

RELIGIONS ET ENSEIGNEMENT RÉPUBLICAIN

Jean-Pierre CARLET
Hon. ÉSPÉ de Grenoble

Communication prononcée le 9 juin 2015, dans le cadre d'une demi-journée de formation, « École et laïcité » organisée par l'ESPE de Grenoble, en partenariat avec la Maif, coordonnée par Nicolas Piqué, aux côtés de Myriam Belmonte et Gérard Bouchet.

Sommaire :

1. En quel sens faut-il poser la question de la place des religions dans l'école républicaine ?
2. Faut-il avoir peur des religions ? Pourquoi un professeur doit-il faire sienne la séparation du théologique et du politique ?
3. Connaître le fait religieux pour n'avoir pas à « reconnaître les cultes » (ainsi que le prescrit fermement l'article 2 de la loi de 1905) : qu'est-ce que l'enseignement républicain doit reconnaître ?

De ce sommaire, seul le premier point sera effectivement exposé en détail, les deux autres points seront survolés pour rester dans les limites du temps imparti : une demi-heure.

1. EN QUEL SENS FAUT-IL POSER LA QUESTION DE LA PLACE DES RELIGIONS DANS L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ?

Une remarque préalable s'impose : comme l'ont fait valoir la plupart des réflexions sérieuses sur la laïcité et comme a tenté de l'établir la Commission Stasi en 2003 (commission dont les enquêtes sur l'état de la laïcité dans les institutions françaises déboucheront, pour l'école, sur la loi de mars 2004 interdisant le port de signes ostentatoires par les élèves), il est très réducteur de présenter la laïcité comme un rapport de l'État – ici, l'École – aux religions.

Jean Zay (dont on peut se réjouir de l'entrée récente au Panthéon), demande en tant que Ministre de l'instruction publique en 1936 – il sera assassiné en 1944 par des membres de l'extrême droite française, alors dénommée « la Milice » – l'interdiction du port des signes politiques dans l'enceinte des établissements scolaires. C'est que le cléralisme peut être de nature idéologique et non pas seulement religieuse. De même, l'on observera que la Commission Stasi a voulu, sans être entendue sur ce point, faire porter les interdictions du Ministre sur la manifestation d'intérêts marchands au sein

de l'éducation publique – présence ostentatoire de marques commerciales ou, même, action sous des alibis éducatifs, de groupes économiques privés. Il y a là un cléricisme que l'on pourrait appeler économique. Dans les deux cas, il n'est pas question de religion et pourtant il y a bien une tentative d'emprise particulariste sur la vie commune, sur le public scolaire : les « clercs » ne sont pas toujours membres d'un clergé officiellement déclaré, ils n'en sont pas moins les adversaires de la laïcité en tant qu'ils prétendent imposer à tous les citoyens une loi seulement particulière – sous la forme d'un dogme politique ou sous la forme d'une force matérielle censée profiter à tous bien qu'elle ne serve par définition que l'intérêt manifeste de quelques-uns, actionnaires notamment.

Pourquoi alors parler aujourd'hui du rapport aux religions ou au religieux ? Deux groupes de raisons peuvent selon moi justifier cette restriction, mais ils sont de sens tout à fait contraire.

