

L'enseignement du fait religieux à l'École.

Christian SALENSON
Membre résidant

Monsieur le Préfet,
Madame la Ministre,
Madame la Députée
Monsieur le Maire adjoint délégué à la Culture,
Mesdames et Messieurs les représentants des autorités civiles, militaires et religieuses,
Monsieur le Président,
Monsieur le Secrétaire perpétuel,
Mesdames, Messieurs,

Chers confrères, cher(e)s ami(e)s,

« La trinité n'est pas qu'une station de métro ! » Tel était le titre d'un article paru dans la revue *Télérama*, en 1990. Dans cet article, l'auteur alertait l'opinion publique sur l'ignorance des phénomènes religieux de la part de la jeune génération. Il appelait de ses vœux une réhabilitation des connaissances religieuses par un enseignement du fait religieux à l'École. En effet comment les générations montantes pourraient-elles s'inscrire dans la culture européenne sans avoir une certaine connaissance des religions qui ont marqué cette culture ? Qu'il suffise de rappeler que culte et culture ont même origine¹.

J'ai choisi de vous entretenir de ce sujet. Lorsque j'étais étudiant en philosophie, une question avait nos faveurs. Elle consistait à demander à celui qui prenait la parole : « D'où parles-tu ? », apostrophe qui nous permettait le cas échéant, en ces temps de contestation généralisée et de liberté revendiquée, de mettre parfois dans l'embarras tel ou tel professeur, non sans quelque satisfaction. Les temps ont changé ! Permettez-moi cependant de sacrifier à cette habitude méthodologique sur un sujet aussi sensible que peut l'être dans la société française tout ce qui concerne les religions. Dans le cadre de l'Institut de Sciences et de Théologie des Religions que j'ai dirigé, j'ai œuvré au développement d'un département de formation des chefs d'établissement et des enseignants qui comprend, entre autres, une formation diplômante sur l'enseignement du fait religieux². A ce titre, je me suis intéressé à cette question.

La connaissance des religions, et donc son enseignement, revêt une grande actualité et participe d'une certaine manière aux questions vives de la société. J'en veux pour preuve que

¹ Alain Rey, *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Ces deux termes proviennent de cultus : action de cultiver, d'habiter qui donnera aussi la culture du développement de ses facultés intellectuelles.

² Cette formation s'adresse à des enseignants de l'enseignement catholique puisque malgré des demandes qui me sont parvenues de divers horizons de l'enseignement public, je n'ai pu leur ouvrir ces formations, la loi française interdisant la formation d'enseignants du public par des instituts privés.

le président Hollande au lendemain des attentats de Paris ait demandé que l'on renforce l'enseignement du fait religieux, ce qui a été fait dans le cadre plus général de la grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République et la laïcité³. Le président Macron a affirmé le mois dernier que l'enseignement du fait religieux et celui de la laïcité non seulement ne s'opposaient pas mais se complétaient. Actuellement un groupe de travail oeuvre sur l'enseignement du fait religieux au ministère de l'éducation nationale, d'autant plus que la réforme du collège n'a pas permis d'avancée sur ce point et même un recul en français⁴.

Je voudrais m'expliquer sur le terme, faire un historique de la promotion de cet enseignement, puis en faire valoir les enjeux et prendre en compte les résistances, enfin le resituer dans l'ensemble complexe de la connaissance des phénomènes religieux.

I- Questions de vocabulaire

Lorsque dans les années 1980 s'est posée la question de cet enseignement objectif des religions et des phénomènes religieux, on s'est demandé comment le désigner et quelle forme il devait prendre.

Histoire des religions

Le terme d'histoire des religions fut l'une des premières expressions utilisées. Elle avait ses lettres de noblesse. Un siècle auparavant en 1879, était créée la chaire d'histoire des religions au Collège de France et la cinquième section consacrée à l'étude des sciences religieuses⁵ fut ouverte à l'École pratique des hautes études en 1886⁶. Ce terme renvoyait sans conteste à une approche scientifique et distanciée des phénomènes religieux. Elle fut cependant rapidement critiquée. On lui reprocha de trop se référer à l'histoire au détriment des autres disciplines de français, de philo, de langues directement concernés eux aussi par cet enseignement. De plus l'expression « histoire des religions » renvoyait à la possible introduction d'une nouvelle discipline dans des programmes scolaires déjà bien chargés. Des voix autorisées s'élevaient pour créer un Capes, et une agrégation d'histoire des religions. Certains posent à nouveau la question aujourd'hui⁷. Les oppositions furent nombreuses et finalement le terme lui-même ne fut pas retenu.

Culture religieuse

Un autre terme fit alors son apparition, celui de « culture religieuse ». L'expression connut son heure de gloire mais elle soulevait un certain nombre de difficultés. Le concept est largement discutable. Il n'est au fond que l'antithèse de « l'inculture religieuse » dénoncée. Le

³ Le 22 janvier 2015 ont été décrétées onze mesures en réponse aux attentats de Paris du 7 janvier. L'enseignement laïque du fait religieux figure dans la première d'entre elles.

⁴ Journal *La croix*, du 12 janvier 2018.

⁵ 1880 marque la naissance institutionnelle des disciplines qui prennent en France le nom de « sciences religieuses ».

⁶ En réponse à la suppression des facultés de théologie, dans le cadre de la laïcisation de la IIIe République, conscient que le fait religieux en dehors de toute discussion dogmatique « ne saurait disparaître totalement de tout enseignement dans notre pays ». La nouvelle faculté de théologie de Paris fut créée en 1889.

⁷ Un récent rapport sénatorial portant sur la lutte contre les discriminations préconisait d'en faire une discipline à part entière. Ses rédacteurs sont Jean-René Lecerf (LR) et Esther Benbassa (EELV). La proposition n'a pas été retenue mais elle est défendue aujourd'hui encore par Jean Bauberot qui y voit la possibilité de former un corps d'enseignants compétents ou encore Eric Vinson, enseignant à Sciences Po Paris qui dit qu'il « faudrait créer à l'université des départements de sciences des religions, capables de former des généralistes rompus comme en Allemagne à la pédagogie ».

risque était encore plus grand dans les établissements catholiques d'enseignement, ce terme pouvant parfois être appliqué indument à la catéchèse. Ce fut l'occasion de redire urbi et orbi que la catéchèse ne s'adresse qu'à des personnes qui le demandent explicitement⁸ et librement alors que la culture religieuse, disons l'enseignement du fait religieux, est pour tous et ne fait aucunement appel à quelque attitude confessante que ce soit.

