



HAL
open science

Introduction. École, religions, laïcité : approches comparatives et interdisciplinaires

Sébastien Urbanski, Gabriela Valente, Didier Boisson

► To cite this version:

Sébastien Urbanski, Gabriela Valente, Didier Boisson. Introduction. École, religions, laïcité : approches comparatives et interdisciplinaires. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2022, 21, pp.7-22. 10.4000/cres.5694 . hal-04371579

HAL Id: hal-04371579

<https://hal.science/hal-04371579v1>

Submitted on 3 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction. École, religions, laïcité : approches comparatives et interdisciplinaires

Sébastien Urbanski, Gabriela Valente et Didier Boisson



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/5694>

DOI : 10.4000/cres.5694

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2022

Pagination : 7-22

ISBN : 978-2-7351-2916-4

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Sébastien Urbanski, Gabriela Valente et Didier Boisson, « Introduction. École, religions, laïcité : approches comparatives et interdisciplinaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 21 | 2022, mis en ligne le 31 juillet 2022, consulté le 03 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/cres/5694> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cres.5694>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Introduction

École, religions, laïcité : approches comparatives et interdisciplinaires

Sébastien URBANSKI*, Gabriela VALENTE** et Didier BOISSON***

Ce dossier des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* s'intéresse, dans une perspective internationale, à la place des religions en milieu scolaire public. Il étudie notamment les contenus d'enseignement, les relations entre autorités politiques et établissements scolaires, ainsi que les situations éducatives et de formation. La thématique s'avère complexe, pour deux raisons au moins. La première concerne les processus socio-historiques qui conduisent à une polysémie de la notion de « religion ». La seconde a trait aux principes politiques qui prétendent définir l'espace et les limites du rôle social de la religion dans différents pays.

Commençons par la première difficulté. Comment définir, ou du moins circonscrire, ce que pourraient être la religion ou les « phénomènes religieux », notamment dans une perspective internationale ? La question est épineuse car, d'une part, ces derniers ont été historiquement prédéfinis par les religions elles-mêmes ; et d'autre part, le christianisme est parvenu, au fil d'une domination, notamment coloniale, à universaliser sa propre conception de ce que « la religion » pourrait, voire devrait être (Dubuisson, 2020). Certes, la culture dite

* MCF sciences de l'éducation et de la formation, Nantes Université, CREN (UR 2661) <sebastien.urbanski@univ-nantes.fr>

** ATER sciences de l'éducation et de la formation, Université Toulouse Jean Jaurès, chercheuse associée ECP (Lyon 2) et EFTS (Toulouse Jean Jaurès) <Gabriela.abuhab.valente@gmail.com>

*** PU histoire moderne, Université d'Angers, TEMOS, (UMR 9016) <didier.boisson@univ-angers.fr>

« occidentale » semble être devenue, au cours des derniers siècles, de moins en moins particulière, car de moins en moins locale. Mais justement, cette diffusion de conceptions occidentales n'est-elle pas ce qui tend à faire passer le local pour l'universel ? En 1987, la sociologue Danièle Hervieu-Léger écrivait déjà :

« [La religion est] un objet dont l'existence est proprement déterminée par la définition qu'il donne de lui-même et dont la manifestation sociale est [...] commandée par cette auto-définition. La religion sait et dit de façon élaborée et formalisée ce qu'est la religion : d'une certaine façon, l'objet tout entier se donne dans ce discours qu'il tient sur lui-même. » (Hervieu-Léger, 1987 : 24)

Les sciences humaines et sociales (SHS) sont dès lors confrontées à deux obstacles. D'une part, la définition classique de la religion (divin, transcendance, éternité, rapport aux « questions ultimes ») a pour défaut de rester tributaire du « christianisme [qui] imprègne les catégories de pensée dont les catégories même de la philosophie et des SHS héritent » (Lassave, 2019 : 2015). D'autre part, une définition très large a pour inconvénient de perdre la spécificité de la religion en la diluant dans des « identités » ou un « symbolisme » conduisant à identifier du « religieux » hors des religions auto-proclamées. Consciente des difficultés, Danièle Hervieu-Léger concédait qu'il n'était pas absurde de considérer certains matchs de football comme ayant des « traits religieux ». Mais elle alertait qu'un tel élargissement définitionnel posait des problèmes de méthodologie : en effet, si le religieux est si large, comment le repérer lors d'une enquête ?

La seconde difficulté est quasiment symétrique de la première. Elle consiste à prendre acte de l'universalisation de conceptions occidentales, mais cette fois pour en extraire des *principes politiques* qui prétendent régir la frontière, plus ou moins étanche, entre ce qui est religieux et ce qui ne l'est pas dans l'espace public (médias, réseaux sociaux) ou dans la sphère publique (parlement, tribunal, école), sachant que, suivant les pays, la distinction entre espace public et sphère publique n'est pas la même. C'est ainsi qu'aux États-Unis, les parlementaires peuvent exprimer des arguments strictement religieux dans le cadre de leur fonction, et les élèves de l'école publique peuvent porter des signes religieux de grande taille – ce qui n'est pas le cas en France. Et pourtant, il s'agit bien là, d'un point de vue légal, de deux pays laïques (Joppke, 2015 : 93), même si la situation est particulièrement instable outre-Atlantique sous la pression de lobbies évangéliques sur la Cour Suprême dont la composition est elle-même très religieuse et conservatrice.