D'une part, tout un chacun peut, en tant que simple citoyen et sans aucune expertise particulière, constater une pression croissante des convictions religieuses sur notre République, celle propre à une interprétation extrémiste et contestée de l'Islam bien sûr – les attentats meurtriers de janvier l'attestent dans la plus ignoble violence –, mais pas seulement, si l'on veut bien être attentif aux propositions religieuses contemporaines pour participer à l'élaboration d'une éthique médicale, combattre une conception et une pratique ouvertes de la famille ou éclairer dans l'école les jeunes générations sur... le fait religieux ! En chaque occasion, c'est à reconstituer une identité ou un lien social qu'une religion prétend travailler, à retisser ce que la mondialisation, nouvel avatar de la domination capitaliste, a mis à mal, au premier chef le soubassement des souverainetés nationales. À l'intérieur de l'école française, comment ne pas percevoir depuis 1989 ce qu'à la suite d'une des thèses de mon collègue et ami, Nicolas Piqué, j'appellerai la bataille des signes ? Il y eut le port du voile par les jeunes filles musulmanes, il y a maintenant le port de la robe longue que les journalistes français ont pour la plupart naïvement mis au compte soit d'une mode soit du respect d'une coutume, mais qui est d'abord ce que la tendance la plus rigoriste de l'Islam, le wahhabisme enseigné en Arabie Saoudite et pour le moment non partagé par une grande partie des musulmans, prescrit fortement pour les femmes : « l'abaya » qui a tenté de faire école au collège Léo Lagrange de Charleville-Mézières est une tenue prosélyte bien plutôt qu'une fantaisie de jeunesse¹. Bataille des signes donc puisqu'il s'agit de conquérir dans l'espace commun le maximum de visibilité et que, par la nature du signe, cela ne peut se faire qu'en provoquant l'ostentation de signes contraires – est signe, dit Jean Zay cité par Régis Debray², « *tout objet dont le port constitue une manifestation susceptible de provoquer une manifestation en sens contraire* ». Dans la classe, la tolérance à l'égard de ce genre de manifestation religieuse ne peut que donner lieu au déchaînement de l'intolérance. La question posée par cette présence toujours possible du religieux est donc celle, adressée à chaque agent de l'Éducation Nationale, de savoir pourquoi le « Nous Tous » doit l'emporter sur le « Nous Autres »³, elle

¹ Lire au sujet de cette affaire l'article de Marie Perret publié sur le site de Mezetulle : URL : <http://www.mezetulle.fr/retour-sur-laffaire-de-charleville-mezieres-une-longue-jupe-qui-ne-doit-pas-occulter-labaya/>, « Retour sur l'affaire de Charleville-Mézières : une longue jupe » qui ne doit pas occulter l'abaya », par Marie Perret, Mezetulle, 20 mai 2015.

² In Régis Debray, *Ce que nous voile le voile*, Gallimard, 2004, p. 15.

³ Régis Debray, *République ou Démocratie*, 1989, in *Contretemps*, éditions Gallimard, 1992, p 51-52 : « *Quand une République se retire sur la pointe des pieds, ce n'est pas l'Individu libre et triomphant qui occupe le terrain. Généralement, les clergés et les mafias lui brûlent la*

requiert du courage, celui-là même qui soutient une République ; l'on peut considérer que c'est d'abord ce courage qui conditionne une refondation symbolique de l'École, mais il ne peut naître que d'une définition précise de la mission confiée par la République à ladite École.

D'autre part, l'évocation de la place des religions à l'école nous reconduit au sens originaire de l'institution scolaire. Car c'est bien contre la croyance aveugle, souvent dénommée superstition, que l'idée et l'institution d'un savoir pour tous ont vu le jour : l'École a été la première réalisation du mouvement des Lumières, elle promet donc, selon les mots de Condorcet, de « rendre la raison populaire »⁴. Plutôt que la devise républicaine « Liberté, Égalité, Fraternité », qui convient mieux aux mairies, hôtels des impôts, palais de justice et commissariats de police, c'est le célèbre premier précepte de la méthode formulé par Descartes qui devrait orner les frontispices de nos établissements scolaires, prévenant avec solennité qu'en cette enceinte il faut « ne recevoir pour vraie aucune chose que je ne la connusse évidemment être telle »⁵. La question de la place des religions dans l'École n'apparaît, sous la forme fallacieuse et funeste du respect de la croyance des enfants, qu'à partir du moment où disparaît l'opposition fondatrice entre croire et savoir ; lorsque, par exemple, on ne parle de l'enseignement plus qu'en termes de compétences (rhétorique qui est la manifestation la plus claire dans l'ordre des institutions de la pression de la mondialisation) : comment pourrait-on souligner le caractère émancipateur de l'exercice de la raison pour chacun, comment la constitution de la liberté de chacun pourrait-elle être soutenue, si chaque élève n'était plus que le support de compétences exigées par des instances extérieures, si chaque enfant n'était plus qu'un moyen au service de fins qui lui sont étrangères, économiques ou politiques ? Avec le credo pastoral du respect des croyances qui prétend donner un supplément d'âme à la barbarie de « la fabrique de l'élève performant »⁶, c'est du reste aussi bien le métier de professeur que le sens même de la foi qui est méconnu. Écoutons en effet Rousseau⁷, soucieux de l'autonomie d'Émile et, pour cela, attentif à retarder le plus possible son éducation religieuse :