Dimension religieuse de la culture

On lui préférât un temps l'expression de « dimension religieuse de la culture ». On entendait par là développer la connaissance des faits religieux à travers les diverses disciplines. Cette définition avait l'avantage d'énoncer le lien entre religions et cultures et de montrer que l'approche du fait religieux est pluridisciplinaire. Finalement cette expression ne fut pas retenue mais on garda cependant l'idée de dispenser cet enseignement à travers la diversité des disciplines sans exclusive, toutes étant ou pouvant être plus ou moins concernées, y compris les disciplines scientifiques⁹.

Le fait religieux

Finalement l'expression d'enseignement du fait religieux fut retenue. Il serait probablement plus judicieux de parler des faits religieux au pluriel. Elle est devenue l'expression consacrée et s'est rapidement substituée aux autres. Son promoteur incontesté en fut Régis Debray et le rapport qu'il remit à Jack Lang en 2002. Dans un article intitulé « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? » paru dans la revue *Etudes* en juillet de la même année, Régis Debray ne dissimulait pas qu'il y avait là une commodité : « *Ne le nions pas : le fait religieux est de bonne diplomatie. L'expression a de l'emploi parce qu'elle est commode et d'une neutralité peu compromettante... Le laïque soupçonneux... excusera le religieux par le fait... le croyant réticent... excusera le fait parce que religieux* ¹⁰ ». Régis Debray est parfaitement conscient de l'ambiguïté de l'expression et tout autant des suspicions qui pèsent sur l'exercice. « *Du côté laïque, il arrive qu'on dénonce à mots plus ou moins couverts le cheval de Troie d'un cléricalisme masqué, l'ultime ruse d'un prosélytisme par ailleurs en déroute... Du côté ecclésiastique ou croyant, il arrive qu'on dénonce un autre cheval de Troie, celui d'un confusionnisme et d'un relativisme dénigreur. Comment séparer l'examen des faits des interprétations qui leur donnent sens ?* » On est en présence de deux vraies questions, l'une sur la positivité du fait religieux, l'autre sur la partition entre le culturel et le cultuel. Parler de fait religieux renvoie à une positivité du fait qui en constitue à la fois l'intérêt et l'ambiguïté. Debray appelle à « *faire le partage, à titre liminaire, entre le religieux comme objet de culture et par là même entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité et le religieux comme objet de culte exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées* ¹¹ ».

Distinguer n'est pas opposer. L'étude positive des faits religieux et la démarche confessante ne s'opposent pas. L'étude exégétique des textes et la pensée théologique ont besoin de l'approche « scientifique » des objets de foi. Régis Debray qui a largement consulté

⁸ *Directoire général de la catéchèse.*

⁹ En mathématiques en cycle 1, 2, 3 par exemple : « grandeurs et mesures » avec les calendriers, la symbolique des nombres etc.

¹⁰ Régis Debray, revue *Etudes*, juillet 2002, p. 171-172.

¹¹ Régis Debray, Rapport au ministre de l'éducation nationale, *L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque*, Odile Jacob, 2002.

pour établir son rapport, a d'ailleurs été très impressionné par la recherche biblique, exégétique et archéologique des dominicains de l'école biblique de Jérusalem, y trouvant un esprit de recherche et une rigueur scientifique dont pourraient s'inspirer quelques manuels scolaires. Debray n'a pas manqué de relever ces dysfonctionnements : « *Ne peut-on lire dans certains manuels scolaires, sous label laïque, des formules dignes de l'histoire sainte du XIX^e (" Abraham, le père du peuple hébreu " ou " Jésus, le fondateur du christianisme ") simplismes dont le spécialiste confessant du XXI^e, pour sa part, se gardera bien ?* »

II- Historique

Comment en est-on venu là ?

L'histoire sainte

Il serait inexact de dire que l'enseignement du fait religieux à l'École date de ces dernières décennies. L'enseignement des religions est présent depuis longtemps. Du temps de Louis XIV on enseignait l'histoire sainte, bien avant l'histoire de France. Guizot avait instauré en 1833 l'histoire sainte au nombre des matières soumises à examen dans la formation des maîtres. Elle occupait alors une place prépondérante parmi les disciplines. En l'absence de coefficients pour les disciplines, lors des examens, les épreuves avaient lieu par ordre d'importance. L'enseignement religieux venait en troisième position, juste après les deux épreuves éliminatoires qu'étaient l'orthographe et le calcul. Ce fut la loi de 1882 qui en remplaçant l'instruction morale et religieuse par l'instruction morale et civique laïcisa l'enseignement de l'histoire.

Lorsque l'on mit en place trois divisions dans l'école primaire, le cours de religion fut aussi divisée lui aussi en trois parties, au cours élémentaire on y apprenait les prières, la troisième portait sur la doctrine ecclésiastique, et la division du milieu étudiait l'histoire sainte. Parmi les ouvrages figuraient *le petit catéchisme historique* pour les catholiques, *l'histoire de la Bible* pour les protestants et un livre d'instruction pour les israélites.

Au début du XIXe, La lecture biblique y était globalement fondamentaliste – il en reste encore des traces dans certains manuels d'histoire - et la critique biblique, née et développée surtout en Allemagne, n'avait pas vraiment pénétré la culture. On a connaissance de quelques sujets d'examen qui nous permettent de nous en rendre compte comme celui-ci : « Racontez le passage de la mer rouge par les Hébreux et les événements qui amenèrent ce fait historique ». Ce fut la loi de 1867 qui fit de l'histoire de France l'égale de l'histoire sainte. Quand Ferdinand Buisson en 1869 propose de retirer l'enseignement de l'histoire sainte, les raisons avancées sont l'immoralité de la Bible – ce qui en dit long sur le moralisme en vigueur - et le fait que le peuple juif y était présenté comme le peuple élu, proposition inacceptable tant du point de vue moral que du point de vue scientifique¹². Le fondamentalisme et le littéralisme étaient communs aux cléricaux et aux anticléricaux¹³. Aujourd'hui, on a quelques difficultés à imaginer que l'on enseignait l'histoire biblique comme s'il s'agissait d'une histoire au sens strict. Elle se prolongeait par les éléments de l'histoire de France. L'histoire sainte fut enlevée des

¹² Ferdinand Buisson, « histoire sainte » dans *Dictionnaire de pédagogie*. T. 1, p ; 1280-1284.

¹³ On en a une belle illustration dans la polémique autour de la parution du livre d'Ernest Renan *Jésus* en 1963.

enseignements par la loi du 28 mars 1882. La séparation des Eglises et de l'Etat par la loi du 9 décembre 1905 acheva le processus.