La question se complexifie encore si l'on adopte un point de vue mondial. Tout comme la définition de « la religion » s'est diffusée à la faveur de la colonisation occidentale, les principes politiques libéraux ont également été adoptés, sinon mis en œuvre, par des pays de nombreuses régions du monde. Si la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen [DUDH] est née en contexte culturel chrétien (« occidental »), il n'en demeure pas moins qu'elle a été ratifiée par de très nombreux pays de tous les continents, à la faveur d'une conjoncture historique qui n'est plus valable aujourd'hui (Avon, 2020). La DUDH présuppose d'ailleurs, en son article 18, une conception individualiste de la religion, conformément au modèle chrétien, notamment protestant, qui valorise la notion de « croyance », voire de « for intérieur », alors que d'autres courants s'auto-identifiant comme des religions sont plus attachés à l'orthopraxie, au sein de l'islam moderne ou du judaïsme par exemple. En somme, le libéralisme séculier comporte les mêmes ambiguïtés que la religion dans sa forme chrétienne-occidentale : il prétend à l'universel tout en étant lesté d'un poids historique qui favorise ses remises en cause, voire sa déconstruction. Des anthropologues de premier plan comme Talal Asad ou Saba Mahmood (suivis par Judith Butler) proposent ainsi de dévoiler la fausse neutralité du libéralisme séculier ; mais ils subissent en retour des critiques émises par des politistes ou historiens plus attachés à la teneur conceptuelle de ce dernier (Joppke, 2016 ; Al-Azmeh, 2020).

Le présent dossier voudrait tracer des pistes pour surmonter certaines de ces difficultés. Il s'agit notamment d'explicitier les méthodes d'analyse, qui permettent de prendre de la distance par rapport aux définitions trop larges ou trop étroites de la religion. Un moyen – somme toute assez classique – consiste à faire un pas de côté en considérant que l'objet de recherche n'est pas « la religion » en tant que telle, mais plutôt ce qu'en disent les acteurs impliqués. Autrement dit, l'objet est circonscrit par les manières ordinaires (voire « indigènes ») de catégoriser. Par exemple, en milieu scolaire, telle enseignante subsumera des phénomènes d'affiliation identitaire sous la catégorie « religion », alors qu'une de ses collègues les considérera plutôt comme des marqueurs culturels, liés à un pays, un continent, ou une nation ; telle autre enseignante considérera que jurer « sur le Coran » n'a rien à voir avec la religion (ce serait juste une façon de parler, tout comme « mon Dieu »), tandis que d'autres y verront une atteinte à la laïcité, etc. Le sociologue ou anthropologue n'est pas obligé de trancher à égard : il s'agit plutôt de restituer, de comprendre et d'expliquer les façons dont les acteurs eux-mêmes catégorisent ce qui leur semble relever de situations liées (ou pas) aux « religions ».

La seconde difficulté que nous avons mentionnée, liée à l'universalisation de conceptions politiques culturellement situées (république, libéralisme, laïcité, sécularisme, non-discrimination), est surmontée – ou du moins atténuée – en explicitant, au fil des articles qui composent ce dossier, les *conditions socio-historiques* de l'émergence de principes politiques qui prétendent réguler les relations entre État et religions. Ainsi, ce que nous appelons « laïcité » dans le titre du présent dossier ne signifie pas que tous les pays étudiés ci-après seraient laïques. Cependant, ils sont tous influencés à divers degrés par cet idéal, en France métropolitaine ou à Mayotte, mais aussi au Brésil (séparation entre Églises et État dans la première constitution républicaine en 1891), en Suisse (qui inclut deux cantons laïques : Genève et Neuchâtel), ou en Grèce, dont l'appartenance à l'Union Européenne a réactivé des mobilisations pro-laïques. La laïcité est donc bien présente, au moins virtuellement, dans les pays étudiés ici – ne serait-ce qu'à titre d'idéal dans les débats publics et les délibérations politiques.

Outre *religions* et *laïcité*, le troisième terme de l'intitulé de ce dossier est école. Comment l'école (en l'occurrence publique) et ses acteurs abordent-ils, au plan des enseignements ou des situations de travail avec les élèves et les familles, cette relation complexe entre des phénomènes sociaux (religion) et des principes politiques censés régir les institutions communes d'un pays (laïcité, liberté de conscience, non-discrimination, etc.) ? En Europe, la problématique générale peut s'énoncer de la manière suivante. D'une part, l'école a pour mission de respecter la dimension privée des élèves et de leurs familles, leurs croyances, leurs valeurs et leurs intérêts : c'est la dimension proprement libérale que l'on peut résumer par le principe de non-interférence. D'autre part, l'école contribue à construire la dimension publique du citoyen, qui est elle-même nécessaire pour maintenir des institutions démocratiques : sans l'enseignement de certains principes communs ou de « valeurs » civiques, il est difficile d'entretenir un mécanisme d'identification à la communauté politique (ne serait-ce que le fait d'aller voter ou d'être attaché au principe de la séparation des pouvoirs). Ces deux exigences potentiellement contradictoires éclairent des tensions et débats à propos de l'école aujourd'hui (Urbanski, 2022).

