

Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques

Philippe Gaudin

Concilier le respect des convictions des élèves et des familles avec l'enseignement de la philosophie pose de nouveaux problèmes aujourd'hui car l'enseignement secondaire s'est largement « massifié » et la France connaît, comme tous les autres pays européens, à la fois une sécularisation avancée et une nouvelle pluralité culturelle et religieuse.

Si « la religion » est une notion « au programme » en philosophie depuis longtemps, il faudra analyser les raisons de la réserve de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux.

Cependant, une simple analyse des programmes de philosophie comme de la liste des auteur-e-s jouissant d'une reconnaissance officielle montre à quel point le religieux est très présent en philosophie. Autrement dit, les professeur-e-s, quelles que soient leurs options philosophiques fondamentales, ne pourront faire l'économie d'initier leurs élèves à tout un arrière-plan culturel qui leur fait aujourd'hui le plus souvent défaut.

Zusammenfassung

Für die Vereinbarkeit des Respekts der Überzeugungen von Schüler/-innen und Familien mit dem Philosophieunterricht stellen sich heute neue Probleme – dies aufgrund der starken Zunahme von Schüler/-innen auf der Sekundarstufe, der Säkularisierung und der religiösen Pluralität in Frankreich, wie auch in anderen europäischen Ländern. Auch wenn „Religion“ ein Konzept ist, das schon lange „Teil des Lehrplans für Philosophie“ ist, so müssten die Gründe der Vorbehalte der Philosophielehrpersonen gegenüber des religionskundlichen Unterrichts genauer analysiert werden.

Eine einfache Analyse der offiziell anerkannten Philosophielehrpläne sowie der Liste der offiziell anerkannten Autor/-innen zeigt, wie stark Religionsthemen in der Philosophie präsent sind. Anders gesagt: Die Lehrpersonen können, unabhängig von ihren philosophischen Grundeinstellungen, nicht länger darauf verzichten, ihre Schülerinnen und Schüler in die kulturellen Hintergründe der Religionen einzuführen, die diese heutzutage oft nicht haben.

Summary

Reconciling respect for the convictions of pupils and families with the teaching of philosophy raises new problems nowadays, because secondary education has become largely “massified” and, like other European countries, France is experiencing both an advanced secularisation and a new cultural and religious plurality. While “religion” as a concept has long been “part of the curriculum” for philosophy, there is a need to analyse the reasons for the reluctance of philosophy teachers to teach about religions.

But a simple analysis of the philosophy curricula and of the list of officially recognised authors shows how strongly present religion is in philosophy. In other words, whatever their own fundamental philosophical options, teachers cannot avoid initiating their pupils into a whole cultural background that is nowadays most often lacking.

1 Introduction

Peut-être faut-il faire face au paradoxe suivant : la philosophie comme discipline enseignée au lycée devrait être en première ligne sur la question de l'enseignement des faits religieux, or on constate plutôt une retenue prudente de sa part et sans doute même une hostilité de certain·e·s professeur·e·s de philosophie.¹ Cette question est portée par un problème politique fondamental qui est la question du « vivre ensemble » dans la société contemporaine. La philosophie ne peut se passer d'une confrontation profonde et permanente avec l'ensemble des faits religieux. Il y eut sans doute au cours de l'histoire des proximités déconcertantes qui font que la pratique de la philosophie dans l'Antiquité relevait sans doute plus de ce que nous appellerions aujourd'hui religion,² tandis que les religions ont produit de vastes architectures spéculatives assez éloignées des orthopraxies coutumières. Pourquoi donc une telle discrétion et une telle réserve sur cette question ?

La religion est en fait l'autre de la philosophie. L'autre, c'est-à-dire la plus semblable, la sœur jumelle passionnément aimée et haïe, c'est-à-dire celle avec qui la rivalité mimétique est la plus forte. L'une et l'autre revendiquent de ne pas couper l'homme et son monde en tranches, au contraire des différentes disciplines « scientifiques » qui découpent elles-mêmes le savoir en tranches et en « objets » et tirent une grande fierté de ces restrictions comme gages de sérieux et de rigueur rationnelle. L'une et l'autre revendiquent la *sagesse* comme finalité et non seulement le *savoir*. L'une et l'autre se saisissent de l'être humain dans sa globalité, sa réalité matérielle bien sûr, mais aussi son besoin de savoir pour comprendre, y compris là où on ne peut rien savoir, comme sur le temps des origines ou des fins dernières, son besoin de savoir comment agir et se comporter dans les petites comme dans les grandes circonstances, son besoin de beauté et finalement son irrépressible besoin d'être heureux, lié à son incapacité lancinante à le demeurer.

Nous donnons une place privilégiée à la philosophie parce qu'elle est un excellent analyseur de la situation de l'enseignement des faits religieux dans l'École laïque en France. Comment allons-nous procéder ? En nous intéressant d'abord à l'enseignement de la philosophie dans le système scolaire français, notamment du point de vue de son histoire qui est très révélatrice du poids des relations qu'il entretient avec la religion. À partir de cette approche historique, nous essayerons de mettre en lumière les raisons profondes qui peuvent rendre compte de la position de retrait de la philosophie comme discipline vis-à-vis de la question de l'enseignement des faits religieux. Nous nous interrogerons ensuite sur sa situation actuelle et sur la présence ou non des faits religieux dans les programmes actuellement en vigueur en classe de philosophie.

L'enseignement public de la philosophie mérite réflexion au sujet de son existence même. Celui qui est comme une sorte de « saint patron martyr des philosophes », Socrate, est un condamné à mort finalement pour la seule cause de l'exercice de la philosophie. Non par quelque tyran sanguinaire, mais par la démocratie restaurée d'Athènes. Il y a une contradiction structurelle entre les pouvoirs établis et le questionnement insatiable de la philosophie. On pourrait d'ailleurs construire une histoire des régimes politiques en faisant du statut de la philosophie et de la liberté de philosopher un critère de jugement décisif de leur niveau de tolérance à la liberté. Inversement, Socrate se flattait de ne point se faire payer comme philosophe et d'être un citoyen comme les autres. Peut-être faut-il prendre au sérieux le fait d'être fonctionnaire, en accepter les droits et les devoirs. Recevoir un traitement de l'État, c'est accepter cet État et même le fait de le représenter dans l'exercice de l'une de ses fonctions essentielles de service public qu'est l'enseignement. Cet État tire ses revenus de l'impôt et donc de l'ensemble de l'activité de la société qui, elle-même, bénéficie des services publics. Tout cela semble être d'une évidence désolante mais mérite d'être rappelé car, dès l'instant que l'on parle de *l'enseignement* de la philosophie, on ne peut se dire vierge du réel et de la société *telle qu'elle est* en attendant d'être meilleure. On ne parle pas d'une philosophie suspendue au-dessus de la société mais bien d'une fonction qui est attribuée à la philosophie à l'intérieur d'un dispositif d'Éducation nationale d'État. L'histoire de l'enseignement de la philosophie est insérée dans les luttes intellectuelles certes, mais aussi sociales et politiques d'une manière générale. Par rapport à la problématique qui nous occupe, il faut non seulement se demander quelle fut, jusqu'à nos jours, la place de la religion dans les programmes de philosophie depuis qu'ils existent mais plus fondamentalement encore comment comprendre l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans ses relations avec la religion. C'est en regardant cette histoire qu'on trouvera une clé de compréhension de la relation entre la philosophie comme discipline et l'enseignement des faits religieux. Ce sont principalement les travaux de Bruno Poucet qui nous guideront dans ces questions, ceux de Michel Despland aussi.