L'inculture religieuse ne sévissait pas pour autant. Les Eglises assuraient la connaissance de leur propre religion par ce que l'on appelait alors l'instruction religieuse ou le catéchisme. L'histoire des catéchismes est d'ailleurs très instructive. Le nombre d'enfants catéchisés, le contexte social contribuait à donner des éléments de connaissance religieuse qu'il ne faudrait cependant pas idéaliser. Le contexte évolue rapidement dans la seconde partie du XXe siècle par une sécularisation accrue, la perte d'influence des Eglises, la baisse du nombre d'enfants catéchisés, la pluralité religieuse. Désormais les Eglises n'assurent plus la transmission d'une certaine culture chrétienne.

En 1982, l'Assemblée générale de la Ligue française de l'Enseignement de Montpellier prend position pour l'introduction d'un enseignement des religions à l'école publique dans une perspective anthropologique et comparée. Cette suggestion s'inscrit dans un contexte politique où Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, propose de réaliser l'une des promesses du candidat François Mitterrand de créer « un grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale ». Dans la perspective de l'intégration de l'enseignement privé à l'enseignement public, la Ligue propose alors un enseignement sur les religions. Le projet Savary, on s'en souvient, est retiré après la manifestation du 24 juin 1984 qui revendique la liberté de l'enseignement et du choix des parents.

A partir de 1986, différents acteurs du système éducatif expriment dans la presse des points de vue alarmistes sur le manque de culture religieuse des élèves qui leur rend difficile l'appréhension d'un certain nombre de thèmes littéraires, historiques, philosophiques ou artistiques. Les élèves manquent des références culturelles nécessaires. Les exemples abondent : comment faire lire et apprécier Rabelais, Pascal, Racine, Tartuffe ou Dom Juan de Molière, Victor Hugo, Claudel, les attaques de Voltaire contre l'église, la poésie de Baudelaire sans quelques connaissances religieuses ? Un enseignant d'un lycée catholique marseillais dans un quartier favorisé dit les difficultés qu'il rencontre pour enseigner certaines pages de la littérature, tel le poème de Baudelaire, « Harmonie du soir », *Les Fleurs du Mal* (1857) étudié en classe de quatrième

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir.
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir,
Valse mélancolique et langoureux vertige !

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir,
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
Valse mélancolique et langoureux vertige !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir,
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige !
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensor.

Encensoir, reposoir, ostensor... que comprennent les élèves ?

Quant à l'histoire de l'art européen elle est difficilement accessible, au moins jusqu'au XVIII^{ème} siècle, sans un minimum de culture religieuse pour lire la peinture médiévale pleine de visitations et de crucifixions, de miracles et de résurrections, de madones et de saints, l'architecture des cathédrales ou la musique sacrée de Bach.

Cette inculture religieuse profonde et massive est alors constatée dans les jeunes générations quelque soit leur niveau d'étude et leur appartenance religieuse, et n'en déplaise à Finkelkraut internet n'existait pas encore ! En novembre 1986, un dossier du *Monde de l'Education* tire le signal d'alarme. Jean-Pierre Garrigue, doyen des inspecteurs d'histoire-géographie y écrit un article intitulé : « *Le christianisme fait-il partie de notre histoire ?* ». Le même dossier s'en prend avec virulence aux programmes, qui ne permettent pas de remédier à une inculture religieuse préoccupante : « *la laïcité, depuis un siècle, a gommé des programmes tout ce qui était confessionnel : en tranchant ainsi par le vide, la République a rendu incompréhensible pour des générations de jeunes une partie de leur histoire.* »

On voit alors se développer dans les établissements des cours de culture religieuse. Au début des années 1990, un cycle de conférences sur les faits religieux est mis en place au lycée Buffon à Paris consécutif à l'erreur d'un élève de seconde, prenant dans un tableau de Mantegna, Saint Sébastien transpercé de flèches, pour une victime des Indiens de l'Ouest américain. Le fait est établi : « les jeunes n'ont plus aucune culture religieuse ! »

La même année au mois de décembre, la revue Téléràma que j'évoquais en commençant cet exposé, titre : « *La trinité n'est pas seulement une station de métro* ». L'enquête, qui pointe l'inculture religieuse chez les jeunes, est accompagnée d'un sondage qui confirme que l'opinion publique est favorable à l'introduction d'un enseignement de l'histoire des religions à l'école.

En 1989, un rapport, rédigé à la demande de Lionel Jospin, ministre de l'Education Nationale, propose de remédier à l'inculture constatée en accordant à l'histoire des religions une place plus importante dans les programmes d'histoire et de littérature du premier et du second degré. Son rédacteur Philippe Joutard, membre d'honneur de notre académie, alors professeur d'histoire moderne à l'université de Provence, chargé de présider la commission pour la réforme des programmes d'histoire-géographie y note : « *C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du fait 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. »

En Novembre 1991, un colloque est organisé par le CRDP de Besançon, à l'initiative du recteur Philippe Joutard, auquel est associé l'Enseignement Catholique¹⁴ sur le thème « *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque* ». Son propos est de réfléchir aux modalités pratiques de cet enseignement, à partir des expériences de terrain. Le discours d'ouverture de Philippe Joutard s'appuie sur les débats précédents : « *Ce n'est pas la peine de revenir sur l'inculture religieuse ... En rester aux jérémiades ne fait pas beaucoup avancer la solution des problèmes. (...) Tout le monde est d'accord pour bien distinguer histoire des religions et catéchèse* ». Il souhaite qu'à l'issue de ce colloque « *des propositions réalistes* » soient faites.

Il est entendu puisque dans son discours de clôture il dit : « *Il n'est pas nécessaire de créer une discipline spéciale* », mais il s'agit plutôt de « *marquer plus solidement dans les divers programmes, en gras, l'importance des phénomènes religieux* » et que « *si cette histoire des religions ou des croyances est si importante aujourd'hui, c'est qu'elle nous introduit à un domaine fondamental pour l'homme, le domaine de l'imaginaire et du symbolique* ».

Philippe Joutard prône la transversalité du thème dans les programmes, son étude dans une perspective laïque, globale (agnosticisme, athéisme...) et complexe de cet enseignement. Il prône une formation des enseignants au fait religieux pour désangoisser les enseignants. Le colloque de 1991 est en quelque sorte un accélérateur dans l'histoire de l'enseignement du fait religieux : des universités, des outils à l'intention des enseignants, des nouveaux programmes (notamment ceux de collège de 1996 en français et en histoire et de 2002 en cycle 3) suivent. L'analyse attentive de ces programmes ne permet pas de parler de bouleversements mais d'une véritable évolution.

