

Créationnisme et enseignement religieux dans les écoles publiques

Autor(en): **Baumann, Maurice**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue de Théologie et de Philosophie**

Band (Jahr): **61 (2011)**

Heft 4

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-381840>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

CRÉATIONNISME ET ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES¹

MAURICE BAUMANN

Résumé

Partant du débat actuel concernant la place à donner au créationnisme dans l'enseignement, l'auteur propose une réflexion fondamentale sur l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Définissant l'école comme «conservatoire de culture», il défend l'idée d'une approche culturelle et laïque des savoirs religieux. Leur reconnaissant un même statut épistémologique que l'ensemble des savoirs transmis par l'école, l'auteur plaide pour un enseignement obligatoire de «culture religieuse» désenclavée de son ancrage institutionnel et confessionnel.

1. Introduction

Le créationnisme dans ses différentes variantes considère les récits bibliques de la création comme la théorie normative devant remplacer ou pour le moins concurrencer celle de l'évolution darwinienne². En conséquence, le créationnisme réclame une place dans les programmes scolaires.

Historiquement, cette revendication est née aux États-Unis dans les milieux évangéliques fondamentalistes. Actuellement, elle concerne également l'Europe et la Suisse. Ainsi, dans le canton de Berne, un ouvrage scolaire contenant des thèses créationnistes a suscité en 2007 une polémique qui

¹ Texte remanié d'une conférence donnée le 24-10-2009 dans le cadre du colloque annuel de la *Société suisse de théologie* à Augst (Bâle).

² Pour le lecteur intéressé, les ouvrages suivants documentent différents aspects de la problématique : a) Histoire et controverses : C. GRIMOULT, *Mon père n'est pas un singe. Histoire du créationnisme*, Paris, Ellipses, 2008 ; C. BAUDOIN, O. BROSSEAU, *Les créationnismes, une menace pour la société française ?*, Paris, Syllepse, 2008. b) Épistémologie et théologie : D. LECOURT, *L'Amérique entre la Bible et Darwin*, suivi de : *Intelligent design : science, morale et politique*, Paris, P.U.F., 2007 ; P. PICQ, *Lucy et l'obscurantisme*, Paris, Odile Jacob, 2007 ; J. ARNOULD, *Dieu versus Darwin : les créationnistes vont-ils triompher de la science ?*, Paris, Albin Michel, 2007 ; O. KRAUS (éd.), *Evolutionstheorie und Kreationismus – ein Gegensatz*, Stuttgart, Steiner, 2009. c) Enseignement : C. FORTIN, *L'évolution à l'école ; créationnisme contre darwinisme ?*, Paris, Armand Colin, 2010.

a entraîné la modification de ce moyen d'enseignement par la *Direction de l'instruction publique*³.

2. Les réponses apportées aux revendications créationnistes⁴

Aux États-Unis, en particulier dans la seconde moitié du 20^e siècle, les défenseurs du créationnisme ont mené campagne pour son intégration en tant que théorie scientifique dans les programmes scolaires. Les plus radicaux d'entre eux ont plaidé pour l'interdiction pure et simple de l'enseignement de la théorie de l'évolution. Ils l'ont fait avec succès, entre autres en Arkansas et en Louisiane où il fut légalement interdit d'enseigner l'évolution et obligatoire d'y transmettre le créationnisme. Dès les années 80 et suite à différentes actions en justice, ces lois furent déclarées anticonstitutionnelles. L'argument central des différentes instances – que ce soit un juge fédéral, une cour d'appel ou même la cour suprême –, fait référence au premier amendement de la Constitution américaine évoquant la liberté religieuse⁵, amendement interprété dans le sens d'un refus de favoriser les vues d'un groupe religieux au détriment de celles des autres. Aux États-Unis, la réponse au créationnisme est d'ordre juridique et elle s'appuie sur la liberté religieuse telle qu'elle est garantie par la Constitution.