1 Note du comité de rédaction : la double désignation masculine/féminine a été effectuée pour les contenus en lien avec l'enseignement secondaire à partir du 20^e siècle. Pour les époques antérieures, cette règle d'édition n'a pas été appliquée à cause de l'absence de mixité dans l'enseignement secondaire à l'École publique en France.

2 Voir sur ce point l'ensemble de l'œuvre philosophique de Pierre Hadot (notamment 1995, 1998, 2002).

2 Les trois grandes époques de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France

Nous distinguerons trois grandes époques : la première allant des origines de cet enseignement jusque dans les années 1860, la deuxième allant jusqu'en 1945, la troisième jusqu'à nos jours. Il ne s'agit pas pour nous d'entrer dans les détails et rebondissements d'une histoire fort complexe (Poucet, 1999), mais d'en retrouver les grands moments pour comprendre à quel point cet enseignement est lié à l'histoire politique et religieuse de la France, à la façon dont la laïcité a été pensée et pratiquée, en lien avec l'École de la République.

2.1 Première période

Comme toujours, il n'y a pas vraiment de commencement absolu en la matière et l'on trouvera des leçons de philosophie dans quelque Prytanée sous l'Ancien Régime, de même qu'une première agrégation en 1766 comportant trois ordres : lettres, grammaire, philosophie. C'est toutefois avec le règlement sur l'enseignement dans les lycées du 19 septembre 1809 qu'est créé un enseignement de philosophie pris en charge par un professeur spécifique. Cela ne représente que quelques lycées sur toute la France. À partir de 1830, les épreuves de l'agrégation de philosophie seront nationales et continues (Poucet, 2005) à raison de trois recrutements par an en moyenne. Nous sommes dans l'ère de l'enseignement de la philosophie sous la coupe de Victor Cousin qui sera Président du jury de l'agrégation quasiment de 1830 à 1850, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, directeur de l'École Normale supérieure et même ministre. Sa doctrine « éclectique » est une sorte de philosophie d'État en dehors de laquelle il vaut mieux renoncer à faire carrière ! On assiste à la mise en place d'une magistrature de fonctionnaires, le professeur est une sorte de clerc laïc. C'est donc une forme d'indépendance par rapport aux clercs d'Église, mais les contenus de l'enseignement philosophique reprennent largement les programmes antérieurs où la Morale religieuse et les devoirs envers Dieu gardent toute leur place. On peut lire dans un *Manuel des aspirants au baccalauréat* de 1844 (Poucet, 2010, p. 4-5) que :

Dieu existe, tout le prouve : la raison, les sentiments moraux, l'ordre de l'univers. L'homme doit donc croire en Dieu. L'homme n'existe et ne conserve son existence que par Dieu ; c'est à Dieu qu'il doit son intelligence et la liberté qui le font roi de la nature, etc. L'homme doit donc aimer Dieu [...]. Une société sans religion ne peut subsister. La France de 1793 en est un exemple.

Les choses sont donc claires, *l'autonomie relative* d'un corps de professeurs par rapport à l'Église se paye d'une certaine *orthodoxie doctrinale et loyauté politique*, l'enseignement de la philosophie reste au service de la religion et du pouvoir. Mais il faut bien comprendre que c'est un compromis qui prouve que l'Église catholique *n'est plus entièrement maîtresse du jeu* et que Victor Cousin adapte habilement, d'une manière peut-être plus politique et diplomatique que philosophique, la pensée de Hegel au climat français. La philosophie (comme discipline) devient inséparable de l'histoire de la philosophie. Mais cette histoire s'inscrit dans une universelle odyssee de la conscience, une phénoménologie de l'Esprit dans lesquelles les religions ont toute leur place et sont comme rédimées par la philosophie. Sous les accords et les compromis, la rivalité persiste. C'est ce qui fait dire à Michel Despland (1999, p. 125) :

Les philosophes de par leur position officielle dans l'Université (et dans le régime), constituent, sous la Monarchie de juillet et pour la première fois, une espèce de cléricature laïque, la seule en fait susceptible de s'opposer au magistère spirituel que revendique alors un clergé catholique qui redouble de zèle.

Via l'hégélianisme cousinien apparemment consensuel se joue une sorte de tectonique des plaques religieuses et philosophiques, qui redistribue les positions et les rôles plus en profondeur que le matérialisme d'un Diderot ou le déisme anticlérical d'un Voltaire, « la philosophie tente de s'emparer du territoire autrefois interdit : elle devient une religion qui se connaît ou une religion qui se cherche » (Despland, 1999, p. 92). Le processus n'échappe pas à Pierre Leroux, allergique au cousinisme, qui écrit en 1838, cité par Despland, dans une « *Réfutation de l'éclectisme* » : « La philosophie comprend à présent les dieux sauveurs de l'Inde et de l'Égypte et le dieu sauveur de l'Occident. La philosophie embrasse donc les religions dans une tradition vraiment universelle et se fait par là même religion » (Despland, 1999, p.100). On ne se lasse pas de méditer ce mot prêté à Danton : « On ne supprime que ce que l'on remplace ». Peut-être est-ce là le paradigme à partir duquel il faut penser les débuts *timides mais décisifs* de l'émancipation d'un corps de professeurs et d'une discipline qui exercera dans le pays un véritable magistère intellectuel, moral et spirituel d'État.