Mais dans quelle mesure ces missions de l'école peuvent-elles être considérées comme universelles, au sens de véritablement transnationales ? Sans pouvoir répondre à cette question difficile, il demeure utile de rappeler que des penseurs de l'éducation, dans la continuité des travaux de John Dewey, envisagent clairement cette possibilité avec des conséquences précises sur les relations entre école et religions. Récemment, Philip Kitcher a fait une importante contribution

en ce domaine. Selon lui, les seules religions que l'on peut considérer comme utiles au bien commun sont celles qui offrent des exemples de moralité (récits, paraboles, contes, poésie) en tant que « rappels » ou « outils », strictement illustratifs, au service d'une délibération sociale et morale qui ne peut être que séculière. C'est là un critère de démarcation avec les religions littéralistes, mais aussi celles qui se disent œcuméniques et tolérantes sans pour autant avoir renoncé à l'idée selon laquelle certains problèmes moraux difficiles (avortement, euthanasie, mariage, sexualités...) trouvent une réponse dans les écrits religieux. Autrement dit, les religions œcuméniques qui interdisent la violence envers les croyants ou non-croyants censément « égarés », mais qui n'ont pas renoncé à l'idée de servir leur(s) dieu(x) – représenté(s) sous les traits d'un ou de personnage(s) narcissique(s) et jaloux – ne devraient pas avoir de place à l'école publique.

«Après tout, les partisans des religions œcuméniques [de ce type] ne vont pas “frapper les infidèles”. Dès lors, méritent-ils qu'on refuse de tolérer leurs croyances [à l'école publique]? [...] Leur acceptation de l'autorité des écritures [sur les questions morales difficiles] les conduit à [...] tracer systématiquement des frontières aux mauvais endroits, en permettant des actions qui devraient être interdites et en interdisant d'autres qui devraient être permises. Ces possibilités abstraites sont illustrées par des exemples familiers : guidés par les écritures, les dévots prolongent les souffrances des mourants, condamnent les péchés des homosexuels, condamnent des femmes et des familles à la mort ou la misère en insistant sur l'importance de prolonger des grossesses non-voulues. Parfois, les effets de leurs actions sont tout aussi dévastateurs que ceux des “chasseurs d'infidèles” enthousiastes» (Kitcher, 2022 : 217).

L'intérêt de ce passage est bien sûr limité. Il ne dit rien de la complexité actuelle des relations entre écoles et religions dans le monde. Mais il a le mérite de poser des distinctions utiles pour analyser l'évolution conjointe des religions, des sociétés et de l'éducation scolaire sur le temps long.

Relations entre école et religions : une comparaison internationale

Pour aller plus loin, rappelons que nos catégories de pensée elles-mêmes sont enchâssées dans une conjoncture historique particulière. Par ailleurs, il est impossible d'éliminer – sous couvert de neutralité axiologique – la teneur normative de

ces catégories, car « le simple fait de comparer, de manière purement factuelle, le fonctionnement d'un régime politique à ses idéaux affichés [liberté, laïcité, etc.] est un jugement de valeur » (Pranchère, 2021 : 761). Pour ces deux raisons, nous sommes confrontés à la difficulté suivante :

« Les enjeux d'action et de pensée qui suscitent les problématiques théoriques résultent [...] d'une histoire différenciée, ramifiée par les bifurcations qui ont engagé les différents pays et parties du monde dans des voies corrélées et cependant distinctes. "Religion", "État" et "nation" n'ont pas un sens univoque qui serait le même aux États-Unis, au Mali, en Chine, en Égypte, en Russie, au Japon, au Bénin et au Pakistan. La question du multiculturalisme ne se pose pas de la même façon en Bolivie et en Suisse, au Canada et en France – dans les États-nations et dans les États multinationaux, dans les pays où des peuples indigènes revendiquent leurs droits foulés aux pieds par l'État et dans les pays où le passé colonial se manifeste dans l'immigration qui lui succède » (*ibid.*, p. 761).

En outre, la diversité identitaire (y compris religieuse) dans les sociétés contemporaines, qu'elle soit réelle ou perçue, complexifie encore la tâche. Au-delà du débat sur un hypothétique ré-enchantement du monde, les phénomènes comme la globalisation et les migrations transforment certaines modalités de coexistence entre personnes ayant des croyances ou affiliations diverses dans le même espace-temps. Toutes les sociétés ne sont pas concernées par ces phénomènes, ou le sont à divers titres. Il n'est d'ailleurs pas certain que la diversité perçue, et parfois amplifiée par des discours politiques ou médiatiques, soit toujours liée à une réalité au sein des sociétés concernées. De nombreux analystes soulignent que la société étasunienne, par exemple, est bien plus homogène sur le plan des valeurs aujourd'hui qu'au début du xx^e siècle, en dépit de l'hétérogénéité suggérée par certaines apparences de sa population (Vibert, 2015 : 221). Quoiqu'il en soit, plusieurs terrains d'enquêtes présentés ci-après font écho à une « diversité » perçue par les acteurs sociaux (enseignantes et enseignants notamment). Car l'école et ses acteurs sont fréquemment conduits à se positionner, soit en reconnaissant la dimension religieuse d'élèves et de leurs familles, soit en y étant plus indifférents dans une perspective universaliste. De nombreuses positions intermédiaires existent et les professionnels doivent eux-mêmes, pour donner sens à leur action en contexte, effectuer un travail de réinterprétation, de traduction ou de réadaptation des orientations et prescriptions officielles (Lantheaume, 2017).