En Europe et ailleurs, comme en Australie par exemple, la réponse aux revendications des créationnistes est d'ordre politique. Ce ne sont pas les juges mais les responsables politiques qui sont interpellés. Ce n'est pas le tribunal qui décide, mais le ministère. Ainsi dans le cas de la controverse apparue dans le canton de Berne, c'est le directeur de l'instruction publique qui a tranché. Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe s'est prononcé sur la question dans une résolution commune⁶ qui rejette toute introduction du créationnisme comme

³ Communiqué de presse du 8-11-2007 : «La Direction de l'instruction publique va revoir et corriger avec les Éditions scolaires blmv SA les passages controversés du manuel scolaire en allemand «NaturWert» concernant le développement de la vie sur Terre. Ainsi en a décidé le directeur de l'instruction publique du canton de Berne, le conseiller d'État Bernhard Pulver, en accord avec l'éditeur. Le but est d'établir une distinction claire entre science et religion.» Ce communiqué est disponible sur le site web du Canton de Berne : http://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen/suche.archiv.page2.html?dateFrom=08.11.2007&dateTo=30.11.2007&_charset_=UTF-8.

⁴ Cf. à ce sujet : G. LECOINTRE, *Évolution et créationnismes*, Paris, CNRS, 2006. Cet article est disponible sur le site web du CNRS : www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosevol/decouv/articles/chap1/lecointre1.html.

⁵ «Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de la parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation des torts dont il a à se plaindre.» Cf. le site web de l'Université de Perpignan : <http://mjp.univ-perp.fr/constit/us1787a.htm>

⁶ Résolution 1580 : *Dangers du créationnisme dans l'éducation*. Texte adopté par l'Assemblée parlementaire le 4 octobre 2007 (35^e séance). Cf. le site web de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe : <http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta07/fres1580.htm>.

alternative à la théorie de l'évolution. L'argumentaire souligne le caractère non scientifique du créationnisme. Dans son article 20, la résolution en appelle aux académies des sciences: «L'Assemblée se félicite de ce que 27 académies des sciences d'États membres du Conseil de l'Europe aient signé, en juin 2006, une déclaration portant sur l'enseignement de l'évolution et appelle les académies des sciences qui ne l'ont pas encore fait à signer cette déclaration.» Au point 12, la résolution rappelle le danger que représentent les positions intégristes et extrémistes: «Notre modernité s'appuie sur une longue histoire, dans laquelle le développement des sciences et des techniques tient une large part. Cependant, la démarche scientifique reste encore mal comprise, ce qui risque de profiter au développement de toutes formes d'intégrismes et d'extrémismes. Le refus de toute science constitue certainement l'une des menaces les plus redoutables pour les droits de l'homme et du citoyen.» Finalement, en son point 19, la résolution encourage les instances éducatives «à s'opposer fermement à l'enseignement du créationnisme en tant que discipline scientifique au même titre que la théorie de l'évolution», et «à promouvoir l'enseignement de l'évolution en tant que théorie scientifique fondamentale dans les programmes généraux d'enseignement.»

Si l'on considère le détail des différents argumentaires, qu'ils soient d'ordre juridique ou politique, on peut dire que l'opposition au créationnisme se déploie entre les trois pôles de la liberté religieuse, de l'exigence de scientificité et du refus des extrémismes. Cette position n'est pas sans ambiguïté car elle laisse implicitement ouverte la question de savoir si le créationnisme, chassé par la grande porte de la liberté, de la science et de la tolérance, ne revient pas par la fenêtre de l'enseignement religieux. En effet, le rejet sans concession du créationnisme se fait dans le contexte très précis de l'enseignement de la biologie. Cette ambiguïté se retrouve dans la résolution européenne. À l'article 19.4, elle fait une exception concernant l'enseignement de la religion en encourageant à refuser «que des thèses créationnistes soient présentées dans le cadre de toute discipline autre que celle de la religion»⁷.

La question centrale est donc de savoir si l'enseignement religieux à l'école est bénéficiaire d'un statut particulier et si les savoirs et les faits religieux sont d'une autre nature que les autres savoirs que l'école est appelée à transmettre. Pour répondre à cette question, je propose de compléter l'argumentaire par l'exigence de laïcité. La démarche devrait permettre de définir la mission de l'école publique en démocratie.

3. Qu'est-ce que l'école publique et que doit-elle transmettre ?

Chaque société s'efforce d'accueillir ses plus jeunes membres et elle se donne les moyens et les institutions lui permettant de les intégrer à une histoire qui les précède et dont ils deviendront par la suite eux-mêmes les acteurs.

⁷ La même ambiguïté se retrouve aussi dans la controverse bernoise dans sa volonté de distinguer entre science et religion, cf. note 2 ci-dessus.