2.2 Deuxième période

Cette période va voir *la maturité et l'apogée* de ce magistère. Elle se met en place dans la phase dite « libérale » du Second Empire, triomphe avec la Troisième République et le processus de laïcisation, se maintient jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. À partir de 1863, Victor Duruy met en place le dispositif qui fait de la « philo » la discipline reine, le couronnement des études secondaires, et de la « dissert » l'épreuve discriminante du « bachot ». Le « prof de philo » deviendra petit à petit le grand accoucheur d'âmes et éveilleur d'esprits, celui dont on se souviendra toujours pour l'aimer ou l'exécrer, celui dont on est « un ancien élève » pour le restant de ses jours. Les réformes et les programmes seront nombreux, essayons de voir les grandes évolutions de la question qui nous occupe : la relation entre enseignement de la philosophie et religion. L'autonomie vis-à-vis de toute autorité religieuse sera bientôt totale et les évêques ne siègeront plus au Conseil supérieur de l'Instruction publique à partir des années 1880. Ces mêmes années verront naître la cinquième section des sciences religieuses de l'École pratique des hautes études, alors que les crédits publics des Facultés d'État de théologie viennent d'être supprimés. Mais que se passe-t-il du point de vue des contenus, quelle est la nouvelle doctrine d'État de l'enseignement de la philosophie ? Les programmes de 1885, la personnalité et l'influence de Jules Lachelier, adversaire du comtisme, donnent le ton : si bien de grands auteurs toujours cités dont on encourage l'étude appartiennent à la tradition française (Pascal, Bossuet, Fénelon), la question de la religion est abordée sous l'angle de la religion naturelle et c'est désormais Kant qui fixe le cap. Le criticisme kantien s'oppose à tout dogmatisme et récuse toute tutelle culturelle mais entend continuer la lutte contre l'athéisme par des moyens plus efficaces que la théodicée traditionnelle. La disparition de la morale religieuse en 1885 dans les programmes de philosophie au profit d'une discussion sur la métaphysique et la religion naturelle indique qu'un long combat vient de se conclure au profit de ceux qui plaident pour l'indépendance de la morale par rapport à la religion. Le cordon ombilical est donc clairement coupé avec la pensée religieuse et pas seulement avec le clergé. On voit mal en effet comment une société pourrait se passer de toute morale au risque de tomber ainsi dans l'anomie. *L'indépendance de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de la religion passe donc par celle de la morale vis-à-vis de cette dernière*. Nous reviendrons plus au fond sur ces questions dans la discussion autour de la question de la morale laïque qui a joué le rôle capital que l'on sait dans la laïcisation de l'École. La notion de religion naturelle disparaîtra même des programmes de 1923. Ce qu'il faut retenir, même si cela peut paraître étonnant, est que la religion, comme objet d'étude (« fait religieux » justement) voire comme « notion », est absente et n'apparaîtra en tant que telle que bien plus tard, dans les programmes de 1960. En se souvenant que *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* de Weber date de 1904-1905 et que *Les formes élémentaires de la vie religieuse* de Durkheim (qui est lui-même un produit pourtant archi typique de la formation philosophique républicaine à la française) datent de 1912, comment expliquer un tel décalage, un tel retard ? Cela, de notre point de vue, ne peut se comprendre qu'à cause de la grande proximité entre philosophie et théologie via la métaphysique. Immersée dans la question de Dieu, la philosophie ne souffre pas de myopie mais de presbytie vis-à-vis de la question de la religion. Elle distingue mal ce qui lui est trop proche. Ou alors elle veut tellement se distinguer de celle qui lui est si proche qu'elle la met hors de sa vue. En analysant le fameux manuel d'Armand Cuivillier (très utilisé et datant des années 1920), Bruno Poucet montre bien que si Dieu peut être l'objet d'une intuition, d'une rencontre mystique personnelle, la religion quant à elle est comme « [...] dissoute dans le fait social au point de ne plus apparaître en tant que telle » (Poucet, 2010, p. 16). Il est vrai qu'Auguste Comte est une exception intéressante mais qui eut beaucoup plus d'influence dans les milieux scientifiques, économiques et politiques que dans les milieux universitaires et ceux de la philosophie académique dont il n'était pas issu.

Il est un autre point sur lequel il faut porter l'attention : la spécificité de l'enseignement de la philosophie d'un point de vue pédagogique. Là encore se dégagent quelques traits caractéristiques de l'enseignement de la philosophie à la française. Avec l'affranchissement des catéchismes et des dogmes, avec le mot d'ordre kantien de ne rien soustraire à l'examen de la raison, pas même les lois à cause de leur majesté et pas même la religion à cause de sa sainteté, la classe de philosophie devient une sorte de moment à part qui n'est ni tout à fait le sommet des études secondaires, ni le début des études supérieures où il faut bien, si l'on reste dans la perspective de cette discipline, se plonger dans l'histoire de la philosophie. *Un moment non scolaire dans la scolarité, un moment d'anarchisme monacal, de fraternité élitiste et d'aristocratie républicain*. Toutes ces contradictions ont été souvent soulignées. Les élèves sont invité-e-s à ne pas réciter des doctrines, à penser par elles- et eux-mêmes et, selon les instructions de 1925, il ne s'agit pas de former des savant-e-s mais « d'armer les jeunes gens d'une méthode de pensée qui leur permettra d'exercer leur profession dans une société démocratique » (Poucet, 1998). La philosophie du lycée qui reste encore, à cette époque, de fait réservée à une petite frange de la société participe donc naturellement à la formation des élites dans une liberté pédagogique où finalement les têtes les mieux faites et qui sont déjà les plus pleines sont évidemment les plus à l'aise. Symétriquement, les professeures et professeurs de philosophie, fort peu nombreux et ayant passé le cap d'une sélection particulièrement sévère, forment une sorte de corps d'élite de

l'École républicaine. Le développement de la société scientifique et technique entraînera toutefois inexorablement une désaffection du « Bac philo » au profit de sections où cette discipline sera plus un complément culturel que la matière sélective. Le temps où les humanités étaient la voie royale pour faire un bon médecin est révolu depuis longtemps, qu'on le regrette ou non.

2.3 Troisième période

Elle va de 1945 à nos jours. En retenant toujours les leçons de Bruno Poucet, ce temps est celui de l'éclatement de l'unité doctrinale et professionnelle des professeur-e-s de philosophie, même si cette discipline garde encore aujourd'hui quelques caractéristiques distinctives (féminisation de 40% au lieu de la moyenne de 63% dans l'enseignement secondaire, nombre de places aux concours toujours très faible...). Qu'en est-il de la religion dans les programmes ? Ce n'est que dans les programmes de 1960, comme nous l'avons indiqué plus haut, que celle-ci apparaît hors de tout contexte métaphysique :

[...] puisqu'il s'agit, dans la culture humaine, d'examiner les techniques, l'art, la religion et les sciences. On le voit, ce qui intéresse la réflexion philosophique explicitement revendiquée à l'époque, c'est l'aspect social et culturel de la religion. C'est l'époque où les anthropologues et les sociologues s'intéressent à la question religieuse. Les philosophes n'y échappent pas, d'autant que ce programme revêt explicitement une orientation liée aux sciences humaines. (Poucet, 2003)

La montée en puissance des sciences humaines et sociales est donc un facteur évident à prendre en compte. Mais il en est un autre, qui n'en est d'ailleurs pas séparé et parfois convergent, qui pèse de tout son poids, c'est l'atmosphère politique et intellectuelle de l'après-guerre. Le Parti communiste (PCF) pèse plus de 20% sur le plan électoral. Les intellectuel-le-s français-es, à quelques exceptions notables près, sont largement influencé-e-s par le marxisme. Sartre est un « compagnon de route » du PCF ; on viendra un peu plus tard chercher rue d'Ulm, auprès d'Althusser, les oracles de la rupture épistémologique marxienne, Bourdieu devient sociologue et fait la théorie économique du capital symbolique et des processus sociaux de la domination, forme secondaire et distinguée du marxisme ordinaire. Le livre de Jean-Pierre Vernant sur *Les Origines de la pensée grecque* (1962) devient une sorte de bréviaire des professeur-e-s de philosophie pour introduire leur cours en montrant comment la philosophie n'est pas un « miracle » exempt de toutes conditions de naissance et de déterminations mais l'expression d'une histoire sociale, politique, d'une géographie et d'un urbanisme, etc. Ce petit livre remarquable nous a d'ailleurs souvent accompagné dans notre propre enseignement, commencé au début des années 1980. Au rebours de la logique qui a précédé et déterminé l'enseignement de la philosophie, Dieu, en disparaissant, fait apparaître la religion. Il est incontestable qu'il n'y a de théorie possible de la religion qu'à partir d'une certaine mise à distance de celle-ci au moins, si ce n'est d'un athéisme radical. Les trois « maîtres du soupçon », selon l'expression de Ricoeur, Marx, Nietzsche et Freud, sont les figures les plus emblématiques et les plus convaincantes de ce phénomène. Ils sont d'ailleurs très largement sollicités par les professeur-e-s de philosophie depuis les années 1960 et aujourd'hui encore, dès qu'ils ou elles abordent, dans leur cours, la notion de religion. Toutefois, l'enseignement de la philosophie est sans doute parcouru par des tendances complexes et contradictoires. La philosophie du 20^e siècle est elle-même parcourue par toutes sortes de tendances suicidaires, que ce soit en voulant cesser d'être elle-même et accéder à un statut « scientifique » en abordant les rives des sciences humaines ou en voulant « changer le monde » plutôt que l'interpréter, que ce soit par le positivisme logique qui détermine toute la pensée anglo-saxonne ou par la pensée de l'être heideggérienne qui veut régresser en-deçà de la métaphysique. La situation de l'enseignement de la philosophie est donc en profondeur problématique quant à sa signification et ses contenus, au moment où il n'est question, de la part de ses propres représentant-e-s, que de la dépasser d'une manière ou d'une autre. Mais comment cela se traduit-il dans les programmes de philosophie et dans la pratique de cet enseignement ? Et bien justement par le fait que rien ne change vraiment ! Non pas que la pratique effective des enseignant-e-s ne change pas car le monde et les élèves ont changé. Mais cette pratique est mal connue et mériterait d'être en soi un objet d'étude. Rien ne change en profondeur du point de vue des programmes et dans la façon qu'a l'institution de définir ce qu'est l'enseignement de la philosophie. Il y a eu les programmes de 1973, puis ceux de 2003 sur lesquels un consensus s'est fait péniblement. Avant de revenir sur la situation professionnelle et institutionnelle de cet enseignement, que constatons-nous pour ce qui est de la place de la religion ou des faits religieux dans les programmes ? La religion dans les programmes de 1973 est à étudier dans un bloc intitulé « La pratique et les fins » avec la culture, la technique, le travail, l'art, etc. Le domaine de la « pratique » est certes aussi celui de la morale (qui, elle, n'apparaît pas en tant que telle), mais enfin le changement n'est pas considérable par rapport à la place qui lui était faite en 1960. Quant au programme de 2003 dont nous donnerons plus loin une analyse détaillée, la situation n'a guère évolué par rapport au programme antérieur, d'une manière générale et sur la religion en particulier. On