Le 11 septembre

Les événements du 11 septembre 2001 vont accélérer le cours de choses. Les enseignants dès le lendemain sont assaillis de questions sur les religions, les intégrismes, l'islam, l'islamisme, la guerre sainte, les élèves ayant subi comme tout le monde le choc des images diffusées en boucle sans aucune explication. Démunis les enseignants ne savent pas très bien comment y répondre. Un chef d'établissement ami des quartiers nord de Marseille devenu depuis proviseur de vie scolaire en charge des problèmes de radicalisation au rectorat, avait demandé d'observer cette minute de silence dans la cour de récréation, la réaction fut inverse.

Jack Lang, ministre de l'Education Nationale, décide alors de confier au philosophe Régis Debray en décembre 2001 une mission sur l'enseignement du fait religieux. Le rapport remis en 2002 reprend en grande partie les conclusions de Philippe Joutard. Régis Debray y souligne la nécessité de combler des lacunes qui rendent incompréhensibles aux élèves des œuvres de la culture et des réalités. Mais il dit également qu'au-delà de l'approche patrimoniale, il est nécessaire d'apporter des éléments de compréhension du monde contemporain où les religions jouent un grand rôle. On sent bien ici le glissement qui s'effectue et l'injonction nouvelle faite à l'Ecole. Ainsi après avoir ignoré les religions, on cherche aujourd'hui à les connaître.

¹⁴ Représenté par France Rollin et René Nouailhat.

Régis Debray propose de passer d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux par construction ne regarde pas l'école) à une *laïcité d'intelligence* (il est du devoir de l'École de le comprendre). Il en arrive à la conclusion qu'il faut mieux armer intellectuellement et professionnellement les professeurs et termine son rapport par 12 recommandations dont celle d'améliorer la formation continue des enseignants. Dans le prolongement sera créé *L'institut européen des sciences des religions*, IESR.

L'enseignement du fait religieux est désormais inscrit dans le socle commun des connaissances et des compétences depuis 2003 : « *Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions* ». Il demande de prendre appui *sur les textes fondateurs en particulier de la Bible et du Coran dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions*. Cette inscription dans la loi du fait religieux est le résultat de débats, colloques et rapports qui ont agité le monde enseignant en général mais aussi la société civile depuis maintenant une bonne vingtaine d'années¹⁵. La loi Fillon de 2005 souligne l'importance de cet enseignement.

Suite au rapport Debray, la place de la Bible a été réaffirmée dans les programmes de français en 6^e ; en histoire l'étude des grandes religions a été renforcée, par exemple en 5^e le prophète de l'islam, le Coran et la diffusion de l'islam, et l'Eglise « structure et acteur de l'Occident ».

Le fait religieux après les attentats de Paris

Les attentats de Paris de janvier 2015 ont entraîné une mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Dans ce cadre, l'enseignement du fait religieux est renforcé à la demande du Président de la République sur la base de propositions de l'Observatoire de la laïcité.

Le but en est de faire tomber « *un certain nombre de préjugés et d'incompréhension vis-à-vis des opinions et des croyances de chacun* »¹⁶, dit Nicolas Cadène. Il estime que l'exercice de la laïcité suppose une meilleure connaissance des phénomènes religieux. Il ajoute que « *c'est la notion de croyance qui doit être mieux comprise des élèves, ce qu'est croire et ne pas croire* ». Je pense en effet que pour beaucoup cette notion n'est souvent pas comprise et définie dans sa nature spécifique et limitée.

La transdisciplinarité de cet enseignement est maintenue, contrairement à d'autres pays d'Europe où il fait l'objet d'un cours spécifique mais la question est posée. Cet enseignement est lacunaire et qu'il a besoin d'être renforcé en particulier par un module spécifique dans la formation initiale des enseignants, École supérieure du professorat et de l'éducation ESPE

Actuellement l'historien Benoît Falaize est en charge du dossier. « *L'école doit reconstruire un enseignement laïque des faits religieux, non pas pour "re-religiosifier" ou "rechristianiser" la population mais tout simplement parce que les questions religieuses sont pressantes* », plaide le chargé de mission à l'éducation nationale. « *Penser l'enseignement sans le fait religieux dans ses dimensions patrimoniales, symboliques et culturelles n'est plus tenable.* »

¹⁵ Socle commun de connaissances et de compétences, domaine 5, BO n°17 du 23 avril 2015

¹⁶ Nicolas Cadène, observatoire de la laïcité, *Saphir news*, interview du 8 avril 2017.

« Si un élève évoque sa religion en classe, parfait, parlons-en ! L'idée de demander à un enfant de laisser sa foi chez lui est schizophrénique », souligne-t-il encore, en affirmant l'école comme « inclusive, intégratrice ». « Toutes les religions, et y compris l'agnosticisme et l'athéisme, peuvent s'y vivre à la condition stricte du respect des opinions de l'autre ».

III- Enjeux et résistances

Enjeux

Quels sont les enjeux de cet enseignement du fait religieux ? Un premier enjeu porte sur la socialisation de la jeune génération. Hannah Arendt rappelle que toute génération qui vient au monde doit entrer dans le monde tel qu'il est, condition nécessaire pour qu'elle puisse le transformer et le laisser à son tour à la génération suivante¹⁷. Mais pour cela la génération montante doit être initiée par la génération précédente. Une rupture de transmission ne manquerait pas d'entraîner une déculturation pouvant aller jusqu'à la perte d'identité. L'ignorance des faits religieux serait un moyen assuré de fragiliser l'appartenance à une culture avec les conséquences néfastes tant pour l'identité des personnes que pour celle de la société. Le danger n'est pas illusoire

Accès au patrimoine

Un premier enjeu concerne l'accès au patrimoine. Chaque nouvelle génération hérite d'un patrimoine architectural, pictural, musical, littéraire qu'elle doit s'approprier pour habiter sereinement sa culture et son histoire. Personne ne peut pas avoir accès à ces biens culturels si on ne lui en fournit les clefs. A contrario, l'incapacité d'accéder au patrimoine est un obstacle majeur à l'intégration. Cette initiation et cette transmission sont rendues plus difficiles en ce temps pour de nombreuses raisons que l'on ne peut développer ici. Les analyses de Gunther Anders dans *l'obsolescence de l'homme*¹⁸ sur la déréalisation du monde, la déshumanisation du quotidien et la marchandisation générale aident à comprendre cette perte de transmission généralisée.

