

## Deuxième conférence

### Cours de religion confessionnel dans un espace interreligieux. Le cas de la Belgique francophone

---

Les statistiques religieuses à propos de la Belgique donnent à voir que la mutation des appartenances est un phénomène constant. Le « baromètre du religieux 2008 » donnait les chiffres suivants : 46,9 % des personnes interrogées se disent chrétiennes, 16,6 % athées, 12 % musulmanes, 0,6 % juives. Parmi les personnes désignées comme chrétiennes, 91,6 % sont catholiques, 5,2 protestantes, 1,3 orthodoxes et 0,6 évangéliques ou pentecôtistes<sup>1</sup>.

Le cours de religion catholique dans les écoles secondaires, dans tous les réseaux, est touché par cette diversité religieuse grandissante : elle a des implications évidentes sur le profil des enseignants, sur les groupes-classe et leurs réactions. Elle a surtout une importance croissante sur le regard que l'opinion publique et les décideurs politiques portent sur l'enseignement religieux, ses objectifs et sa place dans une éducation multiculturelle et citoyenne. La réflexion de la sociologue québécoise Micheline Milot ferait aisément consensus en Belgique francophone : « la globalisation requiert que l'éducation doive atteindre les défis inhérents à la croissance de la diversité culturelle et religieuse de manière à former des citoyens qui sont capables de vivre ensemble pacifiquement »<sup>2</sup>.

La gestion d'une pluralité religieuse à l'intérieur du cours de religion est en passe de devenir un des principaux points de convergence de toutes les interrogations et de tous les débats autour de la mission éducative de l'école. Elle soulève en effet une kyrielle d'interrogations dont on comprendra d'emblée les enjeux philosophiques et politiques et à propos desquelles on se méfiera des simplismes et des fausses évidences du « politiquement correct ». Les questions soulevées peuvent être d'emblée classées en trois sections.

Il y a d'abord les questions sur la gestion différenciée de cette diversité religieuse selon la logique de l'enseignement officiel (des cours de religion et de morale non confessionnelle proposés parallèlement et séparément au choix des parents) et celle du réseau libre subventionné catholique (un cours de religion catholique pour tous les élèves, dans des établissements où la pluralité de convictions des élèves, des parents et des enseignants est non seulement connue, mais partiellement intégrée). Il y a ensuite les enjeux liés à la mission éducative de l'école au service d'une citoyenneté responsable<sup>3</sup> : l'enseignement confessionnel d'une religion construira-t-il du particularisme et du repli communautariste ? Favorisera-t-il au contraire une aptitude à traiter des enjeux sociétaux en y intégrant d'une manière compétente des composantes explicitement religieuses ? L'État a-t-il en ce cas pareille obligation d'organiser ces enseignements pour toutes les religions existantes sur le territoire belge, y compris les opinions, croyances, traditions religieuses ultra-minoritaires ? Il y a enfin la prise en compte de l'immense défi épistémologique et pédagogique que représente une approche scolaire de la diversité religieuse : avec la meilleure bonne volonté du monde, un enseignant pourra-t-il objectiver ses propos quand il présente un portrait actualisé de la diversité religieuse et de ses multiples composantes ?

---

<sup>1</sup> *Baromètre du religieux 2008. Enquête sur les attitudes à l'égard de la religion, de la spiritualité et de la transmission spirituelle en Communauté française de Belgique*, à consulter sur le site [www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/barometre.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/barometre.pdf) (site consulté le 8/9/2009).

<sup>2</sup> M. MILOT, «The religious Dimension in intercultural Education», dans J. KEAST (dir.), *Religious Diversity and intercultural Education: a Reference Book for Schools*, Strasbourg, Council of Europe Publications, 2007, p. 19.

<sup>3</sup> Cfr COMMUNAUTE FRANÇAISE - MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Ce texte est habituellement désigné comme le « Décret-Missions ».

A cet endroit, il faut nuancer les propos de Jean-Pierre Vernant : interrogé par le magazine « Science et vie », il disait : « contrairement à ceux qui pensent qu'il faut avoir des convictions pour enseigner les débuts du christianisme, je m'emploie à écrire sur la religion grecque sans pour autant croire en Zeus et sans nécessairement en partager les dogmes et l'inspiration »<sup>4</sup>. On admettra que c'est tout autre chose de parler d'une religion antique non pratiquée depuis des siècles ou d'une religion à laquelle se réfèrent plus d'un milliard de personnes aujourd'hui encore.