voit donc que dans cette troisième période, la religion a bien une place explicite dans les programmes mais qui n'est pas très importante, que cette place est à mettre en relation avec le développement des sciences humaines et des sciences des religions en particulier (traiter du fait religieux par un travail d'objectivation) sans que cela ne soit vraiment explicite non plus. On peut comprendre cette situation via le paradigme de la sécularisation. Depuis 1945, la pratique religieuse décline, la sortie de la religion s'accomplit et on serait tenté de confiner le chapitre « religion » à une réflexion pour mémoire sur les hommes et les sociétés du passé. Or, nous avons longuement réfléchi dans notre première partie au fait que si la sécularisation continue, ce n'est pas sans que les faits religieux ne laissent de traces profondes dans les structures psychologiques et sociales, en plus du fait qu'il y a une forme nouvelle, « recomposée », de la présence du religieux dans la sphère publique. Autrement dit, ce qui se joue au mitan des années 1980, qui est aussi le moment de l'émergence de la question de l'enseignement des faits religieux, est quasiment absent et éludé dans l'enseignement de la philosophie en France. Quand on voit à quel point l'histoire de cet enseignement est liée dans sa forme et son contenu à l'histoire religieuse de la France, on se trouve devant un grand paradoxe qu'il faut tenter d'élucider tant cela est prometteur pour l'ensemble de notre recherche.

3 Les raisons de la méfiance de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux

Pourquoi donc un tel effet de résistance au changement dans cette discipline, pourquoi donc également une telle méfiance vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux ? Il nous semble que cela se comprend par une série de quatre grandes raisons.

3.1 La raison existentielle

Elle touche l'existence même et la signification de la philosophie qui est menacée de toutes parts en tant que telle, ce qui se traduit par un effet de résistance au changement de la part de celles et ceux qui l'enseignent. Nous pourrions l'appeler la raison *existentielle*. La menace est extérieure et intérieure. Extérieure, car on demande au système éducatif d'être le rouage d'un système économique dit de la « connaissance » où il faut mettre à jour ses compétences et son savoir au rythme des progrès des ordinateurs et de la nouveauté des logiciels. Cela prend beaucoup de temps tandis que, par ailleurs, Aristote et Kant sont toujours aussi longs et difficiles à lire. On aura beau argumenter sur l'efficacité du « capital lettres », la section L (littéraire), où la philosophie a un coefficient important, ne représente plus que 10% des élèves, qui ne sont d'ailleurs pas celles et ceux qui ont le plus d'aptitude pour la philosophie. Menace intérieure, car la philosophie a développé ce que nous avons appelé ses « tendances suicidaires », un esprit critique hyperbolique qui fait qu'il n'y a guère de consensus en son sein et un éclatement des théories et des attitudes entre les freudien-ne-s, les marxistes, les wittgensteinien-ne-s, les heideggérien-ne-s, les néo-thomistes ou tout ce que l'on voudra. On pourrait penser que cette pluralité hyper- ou ultramoderne devrait être très favorable à une évolution des programmes et des pratiques. C'est plutôt le contraire qui est vrai et, comme il n'y a plus de consensus, cela favorise le *statu quo ante*, ce qui est une manière de ne donner raison à personne. Ces difficultés de la philosophie académique ne doivent cependant pas cacher la formidable vitalité de la philosophie et la demande sociale dont elle est l'objet. Quand on ne sait plus s'il faut être communiste, bouddhiste ou chrétien-ne, scientifique ou romantique, si notre modèle de développement ne va pas rendre la vie terrestre impossible dans des délais relativement courts et si le « vivre ensemble » dont on ne sait plus s'il doit être local, national ou mondial ne va pas se déliter bientôt ; alors il est bon de se tourner vers ces monuments classiques que sont les œuvres des grand-e-s philosophes ou plus simplement d'aller philosopher au café ou en lisant de nouveaux magazines philosophiques !

3.2 La raison native

La deuxième raison, qui concerne aussi l'existence même de la philosophie et de son enseignement public, touche à une sorte de scène originelle dans ses relations avec la religion. Nous pourrions l'appeler la raison *native*. Vouloir lui imposer, comme de l'extérieur, un savoir sur les faits religieux, ne peut que lui rappeler sourdement un retour de cette sorte de mère castratrice que fut pendant si longtemps la religion pour elle, soit en lui déniait le droit d'exister, soit en la contrôlant. Celle qui fut longtemps, même si la formule est simplificatrice, la « servante de la théologie » n'est pas prête à rentrer docilement dans le rang. On pourra toujours argumenter longuement sur le fait que l'enseignement des faits religieux est tout sauf un « retour de la religion ou du catéchisme à l'école », l'inconscient (les philosophes aussi sont concernés !) fonctionnant en valeur absolue, le simple fait de prononcer l'adjectif « religieux »

crée un réflexe de défense. En restant sur un registre psychique, il est aussi possible d'émettre l'hypothèse que le corps des professeur-e-s de philosophie ne veut rien savoir de sa naissance qui n'a bien sûr rien à voir avec la limpidité d'un raisonnement mais renvoie d'une manière trouble au fait qu'il est un clergé d'État qui n'aurait jamais pu se constituer comme tel sans le hégélianisme à la mode cousinienne et le néo-kantisme à la Barni ou à la Lachelier. C'est-à-dire sans des philosophies qui, pour n'être que des religions morales et spirituelles, gardent un élément de religiosité dans ce rapport à l'Absolu ou au suprasensible et qui se met de surcroît au service de l'État.