« La foi des enfants et de beaucoup d'hommes est une affaire de géographie. Seront-ils récompensés d'être nés à Rome plutôt qu'à La Mecque ? On dit à l'un que Mahomet est le prophète de Dieu, et il dit que Mahomet est le prophète de Dieu ; on dit à l'autre que Mahomet est un fourbe, et il dit que Mahomet est un fourbe. Chacun des deux eût affirmé ce qu'affirme l'autre, s'ils se fussent trouvés transposés. Peut-on partir de deux dispositions si semblables pour envoyer l'un en paradis, l'autre en enfer ? Quand un enfant dit qu'il croit en Dieu, ce n'est pas en Dieu qu'il croit, c'est à Pierre ou à Jacques qui lui disent qu'il y a quelque chose qu'on appelle Dieu ; et il le croit à la manière d'Euripide* :

politesse, tant il est vrai que chaque abaissement du pouvoir politique se paie d'une avancée politique des autorités religieuses, et d'une nouvelle arrogance des féodalités de l'argent ».

⁴ Condorcet, *1^{er} mémoire sur l'instruction publique*, conclusion, [1792], Flammarion, Paris, 1994, p. 104.

⁵ Descartes, *Discours de la méthode*, 2^{ème} partie, [1637].

⁶ Pour cette expression, se reporter au livre d'Angélique del Rey, *A l'école des compétences*, La Découverte, Paris, 2010 ; pour la thèse générale de ce passage, lire l'article de Jean-Pierre Carlet et Nicolas Piqué, *La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet*, in Rue Descartes/84, www.ruedescartes.org/.../2012-1-la-logique-des-competences-a-l-ecole-e...

⁷ Rousseau, *Emile*, livre IV, [1762], éditions Flammarion, Paris, 2009, p. 372-373.

*O Jupiter ! car de toi rien sinon
Je ne connais seulement que le nom. »*

*Note de Rousseau : « *Plutarque, Traité de l'amour, traduction d'Aymot. C'est ainsi que commençait d'abord la tragédie de Ménéippe ; mais les clameurs du peuple d'Athènes forcèrent Euripide à changer ce commencement* ».

En nous permettant de distinguer au sein de la croyance entre crédulité et foi, Rousseau nous fait comprendre qu'un professeur a essentiellement affaire à la crédulité, religieuse ou pas, et qu'ainsi, quelles que soient les convictions du milieu de l'enfant, religieuses ou non, celui-ci ne va à l'école que pour être moins crédule, moins asservi, et, pour cette raison, plus tolérant envers les autres milieux.

2. FAUT-IL AVOIR PEUR DES RELIGIONS ? POURQUOI UN PROFESSEUR DOIT-IL FAIRE SIENNE LA SÉPARATION DU THÉOLOGIQUE ET DU POLITIQUE ?⁸

Il y a certainement des phobies, peurs qui reposent sur des répulsions inconscientes et des rejets ethnocentriques ou racistes (pas spécialement religieux...) plutôt que sur des dangers objectifs. Mais les phobies ne doivent pas masquer les craintes, justifiées par un grand nombre d'actes représentables par tous (c'est le sacrifice d'Iphigénie qui a valeur de modèle pour les penseurs de l'Antiquité) :

« *Tant la religion put conseiller de crimes* », Lucrèce, *De la Nature*, I, vers 101.

Au nom de quoi, de quelle instance, faudrait-il régler la question de la place des religions dans la Cité ? C'est là une question essentielle, peut-être la question première de l'autorité, puisque, du côté des religions, ce qui fait l'instance suprême du jugement pour l'ensemble de la vie terrestre est la position d'une puissance indiscutable par les hommes parce que transcendante (« *Je suis la voie, la vérité, la vie* » dit le Christ selon Jean). Du reste, c'est significativement du concept d'autorité que les penseurs majeurs du XVIIe (Galilée, Descartes, Hobbes, Pascal, Spinoza...) feront le centre de gravité de leur réflexion philosophique, le monopole ecclésial faisant obstacle au développement mondain de l'autorité de la raison. Bien sûr, l'évidence de la multiplicité des religions et des croyances, par la menace d'une guerre sans fin entre elles, s'oppose à pareille prétention et contraint tout pouvoir collectif un tant soit peu durable à distinguer entre le domaine théologique et le domaine politique, entre le salut des âmes et l'utilité de la vie commune, pour affirmer la primauté du second. Depuis le XVIe siècle, nous avons là un mouvement de sécularisation qui affecte toutes les sociétés, mais pas sans heurts ni refus. C'est donc la crainte d'un tel rapport à la vérité, propre à la religiosité, qui soutient la prévention à l'encontre des virtualités de la croyance religieuse – sans qu'il s'agisse d'une « *phobie* », comme on le dit maintenant en France et comme le soutient sans aucune critique Martha C. Nussbaum dans *Les religions face à l'intolérance*⁹: le fanatisme (absolu prétendument donné dans l'expérience et donc manipulable par les habiles), le cléricalisme (emprise des clercs autoproclamés de l'absolu sur « la populace »).