C'est pourquoi il importe de décliner plus avant les modalités de relations entre écoles et religions en tenant compte de contextes nationaux et transnationaux.

En Europe, une grande partie des discussions politiques et scientifiques au sujet de la laïcité ou *secularism* (et plus généralement le libéralisme politique) concerne la façon d'aborder ces principes, soit comme détachés de toute identité nationale, soit au contraire comme des expressions particulières de cette dernière, pour le meilleur ou pour le pire. Pour le meilleur, car ils seraient l'incarnation d'idéaux universalistes (droits de l'Homme, liberté, République) ; ou pour le pire, car ils comporteraient des éléments excluant les minorités culturelles d'hier et d'aujourd'hui (colonisation, indifférence). Dans ce chassé-croisé ambigu, des principes libéraux ou républicains sont devenus subitement attractifs pour certains penseurs conservateurs, en France ou dans d'autres pays (Grande-Bretagne, Pays-Bas, Danemark), qui perçoivent la « laïcité » ou la « raison universelle » comme l'émanation de « nos » valeurs face à des minorités culturelles et/ou religieuses qui surgiraient sans avoir été invitées. Dans certains pays d'Europe de l'Est (la Pologne par exemple), mais aussi du Sud ou de l'Ouest (Italie, Irlande), ce sont plutôt les valeurs chrétiennes, voire catholiques, qui ont tendance à être officiellement présentées comme universelles, comme l'illustre par exemple la bataille juridique *Lautsi II* auprès de la Cour Européenne des Droits de l'Homme (2011), à propos de crucifix dans les classes des écoles publiques italiennes contestés par une famille non-croyante. La partie italienne avait alors prétendu que ces derniers symbolisent la démocratie, la tolérance, l'amour du prochain et même la sécularité de l'État¹. En somme, les débats sociétaux sur la visée « universaliste » des identités nationales (y compris religieuses) sont fortement tributaires d'évolutions historico-sociales en Europe.

Les États européens ont en effet traversé des histoires religieuses assez différentes et donc un rapport au religieux qui ne peut être aisément comparé : prééminence du catholicisme pendant de longs siècles en France, domination de l'orthodoxie en Grèce, même lors de l'occupation ottomane, diversité

¹ "Christianity [...] contains in substance those ideas of tolerance, equality and liberty which form the basis of the modern secular State, and of the Italian State in particular. [...] It can therefore be contended that in the present-day social reality the crucifix should be regarded not only as a symbol of a historical and cultural development, and therefore of the identity of our people, but also as a symbol of a value system: liberty, equality, human dignity and religious toleration, and accordingly also of the secular nature of the State" (Italian Administrative Court, 2005, quoted in *Lautsi II*, Application no. 30814/06, European Court of Human Rights, 18 March 2011 : 7-8).

confessionnelle en Suisse à partir de la Réforme protestante du xvi^e siècle opposant cantons catholiques et protestants. Les questions de tolérance et de liberté de conscience sont également très présentes dans l'histoire des idées en Europe occidentale. En 1554, l'humaniste Sébastien Castellion condamne l'exécution à Genève de Michel Servet, mort sur le bûcher l'année précédente (« Tuer un homme, ce n'est pas défendre une doctrine, c'est tuer un homme »); deux siècles plus tard, Voltaire défend le Toulousain Calas (exécuté en 1762) en prônant une « tolérance universelle » dans son *Traité sur la tolérance* (1763). Enfin, si depuis le xix^e siècle, la sécularisation prévaut dans les États européens, elle a lieu selon des chronologies et des intensités très variées : elle est ainsi plus faible là où la religion orthodoxe est dominante, ainsi que là où le catholicisme a été associé à des luttes de libération nationale (Pologne ou Irlande par exemple).

Les réalités en Amérique Latine sont marquées par d'autres enjeux. Récemment, des luttes sociales ont promu l'ascension politique de gouvernants populaires d'origine métisse et indigène (Penha, 2015), accompagnée de discussions sur une « éducation ethno-raciale » qui nécessiterait une « décolonisation du savoir » privilégiant les cultures afro-descendantes et indigènes dans la perspective historique de construire une identité latino-américaine (Lander, 2005; Gomes, 2018). Cette identité est marquée par l'association ambiguë entre religion et État, ainsi que par la forte influence d'une religion chrétienne hégémonique, divisée en plusieurs dénominations (Silva, 2007) à travers un processus de bricolage et de syncrétisme avec des religions africaines, animistes, spiritualistes et indigènes (Sanchis, 2001). L'enjeu pour ces religions minoritaires est de perdurer dans une société où la religion chrétienne officielle, avec son caractère public, participe à la construction de liens sociaux et d'une appartenance symbolique (Oro, 2008). Plus récemment, les évolutions politiques et éducatives s'accompagnent d'une vague conservatrice – particulièrement visible dans la société brésilienne – qui va à l'encontre des idéaux éducatifs multiculturels, laïques ou séculiers, en privilégiant au contraire une moralité exclusive d'inspiration chrétienne.