3.3 La raison épistémologique

La troisième raison, liée aux deux premières, tient au fait que l'expression « enseignement des faits religieux » est perçue par certaines personnes comme un corps étranger sur le plan méthodologique puisque la philosophie travaille de manière conceptuelle et critique sur l'idée même de religion et redoute de se laisser distraire par des énumérations factuelles à n'en plus finir sur le fait qu'il y a tant de choses dans le monde et notamment des milliers de croyances et de rites bariolés. Nous pourrions l'appeler la raison *épistémologique*. Pluralité dans l'espace et le temps qui peut conduire, il faut bien le reconnaître, soit à une tentation apologétique de la religion, soit au relativisme. En effet, le fait n'est pas le droit et qu'une chose existe depuis longtemps et partout n'est pas une preuve convaincante de sa légitimité et de son invulnérable pérennité. Quant au relativisme, il n'est sans doute pas nouveau, mais s'accommode parfaitement bien avec une société entièrement dominée par la technique et l'économie : une seule forme fondamentale et restrictive de rapport au monde et à la vérité et pour le reste, le spectacle des opinions et des coutumes sur lesquelles il est interdit de porter un jugement de valeur. Ce relativisme s'accommode également fort bien avec ce simplisme selon lequel toutes les religions sont des religions et à ce titre se valent toutes, ce qui justifierait à terme une évolution politique et juridique vers le communautarisme.

3.4 La raison pédagogique

La quatrième serait la raison *pédagogique*. Elle concerne la situation de la philosophie dans le contexte scolaire contemporain. Cette situation nous semble particulièrement tendue et inconfortable³ et souligne l'ambivalence de la philosophie dans son rapport à la cité et donc à un enseignement d'État. La philosophie ne peut vivre qu'en contexte démocratique ou, en tous les cas, dans un contexte où la liberté de conscience et d'expression existe au moins un peu. En retour, la grande justification de l'enseignement de la philosophie, qui n'est autre que celle de l'École en général, tient au fait qu'il n'y a de démocratie digne de ce nom que lorsque les citoyen-ne-s ont accès à un niveau d'éducation et de réflexion critique suffisant, car ce n'est pas le bulletin de vote qui fait une liberté concrète et substantielle. Mais, d'un autre côté, dès l'instant que l'on sort de la philosophie qui se pratique tous les jours comme M. Jourdain le fait pour la prose, tout devient rapidement beaucoup plus difficile et beaucoup moins « démocratique ». Bref, les professeur-e-s de philosophie, héros et héroïnes de la démocratisation par l'École, de l'esprit critique et de la nuque raide face à tous les pouvoirs, sont aussi le dernier carré de la Garde d'une École de l'élitisme républicain qui est en fait un système aristocratique, mais selon des critères intellectuels. La démocratisation par l'École, oui ; la massification de l'École, non. Nous employons là une formule un peu brutale mais qui doit être à notre sens révélatrice d'une situation où les professeur-e-s de philosophie comme individus sont évidemment complexes et nuancé-e-s mais pris dans des contraintes structurelles qu'il faut analyser et des problèmes politiques liés à l'École dont nous sommes toutes et tous responsables. Nous avons vu que l'enseignement de la philosophie est resté indifférent (dans ses programmes et sa manière académique de se définir) aux phénomènes contemporains et contradictoires de la sécularisation ; il faut maintenant constater qu'il est resté indifférent également au phénomène de la massification scolaire (comme si le fait de ne pas en parler vraiment et d'envisager ses conséquences était une manière de nier cette réalité). Qu'est-ce qu'un-e professeur-e de philosophie va pouvoir faire, lorsqu'il faudra faire dissertar des élèves sur les rapports entre nature et culture, alors que certain-e-s sont au bord de l'illettrisme ? Sait-on que le problème qui se pose avec le plus d'acuité pour un certain nombre d'élèves, lors de l'épreuve écrite de quatre heures, est l'incapacité à rester assis-e-s un temps aussi long, compte tenu qu'ils ou elles ont écrit tout ce qu'ils pouvaient dire en moins d'une heure ? Comme toujours dans ce débat sur la situation de l'École aujourd'hui, les passions deviennent violentes car nous savons bien que nous sommes au cœur du pacte social et au point où se noue notre avenir. Les un-e-s ne font que chanter la démocratisation de l'École et n'ont que haine pour les « réactionnaires » qui s'en plaignent, les autres crient que l'École n'est plus qu'un radeau de la Méduse après avoir été coulée par la démagogie. Le drame est que tout le monde a sans doute raison ! Parce qu'aujourd'hui les territoires sont profondément clivés sur le plan social et scolaire, parce que beaucoup d'établissements vont très bien, sans doute la majorité, et que beaucoup vont cependant très mal ! Pour revenir à l'enseignement de la philosophie,

³ Un rapport non publié du Groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2008) souligne cette fragilité et cet inconfort.

sa pédagogie, officielle en tous les cas, n'a pas changé alors que son public s'est profondément transformé, que les séries technologiques sont concernées, même si le Bac professionnel ne l'est pas. Conçu pour structurer intellectuellement l'élite de la Nation, pour discuter et remettre en question les connaissances déjà acquises, cultiver l'amour de la loi et l'insolente liberté tout à la fois, cet enseignement se retrouve dans un univers qui lui est étranger. Dès lors, là encore, une attitude crispée de résistance au changement peut s'exprimer, car faire évoluer la pédagogie de la discipline, les modalités d'évaluation et de contrôle des connaissances, les programmes, c'est consacrer le fait que le métier n'est plus le même. Le point de crispation est alors la liberté des professeur-e-s et le sens même de cet enseignement qui est censé faire penser les élèves. Et comment pourraient-ils ou elles penser si les professeur-e-s ne pensent pas de leur côté ? Cette question mérite d'être traitée un peu plus en profondeur car elle concerne le sens de l'École.

4 Une réforme de l'enseignement de la philosophie ?

Quels sont les arguments qui plaident pour une refonte complète de l'enseignement de la philosophie ? Les connaissances liées aux humanités, considérées comme allant de soi et nécessaires à l'exercice de la philosophie, font désormais défaut. Les élèves qui sont aujourd'hui en terminale n'ont plus les mêmes capacités d'expression écrite que leurs aîné-e-s (ces élèves en ont sans doute d'autres). Dans ces conditions, jouer sa note du Bac sur une dissertation qui risque d'être considérée comme nulle, sur la forme comme sur le fond, est une situation stérile. Une réponse possible consiste alors à penser qu'il faut donc s'acheminer vers une forme d'enseignement de type « histoire des idées » qui pourraient donner lieu à des questions de cours.