Bien évidemment le patrimoine n'est pas exclusivement religieux mais les faits religieux, les oeuvres de culture en constituent une part incontournable.

Connaître sa propre tradition religieuse.

Un autre enjeu apparaît aujourd'hui qui ne revêtait pas une telle urgence dans les années 1980. J'entends les chefs d'établissements catholiques des quartiers Nord de Marseille. Certains accueillent 90 à 98 % « d'élèves musulmans ». (L'expression doit être mise entre guillemets car elle particulièrement inappropriée puisque quelques soient leurs modes et leurs degrés d'appartenance à leur religion, y compris les indifférents religieux, elle les enferme tous dans une catégorie religieuse).

Pour les élèves qui se reconnaissent dans une appartenance religieuse, leur revendication d'appartenance n'a d'égale la plupart du temps que l'ignorance de leur religion. Pire, ils ne savent même pas qu'ils ne savent pas. Quelques formules, quelques bribes de savoir, quelques pratiques souvent plus culturelles que religieuses masquent cette ignorance à leurs propres

¹⁷ Hannah Arendt, La crise de l'éducation dans *La crise de la culture*.

¹⁸ Gunther Anders, *L'obsolescence de l'homme*, 1956, réédité Paris 2002.

yeux. Comment pourrait-on le leur reprocher ? Parfois on en viendrait à souhaiter une simple ignorance. Elle leur serait moins préjudiciable qu'une connaissance déformée¹⁹. Le décalage entre une identité revendiquée et une ignorance ignorée vulnérabilise grandement ces jeunes. Ces remarques valent mutatis mutandis pour les croyants d'autres religions²⁰.

Les religions ont leur part de responsabilité dans la transmission/non-transmission de connaissances religieuses. L'École ne peut désertier sa part de responsabilité et doit proposer ce qu'elle sait faire, un savoir objectif, distancié et critique. Actuellement, avec les chefs d'établissement, on en vient à se demander s'il ne faudrait pas intensifier cet enseignement et en faire une discipline propre mais cela ne va pas poser quelques questions...

Introduire la raison critique

Troisième enjeu : introduire la raison critique. Les monothéismes abrahamiques dans leurs histoires respectives ont su conjuguer la raison et la foi. Ils ont su faire appel à la philosophie grecque pour tenir un discours de raison sur la foi, par nature plus intuitive que rationnelle. A certaines périodes, comme à Bagdad au haut Moyen âge, la ville symbole des Abbassides, chrétiens, musulmans et juifs ont su travailler ensemble. Cette place accordée à la raison philosophique a participé à l'avènement de la Modernité. Mais le danger existe et l'histoire l'atteste que les religions puissent parfois contester sa place à la raison critique²¹. On assiste alors à toutes les formes possibles d'absolutisation de la religion qui va de pair avec le fondamentalisme et le littéralisme.

Initiation à la pensée symbolique

Un des enjeux de l'enseignement du fait religieux est d'introduire à la pensée du symbole comme le dit Philippe Joutard. La connaissance des phénomènes religieux *introduit à un domaine fondamental pour l'homme, le domaine de l'imaginaire et du symbolique*. En effet le langage religieux est un langage symbolique. Ce que ne comprenaient pas nos aînés du XIXe siècle qu'ils fussent croyants ou non. La lecture littérale des textes de la Genèse ou de l'Évangile, du Coran ou des hadiths montre que le lecteur n'a pas encore accès à cette forme particulière du langage. Le symbole et le concept ouvrent deux champs différents de la pensée et offrent des approches diversifiées. Le symbole évoque plus qu'il n'énonce. A la différence du concept ce qu'il signifie est multiple. Il ouvre un champ sémantique large que le sujet investit selon ses propres ressources. Le symbole ne se laisse pas ramener à l'unicité d'une représentation, gravant cette impossibilité jusque dans son étymologie : *sub- balliv* : jeter ensemble : tenir des significations contraires dans un unique signe matériel.

Ces deux formes de la pensée ne se concurrencent pas mais s'appellent l'une l'autre pour appréhender le réel. Métaphoriquement, elles s'entourent comme les serpents qui figurent sur le caducée, sans jamais se confondre, sans pouvoir se substituer l'une à l'autre, dans une juste et égale distance et un enroulement qui ouvre l'espace de l'herméneutique aussi bien du réel que du sujet qui le pense. Le croyant joue son rapport au monde et à lui-même à travers ces symboles, ces rites, ces récits dans lesquels il tente, comme dirait Ricoeur de « comprendre et

¹⁹ Olivier Roy a parlé d'une sainte ignorance pour désigner d'un pur religieux qui se construirait qui anime les fondamentalismes modernes sur un marché des religions qui à la fois exacerbe leurs divergences et standardise leurs pratiques. *Sainte ignorance*, seuil 2008

²⁰ Lors de l'entretien d'inscription « oui je suis catholique » « baptisé donc » « non » !!!

²¹ Fermeture des portes de l'Ijtihad au XIe-XIIe siècle en islam ou bien la crise moderniste dans le catholicisme, le littéralisme dans le Pentecôtisme.

de se comprendre ». Celui qui, adepte d'une religion ou non, n'a pas accès à ce langage ne parviendra pas à lire un texte sacré. Il restera figé dans la lettre. Confessant ou non, il ne comprendra pas non plus le sens d'un espace sacré ou celui d'un rite.

Actuellement, beaucoup d'œuvres restent hermétiques même à ceux qui s'y intéressent. Certaines visites commentées d'édifices religieux sont affligeantes d'ignorance. Les livres guides touristiques eux-mêmes sont d'une indigence rare. Je devais faire visiter à des enseignants la cathédrale de Sienne et je tenais à ce qu'ils entrent dans une compréhension symbolique de ce monument. Aucun guide ne disait quelque chose de sensé sur les 3000 m² du pavement !, sauf à décrire l'origine de la pierre, le nom des artistes, les variations d'époque mais rien sur la symbolique des scènes représentées ni de leur organisation au sol ! Heureusement la thèse d'un allemand m'a fourni quelques éléments suffisamment pour que je puisse poursuivre par moi-même l'étude

L'enseignement du fait religieux, quand il n'est pas écrasé dans un positivisme, au même titre que les arts, ouvre à cette lecture de la réalité...

Compréhension du monde dans sa complexité.