En Amérique du Nord, les expériences sont également contrastées. Les États-Unis sont fortement marqués par le principe de séparation Églises/État et par un idéal d'école publique et laïque (*secular*), très populaire jusque dans les années 1980, mais de plus en plus discuté, notamment pour des raisons de libre choix de l'école (Reese, 2010). En 2002, un jugement de la Cour Suprême – dont le vote fut très serré – a rendu possible l'utilisation de chèques éducation (*vouchers*), émis par l'État, pour choisir des écoles privées religieuses. Les principes séculiers du *non-establishment*, inscrit dans la Constitution, sont ainsi

interprétés de façon « ouverte », à rebours d'une compréhension habituelle en termes de neutralité (Cohen, 2016). Par contraste, le Canada, marqué par une division historique entre protestants anglophones et catholiques francophones, élabore une doctrine multiculturaliste officielle malgré des évolutions potentiellement contradictoires entre attachement au libéralisme politique, démarches nationalistes (notamment au Québec) et reconnaissance de minorités religieuses (Kymlicka, 2007). Plusieurs tendances en résultent dans le domaine éducatif. Le système scolaire public québécois n'organise pas d'instruction catholique, mais développe un cours d'« éthique et culture religieuse » qui a été si controversé qu'il est en passe d'être remplacé par un autre cours faisant moins de place à l'approche religieuse. En outre, sous l'impulsion d'un gouvernement nationaliste, la loi stipule que, depuis 2019, l'État du Québec est laïque. L'interdiction du port de signes religieux par les enseignants des commissions scolaires ne manque pas de susciter des tensions politiques avec le Canada anglophone, qui se présente comme plus ouvert à cet égard, même si la tolérance envers les « minorités » a pour contrepartie une politique d'immigration ouvertement néo-libérale et sélective : « le contexte [canadien] est marqué par une immigration sélectionnée et à haut niveau de compétences (*high-skilled*), ce qui permet au Canada d'être généreux et "multiculturel" dans ses politiques d'intégration » (Joppke, 2021 : 172).

Quant à l'histoire scolaire africaine, elle est également fortement marquée par les faits religieux (Soares, 2006). Sans pouvoir restituer la complexité de ce continent, nous évoquerons ici quelques aspects de l'Afrique de l'Ouest. Les écoles européennes, dans cette vaste région, ont été missionnaires avant d'être portées par des gouvernements coloniaux, alors que les écoles coraniques et médersas s'étaient implantées plusieurs siècles auparavant (Ware, 2014). Si les écoles missionnaires ont été très tôt appropriées par les populations et ont joué le rôle d'interface entre les sociétés africaines et les pouvoirs coloniaux laïques et religieux, les écoles coraniques ont suscité la méfiance des administrations coloniales qui ont cherché à les contrôler. Aujourd'hui, le champ scolaire sur le continent africain est en pleine reconfiguration, notamment dans les rapports entre les secteurs public et privé, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Aux côtés d'un secteur privé laïque laïc croissant, de nouvelles écoles privées évangéliques côtoient d'anciennes écoles missionnaires. L'enseignement arabo-islamique s'est lui aussi beaucoup transformé, prenant des formes variées selon les pays (Cissé, Compaoré & Pilon, 2019 ; Dia, Hugon & d'Aiglepierre, 2016). Par conséquent, l'espace scolaire peut être le lieu de tensions ayant pour enjeu la place des religions dans les processus d'inclusion et d'exclusion au sein des nations.

Tel est le cas également sur d'autres continents, comme en Inde où, depuis fin 2019, un mouvement étudiant issu des universités publiques manifeste contre une nouvelle loi sur la citoyenneté discriminatoire envers les musulmans. Les étudiants et étudiantes de diverses religions ou courants non-religieux s'opposent ainsi à une conception de la citoyenneté perçue comme exclusive.

Eu égard à ces contextes géographiques contrastés, comment pouvons-nous étudier les relations entre école publique et religions, tout en gardant le cap d'une réflexion commune? Tout d'abord, on peut évoquer les tentatives de définir (et de promouvoir) des «laïcités sans frontières» (Baubérot & Milot, 2011). Dans cette perspective, les quatre éléments qui définissent la laïcité d'un pays sont la neutralité, la liberté de conscience, l'égalité de statut entre citoyens, et la séparation entre l'État et les religions. L'émergence de ces quatre principes – lorsqu'elle advient – ne suit pas toujours le même ordre chronologique. Par ailleurs, la réalité politique de la laïcité ne se réduit pas à la proclamation constitutionnelle d'un ou de plusieurs de ces quatre principes, qui s'articulent différemment dans le temps, l'espace et les contextes sociaux. La terminologie a aussi un rôle crucial. La différence entre laïcité (référant au peuple) et *secularism* (référant au monde d'ici-bas) fait ainsi écho aux histoires nationales, la plus connue en Europe étant celle qui distingue certains pays catholiques (dont le *laos* s'est opposé au clergé) de pays protestants dont la religion a connu un fort mouvement de sécularisation interne. Toutefois, il importe de ne pas exagérer le poids de ces aspects terminologiques : malgré des évolutions historiques plurielles, les «définitions francophones de la laïcité et celles, anglophones, du *secularism* sont proches» (Baubérot, 2013 : 36).