Quels sont les arguments qui plaident pour une défense de l'enseignement de la philosophie par opposition à celui de l'histoire des idées ? N'est-ce pas une résistance salutaire à une École qui n'est plus une École du « faire » mais du déferlement du « parler sur », qui ne cherche plus à former des sujets actrices et acteurs de leur propre discours mais des élèves qui consomment et commentent des discours tout faits. Que dirait-on d'un-e professeur-e de mathématiques qui parlerait des mathématiques sans en faire, d'un-e professeur-e d'arts plastiques incapable de la moindre œuvre plastique, d'un-e professeur-e de musique qui n'aurait jamais touché un instrument ou d'un-e professeur-e d'éducation physique qui ne serait qu'un-e historien-ne de l'athlétisme sans avoir jamais foulé un stade ? Il n'est pas impossible que la tendance générale soit d'ailleurs celle-là. Pourtant, on peut courir sans être Carl Lewis, jouer du piano sans être Arthur Rubinstein, écrire sans être Victor Hugo et philosopher sans être Leibniz. Cela demande un peu de foi, de courage et d'engagement, ce que d'ailleurs tout-e professeur-e cherche à éveiller chez ses élèves. Le mouvement enseigne le mouvement, c'est en faisant que l'on entraîne et que l'on apprend à faire. Une des premières tâches des professeur-e-s de philosophie est d'expliquer en début d'année aux élèves qui n'ont pas encore fait de dissertation, qu'on ne leur demande pas un sondage d'opinion. Certain-e-s rendent en effet parfois des copies construites sur le mode suivant : les un-e-s pensent ceci, d'autres pensent cela et puis d'ailleurs chacune et chacun pense ce qu'il veut. Toute la philosophie tient au contraire au fait que, si l'on peut dire en effet ce que l'on veut, on ne pense pas comme on veut, même s'il n'y a pas une solution unique aux grandes problématiques philosophiques. On comprend que c'est l'originalité même du cours de philo qui peut se sentir menacée s'il doit devenir l'exposé du catalogue des doctrines.

Il nous semble qu'il y aurait pourtant une solution toute simple et raisonnable qui consisterait à avoir un programme construit sur le modèle suivant : une introduction générale à la philosophie et à ses méthodes et trois thèmes définis (appartenant, par exemple, chacun à ce que le programme de 1973 appelait « l'homme et le monde », « la connaissance », « la pratique et les fins ») qui changeraient chaque année, accompagnés de trois œuvres étudiées en classe en relation avec ces thèmes. La prise en compte de la dimension religieuse se ferait à l'intérieur de l'étude des trois thèmes. L'épreuve du Bac serait constituée de deux questions sur les œuvres (6 points par exemple), et d'une dissertation ou d'un commentaire portant nécessairement sur les thèmes de l'année. Les avantages sont certains : plus de course folle pour traiter un nombre astronomique de notions et la certitude d'avoir quelque chose à dire, à condition d'avoir travaillé, puisqu'on sait à l'avance sur quels thèmes on va « tomber ». Curieusement, ce système marche très bien en classes préparatoires depuis longtemps selon des modalités diverses et on s'imagine qu'approfondir une question est difficile alors que c'est l'inverse qui est vrai : l'étude de trop nombreuses notions est très difficile avec des élèves qui débutent en philosophie !

Sommes-nous éloignés de la question de l'enseignement des faits religieux ? Non, car si cette question a émergé telle que nous l'avons analysée depuis les années 1980, c'est à cause de la question du « vivre ensemble » et de

formidables lacunes chez les élèves qui empêchent toute culture générale digne de ce nom. Or c'est bien dans une large mesure ce qui met en difficulté l'enseignement de la philosophie : des élèves sans substrat de connaissances et n'ayant plus l'homogénéité qui était la leur il y a quarante ans sur le plan social, culturel et religieux.

5 Quelle présence du religieux dans les programmes actuels de philosophie ?

La question que nous nous posons est de savoir dans quelle mesure et comment les programmes d'enseignement de la philosophie en classe terminale, *tels qu'ils existent effectivement* depuis juin 2003 pour les séries générales et septembre 2005 pour les séries technologiques, peuvent conduire à une connaissance du fait religieux et à une réflexion critique sur lui et, inversement, si une telle connaissance n'est pas de nature à nourrir le travail philosophique. Nous posons cette question de *plusieurs points de vue* :

- Du point de vue de la nature et des finalités de cet enseignement.
- Du point de vue des « notions et repères » qui font le contenu de ces programmes.
- Du point de vue de la liste des auteur-e-s dont les œuvres peuvent être étudiées.

5.1 Nature et finalités de l'enseignement de la philosophie

Pour ambitieuse que soit cette perspective, l'enseignement de la philosophie en terminale est conçu pour que les élèves *fassent* de la philosophie. C'est-à-dire ne se contentent pas d'en *parler*, au pire, ou, au mieux, de *restituer* des doctrines qui appartiennent à l'histoire de la philosophie. Il s'agit donc bien d'apprendre à philosopher plutôt que d'apprendre la philosophie selon la formule célèbre de Kant. Voilà pour la nature fondamentale de cet enseignement, idéalement au moins. Mais on ne philosophe pas à partir d'un néant de compétences, de connaissances et de culture.

Les *deux finalités* de cet enseignement, « substantiellement unies », sont, selon les termes mêmes des programmes « [...] *l'accès à l'exercice réfléchi du jugement* et à [...] *une culture philosophique initiale* » (MENESR, 2003, annexe I.1). On serait tenté de dire qu'un jugement sans contenu ni culture serait vide et qu'une culture sans jugement aveugle. Ceci vaut pour *toutes* les séries.

Mais en quoi donc consiste cette culture ? Les programmes rappellent fort justement que cette culture repose d'abord sur la formation scolaire *antérieure*, ce qui est une manière de lutter contre ce préjugé selon lequel la philosophie serait une discipline étrange qui n'aurait rien de commun avec toutes les autres. C'est plutôt l'inverse qui est vrai, car l'apprentissage des sciences de la nature ou de l'Homme, des lettres et des langues étrangères est sans doute la meilleure propédeutique philosophique. La philosophie est certes première de deux points de vue : elle se veut radicale ou fondamentale et, très tôt, les petits enfants posent volontiers des questions métaphysiques. En tant que discipline académique par contre, la philosophie est chronologiquement seconde et ne peut commencer qu'à partir d'un substrat minimal de compétences et de culture, même si l'on peut raisonnablement envisager une initiation philosophique avant la terminale. Du point de vue des compétences, c'est l'ensemble de l'entreprise scolaire qui exerce la raison et non bien sûr un privilège de la philosophie. La culture philosophique, quant à elle, n'est pas celle qui est censée être antérieurement acquise, elle est surtout celle que l'on acquiert dans la classe même de philosophie. Elle repose aussi, selon les programmes, sur « la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire » (MENESR, 2003, annexe I,1). On ne peut être plus clair du point de vue de celles et ceux qui ont rédigé les programmes : progresser dans ces savoirs est nécessaire à l'exercice vivant de la philosophie. Il est d'ailleurs écrit un peu plus loin que cet enseignement est « ouvert aux acquis des *autres disciplines* ».

Quelle relation avec la connaissance du fait religieux ? Tout simplement qu'il n'existe pas de culture littéraire, artistique et historique dignes de ce nom sans un minimum de connaissances sur les religions et la façon dont le religieux pénètre toutes les sphères de l'activité humaine. Quant aux sciences de la nature, il est vrai que l'on peut s'y exercer sans connaissance du fait religieux, mais celle-ci se révèle fort utile dès que l'on veut réfléchir à leur signification et à leur histoire au sein des sociétés dans lesquelles elles se développent. Être « ouvert aux autres disciplines » signifie notamment l'ouverture aux sciences humaines telles que la psychologie et la sociologie qui ont fort à dire sur le fait religieux. Notons au passage que les anciens programmes, en vigueur pendant 30 ans, avaient

le mérite de faire réfléchir explicitement à la naissance d'au moins une science humaine, les professeur-e-s devant en choisir une pour construire leur cours.

5.2 Notions et repères

Les *notions* permettent de donner des limites à un programme qui ne peut certes pas être encyclopédique en une seule année d'enseignement, même s'il doit essayer de couvrir le champ des grandes interrogations humaines.