Chaque société initie ses plus jeunes membres à une culture. En le faisant, elle rend compte de ce qui la fonde, elle expose ses valeurs, elle présente ses savoirs, ses questions et ses réponses, elle énumère des impasses, des projets, des réussites et des échecs. Elle raconte un parcours de recherche, une volonté de trouver des solutions aux énigmes de la réalité et aux interrogations liées à la vie sociale et individuelle. Elle dit la richesse d'un patrimoine qui représente en quelque sorte un procès-verbal de sa constante confrontation avec la réalité et avec les dédales de la vie. Elle relate la destinée humaine; elle parle de l'être humain et de son humanité. Chaque société entreprend ainsi d'outiller ses plus jeunes membres afin de leur permettre de s'approprier des compétences et des connaissances scientifiques, techniques, artistiques, philosophiques et religieuses. Elle espère ainsi doter ses plus jeunes membres d'un instrument de navigation qui les habilitera à comprendre le passé, à interpréter le présent et à inventer l'avenir, afin qu'ils trouvent leur place dans le monde et qu'ils puissent s'orienter dans la communauté humaine qui les accueille.

Dans nos sociétés occidentales démocratiques et laïques, l'école publique est un acteur essentiel de cette tâche de transmission et de construction. Elle en représente le volet institutionnel. Pour mettre en œuvre cette volonté, l'école s'attelle à une triple tâche :

1° Elle définit la culture comme l'ensemble des savoirs auxquels elle souhaite initier ses plus jeunes membres. En tant que reflet des délibérations que l'être humain entretient avec la réalité, avec lui-même et les autres, la culture revêt une dimension collective et individuelle. Elle est à disposition de toutes et de tous indépendamment de leur âge, de leur sexe et de leurs origines; chacune et chacun est en droit de la découvrir et de se l'approprier. Elle constitue un patrimoine universel et individuel indissociable du questionnement fondamental qui la suscite et la renouvelle. Elle est un bien commun fondateur de lien social et ancré dans une recherche partagée et solidaire, car toutes et tous sont enfants du même questionnement. Procès-verbal d'une recherche jamais achevée, chantier d'humanité, la culture se nourrit d'explorations multiples. Qu'elle soit scientifique ou religieuse, artistique ou technique, philosophique ou éthique, aucune forme de recherche ne saurait prétendre à l'hégémonie. La culture est multidimensionnelle et aucune de ses composantes ne peut s'arroger l'exclusivité des seules propositions valables. Comme relais institutionnel de la culture ainsi définie, l'école s'impose un statut de neutralité idéologique dans le traitement des différents domaines de la connaissance et des savoirs. Elle n'est l'otage d'aucun groupe de pression et n'accorde aucun primat à l'un ou l'autre pan du patrimoine culturel qu'elle a pour mission de transmettre. C'est en cela qu'elle est laïque.

Historiquement, la laïcité tente de réguler les rapports entre les communautés religieuses et l'État afin d'éviter toute forme d'ingérence réciproque et de garantir une autonomie aux deux partenaires: l'État est sécularisé, les communautés religieuses renoncent à imposer leur vérité à la société civile. En conséquence, l'État protège la liberté de croyance et de culte, et considère que les croyances sont égales entre elles. Les communautés religieuses et les croyants, pour leur part, déploient leurs pratiques en respectant les lois de l'État

démocratique⁸. Un enseignement laïque élargit le concept de laïcité et envisage la religion sous l'angle culturel. Cela signifie que la religion est séparée de son carcan normatif lié à son caractère institutionnel et confessionnel pour être considérée comme un élément constitutif des savoirs humains. La laïcité ainsi comprise considère la religion comme un savoir ayant le même statut épistémologique que les autres connaissances humaines.

2° L'école publique doit opérer un choix. Elle doit restreindre ses programmes et renoncer à transmettre un savoir encyclopédique. Elle est contrainte à l'exemplarité culturelle. Afin d'être significatif, le choix s'opère selon deux critères. Premièrement, il est guidé par le principe d'actualité. Il convient de retenir les savoirs les plus aptes à répondre aux questions urgentes du moment, tant au niveau social qu'individuel. En d'autres termes, il s'agit de repérer chez les élèves les questions qui les habitent pour mettre à leur disposition les ressources culturelles susceptibles de les aider dans la construction de leur instrument de navigation. Deuxièmement, le choix s'opère en fonction du principe de pérennité. Il s'agit ici de repérer les savoirs ayant fait leurs preuves. Quels sont les chefs-d'œuvre majeurs de la culture livrant les clés indispensables à la compréhension de la réalité et à la construction du sens ? La constitution des programmes scolaires s'effectue donc en adéquation avec les délibérations humaines avec le monde, avec soi et les autres. Inscrits dans cette dynamique, les programmes scolaires sont inévitablement soumis à une évaluation et une refonte permanentes qui sont guidées par la pertinence des savoirs traditionnels et l'émergence de questionnements inhabituels et imprévus.