En somme, les articulations possibles entre école, religion et laïcité sont très singulières en fonction du contexte international, national, ou encore local. Conduisent-elles, dans tel ou tel contexte, à la promotion de valeurs nationales, sous couvert de valoriser des principes politiques particuliers? Favorisent-elles des interférences – y compris illégitimes – avec certaines libertés individuelles? Permettent-elles la promotion d'un environnement scolaire inclusif, voire de «valeurs civiques»? La pluralité des contextes et des terminologies n'empêche pas de penser des modèles relativement cohérents sur le plan logique, tout en permettant d'effectuer des comparaisons internationales. Les investigations empiriques peuvent dès lors tenter de préciser ces questions dont la teneur et les enjeux sont souvent modifiés en contextes.

Si nous évoquons ici quatre continents, le présent dossier ne peut pas traiter de toutes les régions du monde. C'est pourquoi il fait le choix de porter la focale sur quatre contextes hétérogènes : la France métropolitaine et d'Outre-Mer

(département de Mayotte), la Suisse, la Grèce et le Brésil. Cela donne lieu, en fonction des autrices et auteurs, à des problématiques différentes mais complémentaires : travail des enseignants et enseignantes au quotidien (articles d'Hugo Bréant, Charlène Ménard, Gabriela Valente); contenu des manuels scolaires (article d'Eleni Kalesi); formation des futurs enseignants et enseignantes en lien avec les prescriptions curriculaires (articles de Gaïd Andro et Nicole Durisch Gauthier). Le dossier porte en grande partie sur les réalités européennes (le Brésil est la seule exception), mais le souci de décentrement au sein de ce continent est privilégié, depuis l'Ouest vers l'Est (France, Suisse, Grèce), et du Nord vers le Sud (métropole, Mayotte).

L'ensemble des articles montre que, dans chaque contexte national ou régional, la prise en considération de questions comme la religion et laïcité en milieu scolaire permet d'interroger, d'une part, les types de situations en jeu (impliquant « la religion », la « culture » ou d'autres domaines); et, d'autre part, les pratiques qui permettent de gérer les éventuelles tensions liées à ces thématiques. Les cas rencontrés concernent un décalage entre le *curriculum* prescrit et la pratique réelle; une discordance à propos des conceptions de ce qu'est la laïcité ou d'autres principes scolaires; des tensions locales qui émergent lors de l'enseignement relatif aux religions; un contexte d'établissement spécifique; des questionnements sur les prescriptions ministérielles en formation d'enseignants. Telles sont quelques-unes des perspectives abordées dans ce dossier. Ces nombreuses questions témoignent des facettes multiples qui caractérisent les phénomènes éducatifs et scolaires. Mais l'arrière-fond est commun : d'une part, dans tous les États, la pluralité (non-)religieuse s'est accrue au cours du dernier siècle, souvent en raison de l'importance des flux migratoires; d'autre part, les thématiques religieuses sont revenues en force depuis les années 1970. Des mouvements prétendent renouer avec des modes de croyances ou de comportements censément plus conformes à la pureté de « la » religion; d'autres mouvements sont ouverts à des éléments « modernistes »; sans oublier la part croissante des non-affiliés (athées, agnostiques, indifférents), dont le nombre est très variable d'un État à un autre mais prend une part croissante dans des nations traditionnellement très religieuses, comme les États-Unis. Ainsi, la perception et le rapport au religieux demeurent très différents selon les pays, non seulement en fonction de l'expérience historique de construction de l'État, mais aussi du vécu récent.

S'inscrivant dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, elles-mêmes indissociables de leurs disciplines contributives (Albero & Thievenaz, 2022), ce numéro des CRES réunit des chercheuses et chercheurs

d'horizons différents afin de favoriser les passerelles entre sociologie, anthropologie, histoire, didactique et philosophie. Les contributrices et contributeurs font apparaître des contextes scolaires et éducatifs en tant qu'objets d'investigations construits par leur prisme disciplinaire : caractéristiques sociales des établissements, construction des problèmes publics, paramètres historico-politiques, liens avec les prescriptions institutionnelles et les savoirs, etc. Les textes ont en commun d'inclure un matériau empirique, contextualisé au regard d'enjeux socio-politiques (qui dépassent souvent les questions strictement scolaires) et analysé suivant la (les) posture(s) disciplinaire(s) privilégiée(s).

Composition du dossier : Europe et régions du Sud

Les articles sont rassemblés en en deux grandes parties. La première est consacrée à l'Europe continentale (Grèce, Suisse, France) ; et la seconde à l'hémisphère Sud européen ou extra-européen (Brésil, Mayotte).

Le processus de pluralisation religieuse et de sécularisation est le point de départ de l'article de Nicole Durisch Gauthier qui, à partir d'une analyse des manuels prescrits dans différents cantons suisses ainsi que des discours d'enseignants débutants, interroge la place de la « diversité religieuse » telle qu'elle est perçue dans l'enseignement de la religion en Suisse. Malgré des évolutions historiques notables, le modèle « christianocentré » demeure prédominant. Intitulé *L'enseignement relatif aux religions en Suisse francophone et dans le canton de Vaud au prisme de la diversité religieuse et non religieuse*, l'article permet de comprendre certains processus d'essentialisation et d'assignation identitaire opérés au sein des classes.