Pour les *séries générales* (L, ES, S), « *La religion* » apparaît explicitement comme une notion à étudier à l'intérieur du « champ de problèmes » intitulé « *La culture* » (MENESR, 2003, annexe II.1). La religion est donc au programme de la classe de philosophie et ce depuis bien avant les textes actuels ! Il ne s'agit bien sûr pas d'on ne sait quelle initiation religieuse, mais d'une problématisation réflexive de la notion de religion. La liberté pédagogique des professeur-e-s leur permet d'aborder cette notion de différentes manières : tentatives complexes de définition de la notion, relations étroites entre philosophie et religion (n'oublions pas que le domaine de la religion défini comme tentative de réponse à la question « que m'est-il permis d'espérer ? » fait partie de la philosophie selon Kant ! Occasion sans doute de distinguer religion naturelle et instituée, de situer ce que dit Kant de la religion et de montrer que ce mot peut prendre des sens radicalement différents selon les contextes), critique radicale de la religion dans le cadre de l'athéisme philosophique, mais aussi – et ce point nous intéresse particulièrement – connaissance du fait religieux. Rares sont les professeur-e-s de philosophie qui n'intègrent pas à leur cours des références à DUBY, DURKHEIM, MAUSS, WEBER ou LÉVI-STRAUSS. En ce sens, la connaissance du fait religieux fait donc bel et bien partie du programme ou, en tous les cas, semble une optique incontournable pour une étude satisfaisante de la notion de religion.

Pour les *séries technologiques*, la notion de religion disparaît. Par contre, dans le champ de « *La vérité* » apparaît le couple de notions « *La raison et la croyance* » ainsi que « *L'expérience* » (MENESR, 2005, annexe, p. 30). On peut penser que ce champ sera propice à la distinction entre ce qui est certain par la démonstration et l'expérimentation et ce qui n'est que possible ou dénué de tout fondement, échappant à toute expérience possible ou même toute espèce d'intelligibilité. On peut penser que ce sera l'occasion de distinguer « science » au sens que ce mot a pris depuis Newton, « philosophie » et « religion » ; de montrer les échanges entre ces frontières et leur perméabilité.

Notons que dans le champ « *La culture* », la notion « *Les échanges* » est présentée, de même que les trois précédemment citées, comme étant susceptible d'être abordée au titre des divers aspects du « *fait religieux* » (MENESR, 2005, annexe, p. 30). Dans le texte des programmes, cette expression est citée entre guillemets, ce qui signifie qu'elle reprend une expression consacrée, notamment depuis le rapport Debray sur « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » (2002). Le fait religieux apparaît sous « divers aspects », ce qui est une manière d'insister sur le fait qu'il n'a pas une signification univoque et ne peut pas être abordé d'une seule façon. Pour ce qui concerne « *Les échanges* », la vie religieuse étant l'occasion d'échanges matériels et symboliques, ce cas justifie pleinement le fait que les programmes spécifient que les professeur-e-s peuvent utiliser dans leur enseignement des écrits appartenant aux « *sciences humaines* ». Cette mention dans les programmes des séries technologiques confirme « l'ouverture aux acquis des autres disciplines » qui est affirmée pour toutes les séries.

Les *repères* constitués de distinctions lexicales et conceptuelles ne forment pas une partie séparée du programme mais leur étude facilite celle des notions. Ainsi, les programmes de séries générales donnent l'exemple de la distinction *idéal/réel* qui peut être impliquée dans l'étude de la notion de religion, parmi d'autres. Comment ne pas y voir la distinction entre la nécessaire connaissance (minimale) des doctrines religieuses et la non moins nécessaire connaissance de la façon dont elles prennent corps et vie dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire dans des contextes culturels et historiques donnés. Cette dernière connaissance étant justement de l'ordre du « fait religieux ». On pourrait librement multiplier les liens possibles avec des couples comme : croire/savoir, expliquer/comprendre, persuader/convaincre, transcendant/immanent, etc.

Plus généralement, on est obligé de constater que la plupart des notions de la liste de toutes les séries peuvent être étudiées en lien avec le fait religieux, selon la liberté des professeur-e-s de construire leur cours. Qu'on ne pense qu'à « La conscience », « Autrui », « L'art », « La matière et l'esprit », « La justice et la loi », « Le devoir », « Le bonheur », etc.

5.3 Auteur-e-s

Il s'agit d'une liste d'auteur-e-s dans laquelle les professeur-e-s doivent obligatoirement choisir une ou deux œuvres à étudier. Ce qui n'empêche pas d'étudier d'autres auteur-e-s par ailleurs. Il s'agit de préparer l'hypothétique oral du deuxième groupe d'épreuves du baccalauréat, mais c'est surtout « un élément constitutif de toute culture philosophique » selon les termes des programmes (MENESR, 2003, annexe II.2). Que constate-t-on dans cette liste de 57 auteur-e-s qui va de Platon à Foucault, du point de vue qui nous occupe ?

Première surprise : il y en a sept qui sont aussi des théologiens d'une Église particulière ! Augustin, Averroès, Anselme, Thomas d'Aquin, Guillaume d'Occam, Malebranche, Berkeley. Pour Averroès, sa fonction de « *cadi* » est indissociable de la religion musulmane.

Deuxième surprise : près de la moitié peut être considérée comme clairement engagée dans une tradition religieuse explicite (par ex : Pascal, Kant, Kierkegaard, Lévinas...). Reconnaissons toutefois qu'il y a là matière à un débat complexe et difficile pour plusieurs raisons.

Quelle relation établir entre les philosophes grecs et latins de l'Antiquité et le fait religieux ? Ils ne sont certes pas religieux au sens où ils inscriraient leur pensée dans une relation intime avec une Révélation, mais peut-on dire que Platon, Plotin, Cicéron ne sont pas religieux ? Certains philosophes ne sont certes pas des penseurs « religieux », mais peut-on écarter Montaigne, Descartes et Tocqueville, par exemple, du christianisme ?

Quant à des auteurs comme Nietzsche, qu'on peut certes classer rapidement comme non religieux, on constate que cela ne se traduit pas par une indifférence religieuse mais par le souci *constant* de penser le « phénomène religieux » pour reprendre ses propres termes. À quoi au juste s'attaque la façon qu'a Spinoza de lire la Bible ? À quoi au juste s'attaquent les athéismes de Marx et de Sartre ?

Il n'y a pas lieu d'entrer ici dans ces débats qui font la substance même de la philosophie, ni non plus de discuter la pertinence du choix des auteur-e-s. Force est toutefois de *constater* une *présence considérable du religieux* – sous des formes très différentes, il est vrai – dans la pensée d'une écrasante *majorité* cette fois-ci des auteur-e-s « au programme ».

5.4 Synthèse

L'enseignement du fait religieux n'est pas à « introduire » dans l'enseignement de la philosophie, pour la bonne raison qu'il y est déjà. Mais il ne suffit pas de dire cela, car la forme de cette présence n'est pas toujours clarifiée, ni analysée. Il n'est pas sûr non plus que toutes les conséquences en soient tirées. L'expression « fait religieux » apparaît dans les programmes des séries technologiques mais non dans ceux des séries générales qui sont un peu moins récents. Là n'est pourtant pas l'essentiel.

