèmes de partage du pouvoir et de solidarité nationale?

L'exemple libanais sur le contenu religieux d'une pédagogie interculturelle, avec ses aspects négatifs (laïcisme de la neutralité ou de l'ignorance, volonté de dépassement du confessionnalisme par le vide, comparatisme de supériorité et, plus généralement, une dichotomie entre l'appris et le vécu) et ses aspects positifs (dont la résistance de la convivialité malgré 14 années de guerres multinationales), cet exemple montre qu'il n'est pas nécessaire d'"orienter" l'enseignement dans une pédagogie interculturelle. Il s'agit le plus souvent d'adopter la voie de la méthode historique, et du réalisme politique et religieux et, bien sûr, de l'honnêteté intellectuelle. Il n'est pas nécessaire d'"orienter" l'enseignement de l'histoire et des religions au Liban pour constater que la stabilité et la souveraineté sont synonymes de solidarité nationale et que la soif de liberté et de reconnaissance mutuelle est le ciment de l'unité. De religieux et de politique, le réalisme doit alors devenir pédagogique. Et il contient une forte dose d'idéal pour l'avenir de l'humanité.

IV - LES FONDEMENTS DE NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE PEDAGOGIE ET RELIGION

Bien que l'enseignement ne se répercute pas nécessairement sur les attitudes, on ne peut admettre que l'élève quitte l'école sans un bagage sérieux de connaissances à défaut desquelles il devient une cible facile à des stéréotypes, à des préjugés et à des entreprises politiques de mobilisation. Une laïcité pédagogique ouverte, qui dépasse la neutralité quelque peu dégradée à l'école, reconnaît le fait religieux afin que les jeunes puissent faire des choix éclairés et sortent éduqués dans une pédagogie des droits de l'homme. Une telle pédagogie est positivement favorable aux religions, du moins en tant que fait de civilisation et pour ceux qui y croient, et en vue surtout de la concorde nationale et de la compréhension entre les peuples. La notion de culture religieuse en tant que corpus nécessaire pour tout enseignement contemporain et dans tous les types d'écoles se justifie par le fait que là où la foi n'est pas vivace, la religion subsiste en tant que religion civile et acquis de civilisation ¹⁷.

Le problème peut être étudié sans qu'il soit nécessaire d'être croyant. La sécularisation des comportements ne se réalise pas par les textes mais par un changement mental, quand on apprend à différencier entre les problèmes religieux et les problèmes politiques. L'homme contemporain vit dans un supermarché de religions. Quel genre de catéchèse faut-il enseigner dans une société multicommunautaire, et d'une manière adaptée à la psychologie du peuple tel qu'il est? Quelles sont les valeurs religieuses qui revêtent une importance prioritaire? Comment faire accéder le citoyen des sociétés cloisonnées, trop particularistes, à la dimension univer-

17 "Un sondage sur les Français et la religion", in le Monde, 1 oct. 1986.

selle de la religion? Comment remédier au risque d'une religion purement sociologique? Ces questions qui concernent l'enseignement religieux proprement dit comme l'enseignement profane, ne se posent que si on dépasse la conception a-religieuse de l'école dite laïque et, plus encore, la conception antireligieuse ou celle de la religion du for intérieur.

Une attitude scientifique, et non plus rationaliste, implique que les religions soient prises au sérieux par tous les pédagogues, croyants ou non. Il en découle un rééquilibrage pédagogique, une réévaluation de comportements culturels traditionnels jugés naguère "dépasseés" et une reconnaissance plus ou moins explicite d'une inadéquation des méthodes. Les religions sont facteurs de discordance ou de guerre, mais aussi de paix, d'évolution, de révolution ou de contre-révolution. En tant que laïque, l'école doit renoncer à la neutralité aseptique et soutenir des valeurs de coexistence, opposées aux valeurs d'exclusion.

La pratique d'une laïcité ouverte, dans et hors l'école, peut se résumer en quatre points :

- 1) *l'humain* qui implique l'accueil de la diversité,
- 2) *l'égalité* qui exige de tout croyant de se défaire d'un sentiment diffus de supériorité,
- 3) *l'universalité* consistant à reconnaître la valeur des cultures et religions "autres",
- 4) *l'ouverture* consistant à aller chez autrui, à être avec dans un but de convivialité et de démocratie pluraliste.

Initier les élèves au phénomène religieux ne va pas cependant sans exigences d'ordre intellectuel. Trois d'entre elles s'imposent dans le contenu de l'enseignement :

1 - *Le respect de la spécificité du phénomène religieux.* Dans le souci légitime de ne heurter aucune conscience, de réduire le fait religieux à ses aspects politiques, économiques et sociaux, on pourrait être tenté d'éviter toute référence aux valeurs proprement religieuses. Dans les sociétés multicommunautaires, il s'agit de distinguer les religions du salut personnel de celles qui se fondent sur l'appartenance à un groupe ou sur une simple sagesse.