Une perspective historique est ensuite adoptée par Eleni Kalesi dans l'article *La représentation de la laïcité dans les manuels scolaires grecs depuis son adhésion à la Communauté européenne (1981-2018)*. Ce texte porte sur les façons dont le système éducatif grec intègre ou non certaines recommandations des institutions européennes au sujet des rapports entre État et religions. L'autrice fait apparaître un décalage entre le discours prescrit et son appropriation concrète au sein des manuels scolaires de religion, d'histoire et d'éducation civique. Si le lien attendu de « cause à effet » entre l'appartenance à la Communauté européenne et les contenus curriculaires reste à interroger, l'analyse de l'évolution du matériau lors

des quarante dernières années permet de constater à la fois l'inertie et l'adaptation progressive d'un contenu très religieux dans une société de plus en plus sécularisée.

Le texte de Gaïd Andro, *Quelles postures professionnelles de neutralité en éducation morale et civique (EMC) en France?* Mise en tension du principe de non-discrimination face à la question religieuse, interroge la neutralité d'opinion, axiologique et normative des enseignants dans les cours d'EMC (éducation morale et civique). L'auteur décrit une séance de préparation de cours d'EMC avec de futures enseignantes et enseignants (en INSPÉ [Institut national supérieur du professorat et de l'éducation]) sur les discriminations de genre et la place des femmes dans la famille, en soulignant les stratégies didactiques qui pourraient faire évoluer les conceptions des jeunes sur ces questions sans les heurter. Des extraits de débats entre ces futurs enseignants font apparaître les difficultés, mais aussi certaines pistes pour questionner les élèves, tout en essayant de tenir compte de leur éventuelle religion comme ressource d'apprentissage.

L'article de Charlène Ménard, *Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes, dans une perspective socio-philosophique*, se donne pour objectif d'identifier les « principes de justice » dans lesquels s'inscrivent les enseignantes et enseignants pour penser la laïcité. L'approche doit beaucoup à la démarche de Luc Boltanski et Laurent Thévenot qui avaient eux-mêmes pris appui sur des philosophes censément représentatifs de « ressources argumentaires » sédimentées en société (Rousseau, Adam Smith, etc.). Certes, la modélisation philosophique (logique « libérale », « domestique »...) n'est jamais équivalente à l'idée que s'en font les acteurs ; mais c'est précisément la raison pour laquelle le rapprochement entre sociologie et philosophie reste nécessaire afin de comprendre les situations éducatives réelles, marquées par un souci de justice : liberté, égalité, laïcité, reconnaissance. À partir d'entretiens et d'observations réalisés dans trois collèges publics, Charlène Ménard montre comment les conceptions de la laïcité mobilisées par les enseignantes et enseignants, bien que diverses, s'inscrivent néanmoins dans une visée universaliste.

L'article *La laïcité à Mayotte. Un cas d'école*, d'Hugo Bréant, analyse les situations éducatives qui font suite à l'application de la loi de 2004 dans un contexte régional très différent de la métropole. L'auteur révèle les adaptations et les compromis politiques nécessaires dans ce département français où la majorité de la population est musulmane et où coexistent deux modèles éducatifs, l'école coranique et l'école publique. Les problématiques sous-jacentes sont illustrées

par le travail des acteurs mobilisés pour la mise en place de la loi : d'une part, les chefs et cheffes d'établissement tiraillés entre attachement à la loi et une application « discrète » et « mesurée » ; d'autre part, les enseignants et enseignantes qui appliquent la loi de façon plus discrétionnaire en fonction des situations et des convictions des élèves et de leurs familles.

Pour finir, dans une perspective anthropologique, l'article intitulé Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la "tolérance religieuse" au Brésil : approche ethnographique comparée, de Gabriela Valente, explicite les dynamiques sociales et pédagogiques de deux établissements scolaires brésiliens : un collège recrutant principalement dans des favelas, et un autre au public scolaire plus diversifié et affichant des résultats bien meilleurs chez les élèves. Le texte révèle des paramètres locaux conduisant, dans le premier établissement, à favoriser une religion hégémonique qui invisibilise la diversité religieuse brésilienne ; ou au contraire, dans le second établissement, à promouvoir une « tolérance religieuse » en s'appuyant sur des ressources propres.

En définitive, le dossier est à la fois ambitieux et modeste. Ambitieux, car il tente de varier les approches disciplinaires tout en restituant les cadres nationaux qui donnent corps à des principes politiques et juridiques : liberté de conscience, non-discrimination, laïcité, etc. Certes, il s'agit d'idéaux disputés et loin d'être toujours mis en œuvre. Mais les idéaux font également partie de l'analyse en SHS : « Un jugement de valeurs exprime la relation d'une chose avec un idéal. Or l'idéal est donné comme la chose, quoique d'une autre manière » (Durkheim, 2014 [1924] : 98). C'est pourquoi des éléments de philosophie politique, qui permettent d'explicitier les relations entre pratiques et principes afin d'enrichir les sciences sociales (Bessone, 2018), parcourent aussi bien la présente introduction que certains articles du dossier. Mais ce dernier est également modeste, en ce que les autrices et auteurs donnent à voir les limites méthodologiques et contextuelles de leurs propres investigations. Les objets d'enquête sont construits en fonction de méthodes particulières dont l'explicitation conditionne la possibilité de comparaisons contextualisées.