⁸ Une grande partie de ce moment s'inspire d'un point de mon article publié par Mezetulle, <http://www.mezetulle.fr/question-place-religions-par-jpcarlet/>

⁹ Martha C. Nussbaum, *Les religions face à l'intolérance*, [2012], Climats Flammarion, 2013, chap. 1, 2 et conclusion.

Or, c'est bien à ces dangers que l'enseignement républicain est essentiellement confronté pour autant qu'il prétend instituer en l'esprit des hommes un nouveau régime de vérité : esprit d'examen contre Vérité Révélée. Ce que l'on apprend en toute discipline scolaire c'est que le vrai ne se décrète pas, qu'il est à chercher par le moyen d'une discussion réglée, indéfiniment ouverte aux objections. S'il n'y plus Un Livre qui fasse droit pour tout le monde, alors il faut consulter tous les livres et d'abord, comme le préconisaient les auteurs du XVIIIe siècle, le grand livre du Monde. La neutralité du professeur de l'État laïque est à comprendre non comme un rejet (lecture « américaine » et intéressée d'une Martha C. Nussbaum¹⁰ – qui valide la lecture non moins intéressée des fondamentalismes), mais comme un évidement ostentatoire. L'évidement peut être éclairé politiquement – le minimalisme moral ou l'abstention volontaire concernant le Bien de chacun –, psychanalytiquement – la loi de la castration ou l'impossibilité du discours du Maître, mais c'est surtout sa définition philosophique qui intéressera le professeur : la position critique qui soumet toute certitude à l'examen et nécessite de façon vitale une école qui instruit véritablement. Si l'évidement définit le pouvoir commun pour que l'indéfini de la société civile puisse exister au grand jour et faire que toute option spirituelle, même singulière, reçoive au sein de la communauté un bon accueil, il caractérise aussi le point de départ de tout enseignement rationnel : comme le montre fort rigoureusement Catherine Kintzler¹¹, la pensée ne devient véritablement autonome que si elle admet que le doute méthodique est sa chance, sa vie et qu'il est un principe, chaque conviction n'étant alors que provisoire. C'est par là que les élèves acquièrent quelque chance de devenir responsables de leurs pensées et de leurs actes, qu'ils deviennent sujets de leur existence et de... leur(s) croyance(s) !

3. CONNAÎTRE LE FAIT RELIGIEUX POUR N'AVOIR PAS À « RECONNAÎTRE LES CULTES ». QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT RÉPUBLICAIN DOIT RECONNAÎTRE ?¹²

Qu'un professeur de l'école publique n'ait à reconnaître aucun culte ne signifie pas qu'il doive en ignorer l'existence, la nature ainsi que ses impacts sur la réalité humaine, individuelle et collective. Si l'école laïque ne peut, sans se contredire, être indifférente

¹⁰ Martha C. Nussbaum, op. cit. : pour le rejet supposé de la religion, lire p. 186 « *Etant donné la tradition d'anticléricalisme et l'attachement à la laïcité propre à ce pays [la France], il a été décidé que la religion ne devait pas intervenir dans le domaine public, qui, lui, peut avantager la non-religion au détriment de la religion.* » ; pour le caractère missionnaire du livre, lire p. 94 « *Elle [l'Europe] doit d'urgence adopter la solution américaine, même si les Européens ne sont pas convaincus (à tort, à mon avis) que cette solution est celle qu'exige la justice.* ».

¹¹ Pour cette conception décisive des implications épistémologiques et scolaires de la laïcité, lire Catherine Kintzler, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, 2007 : le « *doute d'embarras* » résolument assumé vient rationnellement remplacer le « *doute de fluctuation* » toujours dans l'attente d'une certitude définitive, p. 59-61 ; du même auteur et pour la même thèse, lire aussi *Penser la laïcité*, Minerve, 2014, chapitres II et VI.