Il faut rajouter encore un enjeu : la compréhension du monde dans sa complexité. J'emprunte la formule au recteur Joutard. Laurent Fabius, alors ministre des affaires étrangères, a demandé à Sciences Po Paris d'organiser un colloque sur « religions et politique étrangère » en 2013. Voici ce qu'il disait, probablement impressionné par les atermoiements de la diplomatie française – doux euphémisme ! - lors du déclenchement des printemps arabes : « *Nombre des crises internationales actuelles restent inintelligibles et d'ailleurs insolubles quand le fait religieux n'est pas pris en compte. L'analyse des évolutions en matière religieuse est un outil essentiel à la compréhension du monde. C'est donc pour tenter d'éclairer certaines de ces questions que j'ai souhaité l'organisation de ce colloque international, assurément original, sur les liens entre religions et politique étrangère* »²².

Laurent Fabius estimait que Sciences po Paris ne prenait pas suffisamment en compte la connaissance des phénomènes religieux pour former des hommes et des femmes politiques capable de comprendre le monde, la communauté internationale et/ ou la société française.

Résistances

L'enseignement du fait religieux se heurte à un certain nombre de résistances idéologiques. Certains craignent qu'il ne soit le cheval de Troie des religions pour réinvestir l'Ecole. D'autres redoutent un enseignement scientifique de la religion. Cette crainte peut venir de musulmans mais tout aussi bien de certains milieux catholiques conservateurs. Il est vrai que le statut du discours sur Jésus n'est pas le même selon que je parle du Jésus de l'histoire à la lumière des recherches actuelles²³ ou du Jésus de la foi. Pour le théologien, les discours ne sont pas antagonistes mais leur statut épistémologique est sensiblement différent.

²² Discours de M. Laurent Fabius Ministre des Affaires étrangères pour la clôture du colloque *Religions et politique étrangère*, à Sciences Po (CERI), le 6 novembre 2013

²³ John Maier, *Un certain juif Jésus*, Cerf, 4 tomes.

Une autre résistance à laquelle se heurte cet enseignement est l'inertie des enseignants. Elle est probablement liée au caractère profondément conservateur de l'Ecole. Après les Eglises, l'Ecole est sûrement l'institution la plus conservatrice qui soit, un peu pour les mêmes raisons d'ailleurs. Si les Eglises sont des conservatoires de représentations du monde et de valeurs éthiques, l'Ecole est un conservatoire de connaissances et un lieu de transmission de valeurs sociétales. D'une certaine manière, on ne transmet que ce que l'on conserve.

Le tout se joue sur un fond d'inculture française généralisée dans le domaine des religions. Elle met les enseignants en situation délicate. L'enseignement catholique ne fait pas exception à la règle, à l'exception de quelques personnes qui ont une relative connaissance du christianisme. Pourtant le fait de ne pas avoir de connaissances ne devrait pas en soi être un obstacle. Les enseignants enseignent beaucoup de choses qu'ils n'ont jamais étudié à l'université. Ils devraient donc être en mesure de faire pour l'enseignement du fait religieux ce qu'ils font en d'autres domaines : trouver la documentation, acquérir les connaissances et construire leur enseignement. Or ils sont comme anesthésiés devant le sujet. A contrario, je constate que des enseignants qui se forment à la connaissance des phénomènes religieux sont assez vite à l'aise et prennent des initiatives heureuses dans leur discipline propre, un peu comme s'ils avaient exorcisés quelques peurs fantasmatiques. Cela leur donne d'ailleurs aussi une plus grande liberté en connaissance des arts.

Il faut ajouter aussi une autre peur. Il n'est pas rare qu'un enseignant se voit contesté dans l'enseignement de la shoah ou sur des éléments essentiels de connaissance de l'islam. Des élèves peuvent contester la légitimité de l'étude de certains ces sujets, en histoire par exemple. Tel cet enseignant qui étudiant la naissance de l'islam avait apporté un Coran raconte. « *Entre indignation et provocation, un élève m'a alors demandé de lâcher ce livre car selon lui j'étais impur* ». Il s'est exécuté. On imagine le traumatisme. Il dit qu'aujourd'hui, il ne se laisse plus impressionné. Il a repositionné les religions comme objet de savoir. On est donc en présence d'une reconquête par l'Ecole d'un domaine du savoir essentiel sur lequel elle s'était déclarée incompétente. Il y a là un véritable enjeu de laïcité.

IV- Les faits religieux dans la compréhension du phénomène religieux

Je me suis suffisamment attaché à dire l'importance et les enjeux d'une connaissance des faits religieux, tant dans la constitution des personnes que dans leur intégration dans la culture et la vie d'une société. J'ai essayé de dire les résistances et d'en comprendre quelques unes... Mais je voudrais maintenant resituer l'enseignement du fait religieux dans l'ensemble plus vaste de la compréhension du phénomène religieux.

Les limites des faits religieux

Le fait religieux se définit par trois traits bien mis en valeur par Régis Debray. Le fait est évident. Il se constate et il s'impose à tous. En cela il mérite d'être appelé : fait religieux. Comme tel il n'est pas discutable. Aussi, et c'est son second trait, il n'a pas un statut moral particulier et il ne demande pas que l'on prenne parti. Enfin le fait religieux est englobant et comme tel ne privilégie aucune religion qui serait plus vraie qu'une autre etc.

On voit bien alors que la notion de fait religieux ne suffit pas à faire comprendre et connaître l'ensemble du phénomène religieux. Les faits religieux au sens précédemment défini, ne sont qu'une partie d'un ensemble beaucoup plus vaste qu'est le phénomène religieux. Lorsque Durkheim veut définir les phénomènes religieux, il reconnaît immédiatement la difficulté. Elle est double. D'une part « *il y a une multitude de manifestations religieuses qui ne ressortissent à aucune religion proprement dite* » et même « *des religions où toute idée de Dieu est absente* ²⁴ ». Ainsi se trouve posée la redoutable question des limites de la religion et donc de ce qui est religieux et de ce qui ne l'est pas. Paul Tillich qualifiait de quasi religion des grands systèmes politiques du XXe siècle. Une autre difficulté se présente que Durkheim a aussi bien vu. La religion ne se donne pas uniquement à voir dans des faits mais aussi dans des états, *des états d'âme* comme il dit, qui peuvent être des sentiments individuels mais aussi collectifs, variables d'ailleurs au fil du temps.

En faisant le choix d'enseigner les faits religieux, l'Ecole n'enseigne pas pour autant ce qu'est la religion, ni ce qu'est le phénomène religieux. Elle n'a pas cette prétention. Elle initie à la lecture des faits religieux qui se donnent à voir et à lire pour tout un chacun dans leur évidence première. Pour le dire autrement enseigner le fait religieux n'est pas enseigner la religion ni les religions à l'école, mais uniquement initier à la connaissance de quelques unes de ses manifestations factuelles. Pour bien comprendre ce qu'est l'enseignement du fait religieux nous devons le resituer à sa place dans un ensemble plus vaste de la connaissance de la religion.