2 - *L'adoption d'une approche non plus rationaliste, mais scientifique face au sacré en vue d'une déconfectionnalisation réelle des mentalités.* Une attitude moins idéologique et plus scientifique à l'égard des religions contribue à une sécularisation fonctionnelle des mentalités. Une déconfectionnalisation par le vide, comme elle a été menée dans le cas du Liban au niveau de l'enseignement, entraîne une plus grande capacité de mobilisation des organisations confessionnelles à façade religieuse.

3 - *L'exposé du phénomène religieux dans sa diversité, sans craindre une confronta-*

tion des idéologies religieuses ou philosophiques à l'école. La tolérance est par excellence une règle de cohabitation dans un monde dont l'exigüité, loin d'augmenter la fraternité entre les hommes, leur fait plutôt prendre conscience de leurs différences et suscite d'irritantes impressions de promiscuité. La liberté de l'enseignement doit être assortie d'une obligation de respecter la Constitution du pays et les valeurs religieuses, surtout quand elles sont reconnues fondamentales par la loi .

Dans la pratique pédagogique, trois perspectives semblent prioritaires :

1 - *Le respect à l'école de tous les symboles religieux et des valeurs religieuses fondamentales.* Une recherche sur les valeurs fondamentales des différentes religions à exploiter dans la formation scolaire devrait compléter les recherches plus générales sur les principes des droits de l'homme. On peut citer la notion de "prochain" dans le Christianisme et celle du pardon (rahma) et de piété (taqwa) dans l'Islam.

2 - *L'exposé avec authenticité des religions dans les manuels d'enseignement.* Une version est authentique quand elle exprime le point de vue des adeptes de ces religions et non des auteurs des manuels. Ne faut-il pas penser à une production didactique plus sérieuse? Il ne s'agit ni d'apologétique, ni de prosélytisme, mais d'une action didactique contre les stéréotypes et les perceptions psychologiques mutuelles entre les communautés, stéréotypes et perceptions dont l'origine réside dans les ignorances mutuelles. Les manuels d'histoire, d'éducation pluri-religieuse, comme dans le cas du Liban, devraient comporter les informations indispensables sur les communautés: genèse, caractéristiques, implantation, évolution, schisme, divergences, interactions, solidarités ...

3 - *La conformité à la Constitution et aux lois nationales du contenu de l'enseignement interculturel.* L'autorité politique ne peut se cantonner dans une attitude de neutralité dans des affaires garanties par la Constitution, des affaires touchant notamment à la reconnaissance des cultes, à la sauvegarde des relations intercommunautaires et de la concorde, et au respect des lois sanctionnant les incitations aux dissensions confessionnelles. Les Etats qui se veulent démocratiques, s'ils laissent faire sur des infractions flagrantes à leurs lois fondamentales, risquent de sombrer dans l'anarchie politico-religieuse ou de recourir ultérieurement à une répression qui dépasse les limites nécessaires à la bonne application des lois fondamentales.

CONCLUSION

CULTURE RELIGIEUSE, CONDITION DE LA SECULARISATION

Le problème de la religion en éducation n'est donc pas réductible à la catéchèse et à l'enseignement religieux. Il s'agit d'un problème de pédagogie générale qu'il faut aujourd'hui poser dans la recherche pédagogique contemporaine sans timidité et sans honte, et plus particulièrement dans les sociétés multicommunautaires . Comment, à titre d'exemple, peut-on concevoir des programmes d'éducation civique en faisant abstraction du fait que les croyances religieuses influent sur les comportements sociaux, économiques et politiques de la population enseignée? Notre étude, qui consti-

tue plutôt un cadre d'analyse, ne peut cependant être opérationnelle que si à un excès pédagogique a-religieux ou anti-religieux on substitue, non pas un autre excès, mais la mesure. La distinction, et non la séparation ou la rupture, entre les essences, condition d'une réelle sécularisation (notion préférable à celle de laïcité) suppose la connaissance et la reconnaissance de ces essences. Une barbarie sécularisée contemporaine est peut-être le fruit d'un rationalisme qui manque de sagesse et de pragmatisme 18 .

Quand l'éducation ne s'occupe pas du for intérieur, des organisations para-religieuses, politiques, ou dans les sociétés multicommunautaires, confessionnelles, appliquent et proposent leurs techniques. Le regain de religiosité diffuse ne doit certes pas faire oublier une sécularisation qui ne cesse de progresser. Mais la multiplicité des groupes habilités à représenter la religion dans l'opinion menace l'effort de sécularisation.

Dans un monde où les religions s'altèrent au contact de la politique et où la politique prend un habit religieux, c'est la connaissance des religions qui favorise une sécularisation permettant de différencier entre les essences et de départager entre le religieux et son exploitation politicienne.

18 Patrick V. Dias, *Soziale Bedingtheiten religiöser Erscheinungen am Beispiel der Katholischen Kirche*, ap. Dietrich Papenfuss und Jürgen Söring, *Transzendenz und Immanenz Philosophie und Theologie in der veränderten Welt*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart Berlin Köln Mainz, 1977, pp. 319-345 .