¹² Une grande partie de ce moment s'inspire d'une étape de mon intervention du 5 avril 2013 en l'IUFM de Grenoble à l'invitation de Michel Nesme, IA/IPR de philosophie, *Enseigner le fait religieux dans l'école laïque ?*

Pour l'enseignement du fait religieux voir les rapports de Philippe Joutard (1989) et de Régis Debray (2002), les annexes à la loi de mars 2004 sur l'interdiction du port des signes religieux à l'école et les programmes des différentes disciplines enseignées dans le primaire et le secondaire.

ni au Vrai ni au Bien¹³, comment pourrait-elle ignorer les productions de significations que constituent les religions ? Ce serait prétendre que le Vrai et le Bien doivent se détourner de l'examen du sens, ce serait, derechef, réduire ces notions à l'Utile tel que le définit partialement une société à un certain moment de son histoire. Ainsi ces professeurs, qui, croyant se conformer à leur devoir de laïcité, préfèrent parler à leurs élèves de vacances d'hiver ou de printemps plutôt que de Noël ou de Pâques, que font-ils d'autre que valider la conception des marchands pour qui le temps libre humain n'est qu'une possibilité accrue de consommation ? Comme le dit le sociologue Jean-Paul Willaime¹⁴, il y a là « *une laïcité d'incompétence* » qui consiste à maintenir l'ignorance spontanée de jeunes élèves portés par les habitudes de leur vie, peut-être parce que le mouvement social est devenu inconscient de sa modernité. En ce sens, le rappel de l'importance de la connaissance du fait religieux par l'école a pour enjeu « *l'intelligibilité du monde et de son histoire* », tel est le vœu d'une « *laïcité d'intelligence* » formulé par le sociologue.

C'est en accord avec cette distinction que Régis Debray¹⁵ va défendre l'appel à une « *laïcité de conviction* » contre une « *laïcité d'opinion* ». De fait, si le professeur était laïc à la façon dont l'étaient au Moyen Âge les personnels travaillant dans les couvents ou les monastères – ceux qui n'avaient prononcé aucun vœu de dévouement à Dieu –, si le professeur était laïc par condition, alors il n'aurait aucune crédibilité ni aucune force vis-à-vis des identités religieuses : ne sachant pas les raisons pour lesquelles elle est ce qu'elle est et dit ce qu'elle dit, une opinion, comme on le sait depuis Socrate, ne fait tout simplement pas le poids lorsqu'elle est confrontée à ce qui la met en cause. Or, le fait religieux se caractérise par sa puissance, y compris de destruction sociale, comme le passé et l'actualité le montrent à l'envi. Facteur d'hostilités autant que de fraternités, d'identités autant que d'unité, pour reprendre les titres des quatre premières parties du livre *Le Feu sacré* de Régis Debray, le fait religieux doit être étudié en premier lieu pour la puissance qu'il recèle, puissance telle que « *l'idéal laïque demeure plus que jamais notre planche de salut* »¹⁶. Connaître le fait religieux dans ses principaux aspects c'est donc comprendre que la laïcité n'a pas été une option arbitraire propre à un goût particulier, mais bel et bien une solution aux conflits qui déchiraient l'Europe depuis si longtemps. La connaissance du fait religieux participe donc pour l'école actuelle d'une connaissance de soi-même.

Si l'enseignement du fait religieux doit être assumé par la plupart des disciplines c'est aussi, positivement, parce que les croyances font partie de la vie de la plupart des hommes, qu'ils se déclarent athées ou fidèles. Combien d'œuvres humaines – artistiques, philosophiques, politiques ou même scientifiques¹⁷ – peuvent-elles être

¹³ Il faudrait rajouter « ni au Beau », mais cela impliquerait une trop longue discussion pour s'affranchir d'un relativisme immédiat, sécrété par la démocratie exclusivement marchande.

¹⁴ Jean-Paul Willaime, *L'enseignement des faits religieux : perspectives européennes*, Colloque « *Enseigner le fait religieux* », novembre 2002, Scérén, CRDP académie de Versailles, juin 2003, p. 115-134.