La philosophie de la religion

La connaissance de la religion et du phénomène religieux doit faire droit à la philosophie. Avant que l'histoire des religions ne se constitue en discipline autonome au cours du XIXe siècle, les réponses furent surtout apportées par la philosophie de la religion. Les philosophes se sont essayés à répondre à la question : qu'est-ce que la religion ? La philosophie de la religion se propose de penser la religion dans son essence et la totalité de ses manifestations. Elle se distingue tout autant de la théologie que de la philosophie religieuse²⁵, cette dernière tire les conséquences philosophiques d'une vision religieuse particulière du monde²⁶. Mais elle se distingue aussi des sciences religieuses qui lui sont postérieures et qui ne s'y substituent pas malgré leur prétention holistique. Aujourd'hui, la philosophie de la religion garde sa finalité propre que l'on peut résumer ainsi : « comprendre la raison de la religion ».

La philosophie de la religion est traversée de nombreux courants qui ont apporté chacun leur part de compréhension de la religion. Le courant de la raison spéculative avec Schleiermacher en marque pour une part l'avènement dans son ouvrage célèbre *Discours sur la religion à ceux de ses contempteurs qui sont des esprits cultivés* paru 1799 mais aussi la pensée de son contemporain Hegel ou encore celle de Schelling ou au début du XXe le grand penseur juif que fut Franz Rosenzweig²⁷. Il se distingue du courant de la raison critique représenté évidemment par E. Kant²⁸ mais aussi E. Troeltsch, L. Feuerbach²⁹, F.

²⁴ Emile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, livre 1, ch. 1.

²⁵ La distinction de vocabulaire est de Henri Duméry, *Critique et religion*, 1957, p.8-9.

²⁶ Maurice Blondel, « Vivant en chrétien, je cherche comment je dois penser en philosophe »

²⁷ Franz Rosenzweig, *L'étoile de la rédemption*, 1921, première traduction en France 1982, Ed du Seuil.

²⁸ Emmanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*.

²⁹ Ludwig Feuerbach, *L'essence du christianisme*, 1850.

Nietzsche. Le courant de la raison phénoménologique avec E. Husserl et dans sa suite R. Otto³⁰, Van der Leeuw³¹, Mircea Eliade et enfin le paradigme herméneutique avec Dilthey, Gadamer, P. Ricoeur etc. La raison phénoménologique et le paradigme herméneutique marqueront plus profondément l'avènement des sciences religieuses.

De l'histoire des religions à l'anthropologie religieuse.

L'histoire des religions s'est constituée en discipline autonome depuis le milieu du XIXe siècle, période marquée par le rationalisme et le développement des sciences positives. Elle fut l'application aux faits religieux d'une histoire positive. De fait, elle a permis de rassembler des matériaux considérables dans la connaissance des faits religieux. Que l'on songe aux études de Salomon Reinach, aux sommes encyclopédiques de Frazer³² etc. et dans la période plus récente aux travaux de mythologie comparée de Georges Dumézil, de Mircea Eliade³³ etc. L'apport de l'histoire des religions à la compréhension du phénomène religieux est indéniable. Et en même temps on touche aux limites de l'histoire des religions. Comme le disait Ernest Troelch, « la science historique ne connaît pas de concept universel (mais seulement) des phénomènes concrets, individuellement conditionnés par le contexte d'ensemble mais non déductibles en leur noyau et purement factuels³⁴ ». Or la difficulté avec les phénomènes religieux tient à leur constitution elle-même. Comme le dit Michel Meslin, nous ne pouvons opposer une soi-disant réalité objective du passé que l'historien pourrait par sa méthode et ses techniques reconstituer intégralement et une interprétation kérygmatisée des mêmes faits dont on laisserait l'interprétation au seul théologien, alors que ces faits même et leur interprétation constituent un tout indissociable dans une expérience religieuse vécue »³⁵. La difficulté réside précisément en l'expérience religieuse vécue. Au fond ni la philosophie de la religion, ni l'histoire des religions ne suffisent à rendre compte de ce phénomène complexe qu'est la religion, le sentiment religieux, l'expérience religieuse. Cela relativise la définition même d'un fait religieux et d'une certaine manière en critique le concept.

L'anthropologie religieuse

« Un fait religieux même situé dans le temps ne peut être tenu pour un simple fait historique. » « Il faut en découvrir le sens pour le mieux comprendre ». Il y a donc besoin d'une herméneutique des faits religieux. Il y a aussi besoin d'une convergence de disciplines qui chacune dans leur domaine propre s'exercent à la compréhension du phénomène. Aucune discipline ne peut prétendre, comme elles le font trop souvent, à la compréhension univoque de ce phénomène.

La religion fut un des premiers objets d'analyse et à contribué à la constitution de la sociologie comme science mais toutes les analyses sociologiques ne suffisent pas à rendre compte du phénomène. La psychologie a beaucoup de choses à dire du sentiment religieux sans pour autant prétendre comprendre la religion, pas même le sujet religieux. La psychologie religieuse couvre d'ailleurs un champ immense. Nous connaissons les travaux de Freud sur la religion, ou de Jung, mais beaucoup moins ceux de son contemporain aux Etats Unis William

³⁰ Rudolph Otto, *Le sacré*, 1917

³¹ Van der Leeuw, *La religion dans son essence et ses manifestations*, 1933.

³² James Frazer, *Le rameau d'or*, Bouquins, Robert Laffont, 1935.

³³ Mircea Eliade, *Traité d'histoire des religions* 1949, ou son *Histoire des croyances et des idées religieuses* » en trois tomes.

³⁴ Ernest Troelch, « L'absolu du christianisme et l'histoire des religions » 1901, *Œuvres* T. III, Traduction française, Paris, édition du Cerf, 1996, p. 100.

³⁵ Michel Meslin, *L'homme et le religieux, essai d'anthropologie*. Ed. honoré Champion, Paris 2010, p. 15.

James³⁶ et son école, ou encore dans la période plus proche de nous ceux de Vergote³⁷. L'ethnologie est convoquée sur les phénomènes religieux. Nous pensons aux travaux de Dumézil ou encore à l'œuvre, un peu inclassable, de René Girard. Ses études sur le sacrifice ne peuvent prétendre elles non plus dire le dernier mot sur ce phénomène complexe du sacrifice que l'on trouve dans toutes les religions, y compris d'ailleurs dans les quasi religions séculières.