3° La pédagogie que l'école met en place pour permettre l'enseignement et l'apprentissage présente les savoirs figurant à son plan d'étude dans leur enracinement historique. Ils sont nés à une certaine époque et sont organiquement liés aux interrogations auxquelles ils tentent de répondre. Ils marquent les étapes du développement culturel, ont un caractère hypothétique et s'inscrivent au cœur même de la quête de sens qui habite les humains. Les savoirs ne sont pas des fossiles normatifs qu'il conviendrait d'intérioriser et de reproduire à l'identique, mais ils constituent une tradition vivante, une ressource indispensable susceptible d'aider et d'inspirer chacune et chacun dans la construction de soi et dans la volonté d'humaniser la vie. L'enseignement soumet ces témoins d'une humanité en recherche à l'examen critique des apprenants, il explique comment les humains de tous les temps ont construit leurs outils de navigation et comment ils ont construit du sens ; il répertorie les impasses et les éventuelles erreurs ayant provoqué une déshumanisation de la vie ; il se met au service de la liberté et de la dignité humaine. Apprendre, c'est s'approprier des savoirs afin de relever les défis de la vie sociale et individuelle.

Comprise ainsi, l'école publique se profile comme le «conservatoire de culture» dans lequel des ressources sont répertoriées, analysées et mises à disposition des apprenants selon une méthodologie ouverte, c'est-à-dire

⁸ Cf. à ce sujet J. BAUBÉROT, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Seuil, 2004.

compatible avec le caractère provisoire et incomplet des savoirs. Elle est un lieu de dialogue et d'éducation, au centre duquel se trouve un sujet dans son rapport avec les savoirs, avec lui-même et les autres. Elle devient «une école du débat, du conflit intellectuel, de l'échange, faisant de la classe non plus le lieu où l'on transmet, où l'on constate des résultats, mais un espace occupé par une communauté de chercheurs où chacun voit comment il pourrait mieux faire, sur la base d'une évaluation rigoureuse et d'un accompagnement personnalisé»⁹.

Cette définition humaniste de l'école publique, démocratique et laïque ne s'oppose en rien à l'enseignement religieux puisque la religion est un pan important de notre patrimoine culturel. Les savoirs religieux ne représentent pas un objet culturel particulier; comme les autres savoirs, ils ont nés du questionnement lié à notre condition humaine. À ce titre, les grandes narrations des traditions religieuses font partie intégrante des programmes scolaires; elles mettent en scène les dramaturgies existentielles et sociales inscrites dans notre histoire et dans ce sens, elles sont irremplaçables. Comment envisager leur enseignement ?

4. *La question de l'enseignement religieux à l'école*

Il y a un peu plus d'un siècle, la France supprimait l'enseignement religieux à l'école; elle le fit au nom de la laïcité telle que l'envisage le positivisme scientifique. Dans cette affaire, on peut dire que le dogme positiviste prend le pas sur le dogme religieux et la laïcité revendiquée alors est toute différente de celle dont nous avons esquissé les contours ci-dessus. La laïcité positiviste ne constitue pas une articulation différenciée et paritaire entre différents domaines d'une culture globale – comme nous proposons de la définir -, mais elle est une doctrine hégémonique voulant imposer la vision scientifique du positivisme comme norme ultime pour l'élaboration des connaissances à transmettre par l'école publique¹⁰. Comme nous le savons aujourd'hui, la vision positiviste a été abandonnée par la science qui ne prétend plus établir des connaissances définitives, mais reconnaît le caractère hypothétique de ses résultats et par conséquent, le caractère jamais achevé de ses recherches. Une telle rationalité reconnaît l'importance de l'interdisciplinarité, c'est pourquoi elle est capable aujourd'hui de prendre en compte l'ensemble du patrimoine culturel tel qu'il apparaît non seulement dans les sciences, mais aussi dans les arts et la religion. Un patrimoine qui se présente comme autant de formes d'expression des connaissances et des savoirs susceptibles d'être transmis, discutés et remis en question dans l'école publique. C'est cette approche de la globalité des connaissances dans

⁹ M. DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996, p. 119.