Le fait religieux est présent de trois manières selon les trois points de vue que nous avons adoptés :

- Du point de vue de la nature et des finalités de l'enseignement de la philosophie, une culture générale est indispensable ainsi qu'une ouverture aux autres disciplines. La philosophie n'est ni l'exercice d'une pensée vide à force d'être pure, ni non plus une synthèse plus ou moins habile de ce qui se fait ailleurs. Les professeur-e-s doivent pouvoir donner le plus de connaissances et d'approches possibles, encourager le jugement critique afin de permettre à leurs élèves de répondre – provisoirement sans doute – aux questions métaphysiques et existentielles qu'ils ou elles se posent.
- Du point de vue des notions et repères. La connaissance du fait religieux *doit* être mobilisée pour étudier la notion de *religion*. Elle *peut* l'être pour un nombre considérable de notions dont il n'y a pas lieu de dresser la liste. Un certain nombre de « repères », quant à eux, entrent dans une relation expliquant/expliqué avec le fait religieux.
- Du point de vue des auteur-e-s. L'étude des œuvres peut révéler un contenu explicitement religieux. Qu'on songe au fait que le « Discours décisif » d'Averroès par exemple est à proprement parler une « fatwa », c'est-à-dire un avis juridique sur la licéité de la philosophie en islam. D'une manière générale, la connaissance du contexte religieux et historique dans lequel travaille un-e philosophe est très précieuse, il en va de même pour

la formation religieuse (confirmée ou rejetée, peu importe) qu'un-e philosophe a personnellement reçue. Non bien sûr qu'il faille expliquer un texte par la biographie de l'auteur-e, mais les textes eux-mêmes supposent ou convoquent des connaissances qui sont de l'ordre du fait religieux.

La conséquence à tirer de ces réflexions porte bien sûr sur la formation des professeur-e-s de philosophie qui auraient certainement des bénéfices à tirer d'une meilleure connaissance du fait religieux (approché selon *plusieurs* points de vue) aussi bien pour l'approfondissement disciplinaire que pour une meilleure connaissance de l'hétérogénéité des élèves qui vient en partie de leur pluralité culturelle et religieuse.

6 Conclusion

L'École française, pas plus qu'aucune autre, n'est absolument neutre. Faire le choix de la connaissance mais aussi de la pensée critique est un engagement moral et politique. Faire en sorte que toutes et tous, filles et garçons, puissent aller à l'école, quelles que soient leurs origines sociales, culturelles, ethniques et religieuses en est un autre. Les imperfections et les échecs, le poids terrible des déterminismes sociaux, l'ambivalence des effets de la scolarisation n'invalident pas l'utopie scolaire mais appellent à la réformer sans cesse. La France de 2016 est bien différente de celle des années 1880 et les défis, nouveaux et redoutables. Non seulement le projet scolaire n'est pas neutre en soi mais encore il est directement lié, en France, à la mise en œuvre d'une philosophie politique particulière, directement héritée des principes de la Révolution dont la laïcité est la conséquence. En aval de ces grands principes, les formes particulières de cette laïcité furent dictées par les rapports de force et les circonstances propres à notre histoire. C'est dans cette continuité-là que nous comprenons l'enseignement de la philosophie qui tente aujourd'hui de répondre aux défis d'une société sécularisée, « sortie de la religion », où cependant les religions et les convictions diverses rappellent, pour le meilleur et pour le pire, leur existence tenace. L'enseignement de la philosophie est antérieur à la laïcisation scolaire, garde sa pertinence ou en trouve une nouvelle aujourd'hui, malgré son manque d'ouverture aux « faits religieux ». Le propre de l'École française est qu'elle fait preuve d'une remarquable résistance au changement sur un point précis : *les religions ont été mises à la porte de l'école et doivent le rester*. Mais elles peuvent revenir par la fenêtre via le fracas du monde, le comportement des élèves comme celui des enseignant-e-s. L'École doit donc d'autant plus avoir un discours sur le religieux à partir duquel les élèves (les enseignant-e-s aussi, qui peuvent tout autant manquer de repères culturels !) pourront construire leurs propres appartenances ou non-appartenances. Il y a trois formes de résistance : celle du chêne, du roseau et du cuir. La première est forte et rigide, elle tient bon jusqu'au moment où elle peut casser. La deuxième est faite de laxisme, elle ne casse jamais mais se couche dans les tempêtes. La troisième est souple, tient bon en s'adaptant, elle s'étire et revient à sa forme qui change et demeure à la fois. Le style premier de l'École française est plutôt le chêne, mais le réel s'accommode mal de cette rigidité et peut parfois prendre le pas sur elle quand la République a du mal à imposer ses valeurs sur des territoires morcelés par la misère du monde et les incompréhensions culturelles. La résistance souple viendra du courage et de l'inventivité des professeur-e-s, notamment de philosophie, qui, loin de pouvoir être neutres, sauront être d'une ardente impartialité nourrie par le travail de la connaissance et la liberté réaffirmée de penser.



À propos de l'auteur

Philippe Gaudin est directeur adjoint de l'Institut européen en sciences des religions au sein de l'École pratique des hautes études (EPHE) à Paris. Agrégé de philosophie, il est titulaire d'un doctorat de l'EPHE portant sur les relations entre laïcité et enseignement des faits religieux en France. Après avoir enseigné la philosophie dans le secondaire, il travaille particulièrement depuis 10 ans à la formation des personnels des différentes fonctions publiques en France sur le thème « laïcité et faits religieux ».
philippe.gaudin@ephe.sorbonne.fr

Références

- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>
- Despland, M. (1999). *L'émergence des sciences de la religion. La Monarchie de Juillet : un moment fondateur*. Paris : L'Harmattan.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.
- Hadot, P. (1998). *Études de philosophie ancienne*. Paris : Les Belles Lettres.
- Hadot, P. (2002). *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.
- Groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2008). *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de la Lettre d'information aux établissements *Le Café pédagogique* : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/etatdelaphilosophie.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2005). *Programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques*. Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs7/philo.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2003). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*. Récupéré le 22 février 2016 du site du Ministère : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
- Poucet, B. (1998). La « tradition » de l'enseignement de la philosophie : essai d'investigation sur ses fondements. *Carrefours de l'éducation*, 6, 2-21.
- Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris : CNRS.
- Poucet, B. (2003). La religion dans les programmes d'enseignement de la philosophie. *Côté philo*, 2. Récupéré en mars 2014 du site de la revue, inaccessible aujourd'hui.
- Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ? Dans P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Lyon : INRP.
- Poucet, B. (2010). *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France et religion : un couple morganatique ?* Communication présentée à l'Institut européen des sciences des religions (IESR), Paris, le 19 février. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'Institut européen en sciences des religions : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6500.html>
- Vernant, J.-P. (1962). *Les Origines de la pensée grecque*. Paris : PUF.

Compléments bibliographiques

- Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- Czajka, H., Joutard, P. & Lequin, Y. (dir.). (1992). *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisation des apprentissages*. Besançon : CNDP/CRDP.
- Direction de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation continue des enseignants. (2003). *L'enseignement du fait religieux : actes du séminaire national interdisciplinaire, Paris, 5-7 novembre 2002*. [Buc] CRDP de l'Académie de Versailles.

Gaudin, P. (2014). *Vers une laïcité d'intelligence en France ? L'enseignement des faits religieux en France comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Gaudin, P. (2014). Enseignement des faits religieux et enseignement laïque de la morale : *état des lieux et perspectives*. Dans I. Saint-Martin & P. Gaudin (dir.), *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux* (p. 77-89). Paris : Riveneuve.

Gaudin, P. (2015). L'enseignement des faits religieux et de la laïcité à l'école. *Les cahiers français*, 389, 30-35.