Cette question délicate sera traitée en cinq étapes. Nous commencerons par lire le Programme du cours de religion catholique belge francophone pour situer son approche de la pluralité religieuse. Nous ferons ensuite un court détour permettant d'appréhender des enjeux sémantiques : que faut-il entendre par « dialogue », par « pluralisme » et par « pluralité ». Nous examinerons alors divers cadres théoriques récents : plusieurs chercheurs travaillent actuellement cette question dans d'autres contextes ; même si nous ne partageons pas leurs logiques, nous chercherons à synthétiser leurs approches et à la croiser avec la réalité belge. Notre quatrième étape identifiera deux nœuds théologiques touchés par les questions d'enseignement scolaire : celui du statut de la vérité chrétienne et celui de la confessionnalité. Nous pourrions finalement avancer des hypothèses d'actions pédagogiques : que faire dans une classe de religion catholique pour donner droit à la pluralité religieuse ? Notre brève conclusion identifiera les chantiers futurs à visiter et à habiter autour de ces questions éducatives et porteuses de sens.

## 1. Le Programme du cours de religion et la diversité des religions

Le *Programme du cours de religion catholique* de 2003<sup>5</sup> destiné aux établissements d'enseignement secondaire de Belgique francophone est le référentiel officiel, promulgué par les évêques belges, actuellement mis en œuvre. Il est utilisé dans les divers réseaux d'enseignement. Une analyse de ce document dense et technique nous obligera à pratiquer une double lecture. Il s'agira d'abord de comprendre comment la première partie de ce texte (« finalités et référentiel de compétences ») conçoit le lien entre un cours de religion clairement identifié comme « confessionnel » et une approche des autres religions et convictions philosophiques. Nous verrons ensuite selon quels principes la deuxième partie du document (intitulée simplement « le programme ») donne des orientations pour une pratique enseignante sur ces matières.

Dans sa première partie, le Programme de religion accorde toute son attention à la recherche et à la construction de sens par les élèves<sup>6</sup>. Le cours de religion peut être présenté comme un lieu (un jeu) de construction où le sens advient quand il y a rencontre entre une démarche balisée et des découvertes nouvelles. « L'enjeu est d'introduire l'élève dans une démarche critique qui honore son intelligence et, à la fois, valorise la matière étudiée. (...) Il convient de développer la capacité d'analyser, de discerner, d'argumenter et de débattre dans

<sup>4</sup> J.-P. VERNANT, « Enseigner le « fait religieux », oui ... mais par qui ? », dans *Science et Vie*, n° 1033, octobre 2003, p. 45.

<sup>5</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Programme d'études du cours de religion catholique. Enseignement secondaire de plein exercice*, Bruxelles, AGERS (Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique), 2003 ; référence 236/2003/240. Une autre édition de ce texte existe : *Programme de religion catholique. Enseignement secondaire. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap 2003, référence éditoriale D/2003/0279/087, 170 pages. Nous suivons cette réédition de 2003 dans tout notre texte. Une deuxième édition, parue en 2008 sous la référence éditoriale D/2008/0279/006, organise le plan du même texte d'une manière différente.

<sup>6</sup> Pour une étude plus complète de ce texte, se reporter à H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique. Comprendre le « Programme » du secondaire*, Louvain-la-Neuve - Bruxelles, De Boeck - Lumen Vitae, 2009.

la liberté »<sup>7</sup>. Rechercher du sens, c'est prendre à bras le corps les questions essentielles, les considérer importantes parce qu'elles sont à la fois de toujours et de maintenant parce qu'elles peuvent affecter les choix de millions d'individus, tout en me concernant moi-même au premier chef. Voilà pourquoi une recherche de sens ne se privera pas de se mettre, modestement, à l'école des sages, à l'écoute des traditions, au décodage des philosophies, des créations, des théories qui, chacune pour leur part, ont alimenté un débat d'apports spécifiques variés et stimulants. Cette démarche documentaire n'a pas pour ambition d'être cumulative (tout dire sur tout), elle servira à nourrir la recherche individuelle. Il ne s'agira donc pas simplement de lire un sens déjà là et de l'adopter comme si ce qui était déjà écrit suffisait à clore la démarche. Les auteurs du Programme de 2003 proposent que cette démarche vers le sens se fasse en confrontation avec différentes voies possibles et particulièrement celle proposée par le Christ. C'est une gestion « obligatoire et sous contrôle » de la pluralité : elle est obligatoire, les enseignants ne pourront pas présenter les seules vérités chrétiennes aux élèves, ils feront nécessairement appel à des apports venus d'autres traditions et philosophies. Mais c'est une pluralité sous contrôle : on fait appel à des avis divergents, mais on présente « particulièrement » la réponse chrétienne. Les mots retenus par les auteurs du Programme de 2003 font nettement la distinction entre le christianisme, qui a droit à une « attention privilégiée » (p. 10) et les « autres religions » (p. 14) qui sont situées dans la section consacrée à l'élargissement à la culture<sup>8</sup>.