¹⁰ Une telle conception de la laïcité se rencontre aujourd'hui encore. Un exemple: il y a quelques années, l'affiche d'un spectacle-concert proposé par la HEP-BEJUNE et inspiré par la mise en musique de Haydn des sept dernières paroles du Christ a été contestée par la direction au nom de la laïcité de l'établissement. La raison ? La présence en arrière-fond de l'affiche d'une reproduction du retable d'Issenheim de Grünewald !

leur évolution dynamique, leur relative stabilité et leur légitimité partagée qui constitue ce qu'il faut aujourd'hui comprendre par laïcité. L'illustration peut-être la plus spectaculaire de cette évolution est le fait qu'actuellement en France, les responsables de l'Éducation nationale s'interrogent sérieusement sur l'opportunité d'introduire dans les programmes scolaires un enseignement religieux¹¹. Cette interrogation se base sur le constat d'une incapacité réelle des autorités et de la population à comprendre les problèmes engendrés par la multi-culturalité et la multi-religiosité dans les quartiers de banlieue par exemple. L'absence de connaissances au sujet de différentes traditions religieuses ou culturelles provoque souvent une lecture stéréotypée et tronquée de situations potentiellement conflictuelles ou déjà gangrenées par la violence.

Une laïcité telle que nous venons de la définir plaide sans aucun doute pour la légitimité de l'enseignement religieux dans l'école publique. Et dans ce sens, il serait opportun de remplacer le terme «enseignement religieux» par celui d'«enseignement de culture religieuse». Un enseignement sans statut particulier, dont les savoirs seraient soumis aux mêmes règles de transmission et d'analyse que l'ensemble du programme scolaire. Un enseignement légitime au même titre que la biologie par exemple, parce que solidaire lui aussi du questionnement humain. Un enseignement dans lequel le créationnisme n'a aucune légitimité puisqu'il refuse de se comprendre comme hypothétique et revendique un statut de vérité définitive. Toutefois, une telle perspective bute sur l'ambiguïté¹² selon laquelle une reprise des thèses créationnistes modérées reste envisageable dans le cadre de l'enseignement religieux dispensé à l'école publique. Outre de nombreux exemples d'écoles privées inféodées à une confession particulière et qui font place dans leur programme aux théories créationnistes plus ou moins radicales, j'aimerais donner un exemple cautionnant manifestement cette ambiguïté. Il s'agit de l'enseignement religieux dans les écoles publiques allemandes. Il est confessionnel et la loi stipule que son contenu doit être conforme aux principes fondamentaux des communautés religieuses respectives. L'État confie cet enseignement aux communautés religieuses¹³. Ce statut d'exception accordé à l'enseignement religieux me semble particulièrement fâcheux pour trois raisons au moins :

¹¹ Cf. à ce sujet R. DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Rapport fait au Ministre de l'éducation nationale en février 2002. Ce texte est disponible sur le site web de la Documentation française : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544/index.shtml#book_sommaire.

¹² Celle qui consisterait à accorder un statut spécial aux savoirs religieux et à en faire ainsi un objet culturel particulier. L'enseignement religieux ne serait alors plus une discipline comme les autres mais dépendrait d'options confessionnelles particulières.

¹³ L'article 7 de la Loi fondamentale (*Grundgesetz*) allemande stipule que l'enseignement religieux confessionnel est une branche obligatoire de l'enseignement scolaire de l'école publique. Les Églises respectives en sont responsables en collaboration avec l'État. Pour pouvoir exercer, le corps enseignant chargé de dispenser cette branche doit recevoir une formation académique et une autorisation de son Église (la *vocatio* pour les protestants et la *missio canonica* pour les catholiques). Pour l'obtenir, l'enseignant-e doit être membre de l'Église lui accordant cette autorisation et veiller à ce que son

1° En ne se soumettant pas aux standards de l'instruction publique d'un pays démocratique et laïque, en revendiquant un statut différent dans le paysage culturel, la religion s'exclut elle-même du débat interdisciplinaire de l'école et affaiblit de la sorte sa crédibilité. Le danger est réel de se trouver marginalisée par rapport au débat public concernant les questions actuelles. En effet, en se cachant derrière un statut d'exception culturelle, elle s'isole et se privatise elle-même. De la sorte, elle postule que son étude exige des préalables non requis par les autres disciplines ;