Bibliographie

Al-Azmeh Aziz, 2020, *Secularism and its Enemies: Working Paper Series of the cashss Multiple Secularities – Beyond the West, Beyond Modernities*, Leipzig University, Germany. DOI : <https://doi.org/10.36730/2020.1.msbwbm.15>

- ALBERO Brigitte & THIEVENAZ Joris, 2022, *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Dijon, Raison et Passions.
- AVON Dominique, 2020, *La liberté de conscience. Histoire d'une notion et d'un droit*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BAUBÉROT Jean, 2013, « Sécularisation, laïcité, laïcisation », *Empan*, n° 90, p. 31-38.
DOI : 10.3917/empa.090.0031
- BAUBÉROT Jean & MILOT Micheline, 2011, *Laïcités sans frontières*, Paris, Seuil.
- BESSONE Magali (dir.), *Méthodes en philosophie politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Philosophica ».
- CISSÉ Issa, COMPAORÉ Maxime & PILON Marc, 2019, « L'éducation privée confessionnelle au Burkina Faso », in A. DEGORCE, L. O. KIBORA & K. Langewiesche (dir.), *Rencontres religieuses et dynamiques sociales au Burkina Faso*, Dakar, Éditions Amalion, pp. 197-224.
- COHEN Jean Louise, 2016, « Rethinking Political Secularism and the American Model of Constitutional Dualism », in J. L. COHEN & C. LABORDE (dir.), *Religion, Secularism and Constitutional Democracy*, Columbia, Columbia University Press, pp. 113-156.
- DIA Hamidou, HUGON Clothilde & D'AIGLEPIERRE Rohen, 2016, « Le monde des écoles coraniques. Essai de typologie pour le Sénégal », *Afrique contemporaine*, vol. 1, n° 257, pp. 106-110. DOI : 10.3917/afco.257.0106
- DUBUISSON Daniel, 2020, *L'invention des religions*, Paris, CNRS Éditions.
- DURKHEIM Émile, 2014 [1924], *Sociologie et philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- GOMES Nilma Lino, 2012, « Movimento negro e educação : ressignificando e politizando a raça », *Educação & Sociedade*, vol. 120, n° 33, pp. 727-744.
DOI : 10.1590/S0101-73302012000300005
- HERVIEU-LÉGER Danièle, 1987, « Faut-il définir la religion ? », *Archives de sciences sociales des religions*, 1987, 63-1, p. 11-30.
- JOPPKE Christian, 2015, *The Secular State Under Siege*, Cambridge, Polity Press.
- JOPPKE Christian, 2021, *Neoliberal Nationalism*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108696968>
- KITCHER Philip, 2022, *The Main Enterprise of the World. Rethinking Education*, Oxford, Oxford University Press.
- KYMLICKA Will, 2007, « Ethnocultural Diversity in a Liberal State: Making Sense of the Canadian Model(s) », in K. BANTING, T. COURCHENE & L. SEIDLE (dir.), *Belonging? Diversity, Religion and Shared Citizenship in Canada*, Montreal, IRPP.

- LANDER Edgardo, 2005, «Ciências sociais : saberes coloniais e eurocêntricos», in E. LANDER, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 7-24.
- LANTHEAUME Françoise, 2017, «Recherche en éducation, action publique éducative et transformation du métier d'enseignant», in MARCEL Jean-François & PIOT Thierry (dir.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant*, Toulouse, Octarès, chap. 1.
- LASSAVE Pierre, 2019, *La sociologie des religions. Une communauté de savoir*, Paris, EHESS, coll. « En temps et lieux ».
- ORO ARI Pedro, 2008, *Religião, coesão social e sistema político na América Latina*, Instituto FHC e CEPLAN.
- PENHA ELI Alves, 2015, «Somos todos americanos? Unidade e diversidade regional nas américas», *Brazilian Journal of Latin American Studies*, vol. 14, n° 14, pp. 63-76. DOI : 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2015.105579
- PRANCHÈRE Jean-Yves, 2021, «La “théorie politique” : entre philosophie de la politique et politique dans la théorie», *Revue française de science politique*, n° 71, p. 745-764.
- REESE William, 2010, *History, Education and the Schools*, New York, Palgrave Macmillan. DOI : 10.1057/9780230104822
- SANCHIS Pierre, 2001, «Religiões, religião... alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro», in P. SANCHIS (dir.), *Fiéis & cidadãos : percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUERJ, pp. 9-57.
- SILVA Wagner, 2007, *Intolerância religiosa : impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*, São Paulo, Edusp.
- SOARES Benjamin F., 2006, *Muslim-Christian Encounters in Africa*, Leiden, Brill.
- URBANSKI Sébastien, 2022, *La République à l'épreuve des nationalismes*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens social ».
- VIBERT Stéphane, 2015, *La communauté des individus. Essais d'anthropologie politique*, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Bibliothèque du MAUSS ».
- WARE Rudolph T., 2014, *Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.