De cela je conclus qu'à cause de leur complexité, les phénomènes religieux ne peuvent être ramenés à une seule discipline. On a besoin d'une véritable anthropologie religieuse dans laquelle une pluralité de disciplines convergent dans l'analyse du phénomène : l'histoire certes mais aussi la géographie religieuse, la psychologie religieuse, la sociologie, l'ethnologie et ses diverses branches... etc.

Au fond on a bien besoin de ces deux polarités pour penser la religion, d'une part les sciences de la religion qui constituent l'anthropologie religieuse et d'autre part la philosophie de la religion qui poursuit son travail de compréhension de « la raison de la religion ».

Une conversation triangulaire

Pourtant cela ne saurait suffire. Nous devons encore tenir compte d'une troisième polarité qui inclut la dimension croyante et qui est l'objet de la théologie, laquelle est à mes yeux essentiellement une herméneutique de l'expérience humaine comme expérience religieuse. On imagine mal une histoire des arts qui ne donnerait pas la parole au peintre, à l'expérience artistique et à la pensée qu'il élabore sur son art. La compréhension du phénomène religieux doit inclure le discours que le sujet religieux tient sur son expérience humaine du divin. Ainsi on est dans une configuration à trois entrées : la philosophie de la religion, les sciences de la religion, la théologie de la religion. Ernest Troeltsch proposait « une conversation triangulaire » transdisciplinaire.

J'ai bien conscience de dépasser l'objet de cet exposé sur l'enseignement du fait religieux. Précisément je crois utile, après en avoir dit l'histoire, les enjeux et l'intérêt, de rappeler ici qu'il n'est qu'un élément très partiel dans la compréhension d'un des phénomènes parmi les plus complexes qui soient de la vie humaine, le phénomène religieux. Mais peu importe que cet enseignement soit parcellaire, à peine introductif, le principal étant que cet enseignement scolaire se souvienne toujours qu'il reste bien modeste par rapport à son objet.

Sujet et objet

Je voudrais encore soulever un dernier point sur l'objectivité de la la compréhension de la religion. Comment comprendre une religion ? La question n'est plus : comment l'enseigner, ni quelle est la raison de la religion ? La question est : comment la comprendre non plus au sens des disciplines à convoquer mais au sens du rapport entre le sujet connaissant et l'objet de connaissance.

Je m'inspirerai de Louis Massignon (1883-1962). Il fut un immense islamologue. Très jeune encore il avait engagé sa thèse sur un mystique musulman Al-Hallaj, mort à Bagdad en 922 crucifié. L'université était fortement marquée au début du XXe siècle par le positivisme. Beaucoup lui avaient fait savoir qu'il ne pourrait prétendre devenir universitaire et enseigner en faisant sa thèse sur un mystique ! Fort heureusement, le plus grand islamologue de cette époque Goldziher (1850-1921)³⁸ lui soutint le contraire et l'engagea à poursuivre ses études sur la mystique musulmane³⁹. « Goldziher m'a dit : « Vous êtes dans la bonne voie ; c'est moi-même qui corrigerai les épreuves de vos livres. Il était au summum de la science internationale ; et moi j'étais un débutant ». Si Massignon est devenu un très grand islamologue qu'il a été, ce fut en comprenant l'islam de l'intérieur. Il n'était

³⁶ William James, *Les formes multiples de l'expérience religieuse, essai de psychologie descriptive*, 1902, Ed Exergue 2001.

³⁷ Antoine Vergote, *Psychologie religieuse*, Bruxelles 1966.

³⁸ Ignaz Goldziher, hongrois.

³⁹ Louis Massignon, revue *Horizons maghrébins*, n° 14-15, 1989, p. 157.

pas musulman mais il est entré à l'intérieur de l'islam. On peut ne pas être l'adepte d'une religion et la comprendre de l'intérieur.

Ce que fit Germaine Tillion en son domaine. Elle était pour une part disciple de Massignon qui avait codirigé sa thèse avec Marcel Mauss⁴⁰. Germaine Tillion⁴¹, ethnologue en Algérie a vécu la même expérience. En pleine idéologie positiviste, elle a compris que l'approche scientifique d'un objet est toujours faite par un sujet et que de l'état d'esprit du sujet, de sa capacité à habiter avec bienveillance son objet et à le comprendre de l'intérieur, dépendait paradoxalement la qualité objective de l'analyse. Elle a fini par pouvoir le dire non sans provoquer quelques remous dans le milieu universitaire et subir quelques ostracismes comme on peut l'imaginer. Ce que Germaine Tillion dit de l'ethnologie et de la sociologie vaut probablement pour la compréhension « scientifique » de l'islam ou de tout autre religion : « *Qu'est-ce que la sociologie ? Qu'est-ce que l'ethnologie ? C'est d'abord la remise en cause de fond en comble de celui qui s'y consacre. Après seulement, il peut regarder fonctionner une civilisation...* » En effet on ne peut comprendre si on ne comprend les « *vécus de conscience* » sans toutefois renoncer à une compréhension la plus objective possible des faits religieux. Aussi, comme le recommande Michel Meslin, il faut éviter de durcir une opposition entre l'histoire des religions et la phénoménologie religieuse.

Conclusion

Il est grand temps que je conclue. J'ai bien conscience dans cette dernière partie d'avoir outrepassé la question de l'enseignement du fait religieux, mais je ne pouvais pas laisser penser que l'enseignement du fait religieux à l'Ecole était suffisant pour connaître ce phénomène humain complexe. Je voulais resituer cet enseignement dans la dimension plus large d'une conversation triangulaire entre les sciences religieuses, la philosophie de la religion et la théologie qui se poursuit en d'autres lieux et ne pas laisser à penser que cet enseignement était suffisant.

La part de l'Ecole est modeste. Il est donc hors de question de se défausser sur l'Ecole pour régler des problèmes dont elle n'a pas à endosser la responsabilité ni à dispenser une connaissance qui dépasse sa finalité. Mais cette part est nécessaire, c'est du moins ce que j'ai essayé de montrer. On est en droit de demander à l'Ecole de se requalifier dans un domaine dont elle avait déclaré son incompetence quand la société, dans une nouvelle phase de son histoire, a besoin de son intelligence.

⁴⁰ Germaine Tillon, *Fragments de vie, essais*, Seuil, 2009, p. 278.

Germaine Tillion, 1907-2008 est une résistante et une ethnologue française. Elle est entrée au Panthéon le 27 mai 2015.