2° En exigeant la conformité des contenus de l'enseignement religieux confessionnel avec la Confession de foi de la communauté religieuse qui en est responsable, on l'immunise contre le caractère hypothétique des connaissances et on le soustrait à la dynamique de recherche et de débat critique propre à l'école publique. Refuser d'articuler ses propres savoirs religieux dans les catégories de la rationalité contemporaine, c'est scier la branche culturelle sur laquelle on est assis ; mais c'est surtout prendre le risque d'intégrer à son programme, sous la pression d'une communauté religieuse particulière, des thèses dogmatiques tels que le créationnisme par exemple ;

3° L'ambiguïté inhérente à un enseignement religieux confessionnel est d'ailleurs indirectement reconnue par ses tenants, puisqu'il est possible d'être dispensé de cette branche obligatoire. Cette possibilité renforce le statut d'exception de cette branche d'enseignement dans la mesure où elle représente la seule discipline scolaire obligatoire dont on puisse être libéré ; d'autant plus que dès l'âge de 14 ans, les élèves de l'école publique allemande peuvent eux-mêmes en faire la demande. Étrange «liberté» qui se trouve d'ailleurs en contradiction flagrante avec les principes d'une école démocratique dont la mission – définie par les adultes et non par les élèves ! –, est de transmettre de manière exemplaire l'ensemble du patrimoine culturel à ses plus jeunes membres. En outre, la possibilité d'être dispensé d'une partie du programme obligatoire revient à lui dénier toute valeur universelle.

L'enseignement religieux confessionnel n'a pas sa place dans l'école obligatoire, mais cela n'exclut en aucun cas d'y enseigner une culture religieuse ; celle-ci est même indispensable, si nous ne voulons pas priver les élèves d'un pan important du patrimoine culturel de l'humanité. La question essentielle

comportement soit en adéquation avec la mission qu'il a reçue de l'Église. Dans le *Land* du Baden-Württemberg par exemple, l'enseignant-e prend l'engagement suivant : «En me référant à Jésus-Christ, seul Seigneur de l'Église, je m'engage, comme enseignant-e de la religion, à contribuer à ce que l'Évangile de Jésus-Christ, tel qu'il est présent dans les Saintes Écritures et attesté dans les confessions de foi de la Réforme, soit annoncé au monde entier. Je veux porter le souci d'un enseignement fondé sur l'Évangile et je veux veiller à ce qu'aucune fausse doctrine n'engendre le désordre et le scandale dans l'Église. Je veux accomplir mon devoir d'enseignant-e dans l'obéissance à Jésus-Christ et en conformité avec la Constitution de notre Église.» L'ordonnance légale concernant la *vocatio* se trouve sur le site web de l'Église évangélique du Baden-Württemberg : <https://www.service.elk-wue.de/oberkirchenrat/kirche-und-bildung/religionsunterricht-schule-und-bildung/religionsunterricht/vocatiobevollmaechtigung.html>.

consiste à libérer l'enseignement religieux de son carcan confessionnel particulier pour lui octroyer un statut d'objet culturel universel, et lui donner ainsi une place légitime dans les programmes scolaires. Pour ce faire, il convient de soumettre les traditions à une critique rationnelle comme Rudolf Bultmann a tenté de le faire dans son programme de démythologisation¹⁴. Il ne s'agit naturellement pas d'annoncer servilement ce programme, mais d'en reprendre le principe qui consiste à redire la religion chrétienne dans les catégories d'une conception moderne du monde. Cela implique que la religion est, comme toute connaissance, une réponse hypothétique au questionnement fondamental auquel la réalité confronte les humains. Elle est, elle aussi, soumise au principe de vérification respectivement de falsification.

Bultmann a d'ailleurs lui-même participé au débat sur l'enseignement religieux à l'école précédant l'adoption de la Loi fondamentale allemande en 1949. En 1948 et complètement à contre-courant de son temps, il plaide pour une école humaniste qui «ne devrait pas se laisser priver de son droit de dispenser un enseignement religieux dont elle seule aurait la responsabilité»¹⁵.