¹⁵ Régis Debray, *Ce que nous voile le voile*, sous-titré *La République et le sacré*, éditions Gallimard, 2004, p. 42.

¹⁶ Régis Debray, *Le Feu sacré*, Librairie Arthème Fayard, 2003, p. 351.

¹⁷ Riche d'un regard extérieur sur notre culture, François Jullien peut en ce sens écrire : « *la physique classique s'est appuyée aussi, en Europe, sur la pensée de Dieu, grâce à une distinction économique du naturel/surnaturel : le surnaturel se trouvant replié en Dieu, tout le naturel se trouvait connaissable, écrit par Dieu en équations, et donc déterminable dans des*

intelligibles sans la référence à un contexte de croyance, à l'intérieur duquel on se situe ou que l'on prétend combattre ? Méconnaître ce soubassement ce serait ignorer que le fait religieux, en tant que fait, a nécessairement des effets sur la réalité humaine. Sur notre temps, notre espace, notre langue et, inévitablement, notre sensibilité morale ou esthétique ! Nos calendriers, l'architecture des édifices de nos villes ne tirent-ils pas leur sens de partis pris religieux ? Enseigner, ce ne peut-être que s'attacher à devenir pour nos élèves le médiateur de ce sens qui préexiste à tous : ce temps orienté parce qu'il a une origine, cet espace baroque, urbain ou pictural, qui, exaltant les volutes du sensible, combat l'austérité de la Réforme protestante... Pour ce qui concerne notre langue, en ses mots comme en ses expressions, l'enseignement du fait religieux permet d'entendre ce que l'on nous dit lorsque l'on nous parle de « création », de « grâce », de « porter sa croix », du « chemin de Damas » ou de « l'ouvrier de la onzième heure », etc. Enfin, pour témoigner de l'influence du religieux sur la sensibilité, par exemple de la dimension religieuse du sentiment de culpabilité, ne faut-il pas écouter n'importe quel psychanalyste, aussi mécréant soit-il ?

Parce qu'elles ont pour mission de faire comprendre à leurs élèves le monde qui détermine leur vie, ce sont presque toutes les disciplines qui doivent se soucier de l'enseignement du fait religieux. Ces rapides considérations, évidentes à tous, nous poussent à soutenir la distinction posée par Régis Debray, celle qui oppose une inculcation culturelle à un enseignement culturel : il ne s'agit pas en ce programme pluridisciplinaire d'inciter à croire ou ne pas croire, mais d'inviter à penser. L'objectivation imposée par la notion de « fait » vaut donc mise à distance et, pour chacun, médiation de ses partis pris personnels. Chaque élève est invité à réfléchir à ce à quoi il croit sans avoir à s'exhiber au tribunal des autres. Mais n'est-ce pas exactement la nature même de l'École que l'on découvre en cette occasion ? Car l'École n'est pas encore le monde ou la vie, elle y prépare seulement et ne peut rester conforme à cette mission qu'en introduisant vis-à-vis de la réalité l'écart de la représentation : cet intermédiaire, impersonnel et constatable par tous, que constitue la notion de « fait »¹⁸, permet à chacun de se prononcer sur tous les problèmes de l'existence sans avoir à subir les conséquences d'un engagement vital, il rend possible une étude apaisée de soi et des autres en raison de l'extériorisation objectivante de la croyance. À cet égard, l'enseignement du fait religieux ne mobilise en chaque élève nulle autre qualité que celle développée par un cours de sciences biologiques, physiques ou géographiques : devenir capable de s'identifier en se percevant autrement que du dedans. « *On ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court* »¹⁹, précise Régis Debray et l'on peut donc affirmer qu'étudier le fait religieux c'est alors, tout simplement, étudier : l'on aura ainsi désacralisé le sens pour sacraliser la visée d'un futur jugement personnel des élèves, ce que l'on pourrait nommer, cette fois sans équivoque, le respect !

lois (de Galilée à Descartes et Newton). ». François Jullien, *Moïse ou la Chine*, in « *L'enseignement du fait religieux* », colloque déjà cité, p. 75.

¹⁸ Voir l'analyse détaillée de la notion de « fait » proposée par Régis Debray in « *l'école et l'intégration du religieux* », journal « Libération » 12 novembre 2002.

¹⁹ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au Ministre de l'éducation nationale, éditions Odile Jacob, avril 2002, p. 16.