5. *L'enseignement des récits bibliques de la création*

Cet enseignement fait partie intégrante des connaissances transmises par l'école; comme celles-ci, il est ancré au cœur du questionnement fondamental qui est à l'origine de toute culture. Au centre d'une école humaniste et laïque se trouve l'élève dans sa relation au monde, à lui-même et aux autres. L'école permet aux élèves d'acquérir des connaissances qui leur permettent de se construire et de participer à l'idéal commun d'une humanisation de la vie. Pour mettre en œuvre l'apprentissage des savoirs, l'école confronte les élèves aux ressources que lui livre le patrimoine humain; elle met celles-ci en débat, s'interroge sur leurs origines, leur capacité à humaniser la vie, leur devenir historique et leur pertinence pour comprendre le présent et inventer l'avenir. L'une de ces ressources, et pas des moindres, est constituée par les traditions religieuses dont les récits bibliques de la création représentent un fragment important.

Pour s'intégrer harmonieusement à l'école, l'enseignement de ce fragment nécessite une mise en œuvre didactique structurée en trois approches¹⁶:

a) L'approche objective. La théologie scientifique livre les informations concernant l'objet culturel que constituent les récits bibliques de la création; elle précise leur contexte historique et le questionnement qui les sous-tend. Elle rappelle que cet objet culturel fait partie de la littérature de l'Antiquité et

¹⁴ R. BULTMANN, *Neues Testament und Mythologie*, in: H.-W. BARTSCH (éd.), *Kerygma und Mythos*, Hamburg, Herbert Reich – Evangelischer Verlag, 1967³, p. 15-48.

¹⁵ Cette prise de position restée inédite a été publiée in: G. EBERHARD, *Existentielle Theologie und Pädagogik. Das Beispiel Rudolf Bultmanns*, Frankfurt/M, Lang, 1974, p. 334.

¹⁶ Cf. à ce sujet N. ALLIEU, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996.

qu'il a été rédigé et diffusé dans des conditions relativement bien connues. Ces récits appartiennent au genre littéraire de la légende étiologique ; la mythologie représente leur cadre de référence. Ils apparaissent dans différentes traditions religieuses. Ils ne visent pas une réalité métaphysique, mais s'interrogent sur la condition humaine et sa quête de sens.

b) L'approche subjective. Les connaissances véhiculées par les récits doivent être reliées au questionnement qui les a suscitées, car ils ne peuvent faire sens que pour celui qui partage une même interrogation, une même posture de recherche. Pour ce faire, on procède à un travail d'analyse et de comparaison des récits pour mettre en évidence les différentes compréhensions de la vie et de l'être humain qui s'en dégagent. Chacun est appelé à se confronter personnellement aux récits comme un possible miroir de son propre questionnement et comme un éventuel matériau de construction de son propre instrument de navigation.

c) L'approche sociale. Il s'agit ici d'analyser les différents récits du point de vue de leur pertinence sociale. On s'interroge sur leurs potentiels à contribuer à l'humanisation de la vie. On explore les formes du vivre-ensemble qu'ils ont générées. On recherche les principes éthiques qui s'en réclament. On élucide l'usage qui en a été fait dans le dialogue interreligieux et interculturel. On en mesure finalement la capacité à se soumettre à un dialogue critique et constructif. Dans cette troisième approche, on soumet ces récits à la réalité sociale pour en mesurer la plausibilité et la pertinence.

Cette triple approche didactique a pour but de rejoindre l'élève dans ses interrogations afin de lui offrir l'occasion de nourrir son propre système de convictions et ses connaissances. L'enseignement de la culture religieuse participe ainsi de manière exemplaire à la mission d'une école humaniste et laïque.

6. Conclusion

Dans une école humaniste, l'enseignement de la culture religieuse mérite une place de choix. Je plaide pour qu'il soit obligatoire, sans dispense possible. Pas plus que les autres branches scolaires, il ne saurait tolérer le créationnisme. Les savoirs religieux constituent une poésie de la vie et un répertoire perspicace des interrogations humaines. Ils présentent un intéressant potentiel critique à l'égard des ambitions humaines démesurées, avides de pouvoir et contaminées par la violence. Les religions représentent une contribution non négligeable à la mission humaniste de l'école. Allié aux autres disciplines obligatoires de l'école, l'enseignement de la culture religieuse permet aux élèves d'apprendre et par là de se construire, car : « Apprendre, c'est construire l'humanité dans l'homme, accéder à l'universalité d'une culture qui s'ébauche quand l'être humain refuse de soumettre l'autre mais décide de se soumettre avec l'autre à un échange sans violence »¹⁷.

¹⁷ P. MEIRIEU, M. DEVELAY, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1994³, p. 211.