Dans la description des compétences disciplinaires à mettre en place chez les élèves et dans les thématiques à aborder au fil des cours, la question de la diversité religieuse est bien présente. La 9<sup>ème</sup> compétence disciplinaire est tout entière consacrée à cette perspective : « pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel<sup>9</sup> ». La spirale des dix thématiques rencontre aussi le sujet. Ainsi, la 6<sup>ème</sup> thématique « vivre en relation » aborde-t-elle explicitement le sujet « oser les relations multiculturelles », avec des suggestions comme : prières et célébrations interreligieuses ou encore clarification des concepts, islam et islamisme<sup>10</sup>.

L'ouverture à la pluralité religieuse apparaît donc à la fois comme une volonté d'installer et d'intégrer une réflexion et comme une manière de situer le cours comme « un laboratoire de citoyenneté »<sup>11</sup>. L'enjeu pédagogique de cette approche doit être bien mesuré : notons d'abord qu'il rencontre la logique d'Habermas quand il donne aux croyants des conditions posées à l'expression de leurs convictions dans l'espace public. Parmi elles: la demande adressée aux croyants de ne plus se cantonner dans l'horizon fermé de leur communauté religieuse, de ne plus s'isoler hermétiquement les uns des autres ; « la tolérance », par laquelle croyants et non-croyants « s'accordent mutuellement des convictions, des pratiques et des formes de vie qu'ils refusent pour leur compte »<sup>12</sup>. L'implicite du Programme est donc de promouvoir une pluralité raisonnable et légitime. Lorsque le Programme explique que l'élève apprendra « à se forger une identité personnelle sur le plan philosophique et religieux dans l'ouverture bienveillante et la compréhension d'autres

<sup>7</sup> A. FOSSION, « Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux », dans A. JOIN-LAMBERT (dir.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 27.

<sup>8</sup> H. DERROITTE, « La prise en compte du pluralisme religieux au cours de religion catholique en Belgique francophone », dans A. JOIN-LAMBERT (dir.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 63-84.

<sup>9</sup> *Programme de religion catholique*, p. 28-29.

<sup>10</sup> *Programme de religion catholique*, p. 98.

<sup>11</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29.

<sup>12</sup> J. HABERMAS, « Qu'est-ce qu'une société ' post-séculière ' ? », dans *Le Débat*, n° 152, novembre-décembre 2008, p. 4-15, ici p. 10.

manières de penser et de vivre »<sup>13</sup>, il situe la place de cette ouverture à la pensée « plurielle » dans le temps même de la construction de soi du jeune. Ce n'est pas la même logique qui est développée dans un autre texte consacré à l'école et daté de la même année, le document d'octobre 2003 des Évêques de Belgique, et intitulé : « L'école catholique au début du XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>14</sup>. Dans ces pages, les responsables proposent, pour le cours de religion catholique, une approche chronologique du binôme attestation-ouverture : « Le dialogue et la confrontation supposent des connaissances sérieuses de la foi chrétienne »<sup>15</sup>. Terminons par ce constat : les auteurs du Programme envisagent un enseignement à propos des religions, ils parlent d'avoir des « regards pluriels qui honorent la richesse des différences »<sup>16</sup>. Le but est de rencontrer « l'autre en vérité, sans jugement ni préjugé »<sup>17</sup>. Pour ce faire, l'enseignant est invité à mener en les distinguant deux démarches : celle de comprendre et de rendre compte d'une tradition, d'une pensée, d'une foi et, d'autre part, celle d'entrer en dialogue.

## 2. Regards pluriels et dialogue, pluralité et pluralisme

Des recherches menées dans d'autres pays ont considérablement enrichi les manières de traiter de la différence religieuse, en particulier en lien avec le monde scolaire. Pour aborder le plus précisément ces matières aux enjeux humains et sociaux considérables, une grande rigueur sémantique est recommandée. Parler de « dialogue » et de « pluralisme » comme le fait le Programme belge est un choix, aussi bien politique que théologique. Pour en mesurer la portée, il faut d'abord préciser le sens des mots retenus.

S'agissant d'abord du dialogue, la question sera de savoir si ce terme est adéquat pour décrire une compétence du cours de religion catholique en Belgique francophone. Le débat ne portera plus sur ce que veut le *Programme* quand il impose de « pratiquer le dialogue »<sup>18</sup>, mais sur les structures inhérentes au dialogue dans la réflexion contemporaine. Pour le dire autrement, nous formulerons l'hypothèse qu'il est plus exact de dire que le cours de religion belge francophone, tel qu'il est organisé aujourd'hui, offre des ouvertures réelles en favorisant des « regards pluriels »<sup>19</sup>, mais qu'il n'est pas à proprement parler correct d'avancer qu'il permet toujours une pratique de dialogue. Trois motifs conduisent à ce constat.

Défini par l'Église catholique en 1991 dans *Dialogue et annonce*, le dialogue interreligieux est décrit sous quatre formes: le dialogue de la vie, celui des œuvres, celui des échanges théologiques et celui de l'expérience religieuse. Il doit se faire en joignant deux qualités: la fidélité à soi-même et le respect de l'autre<sup>20</sup>. La plupart des auteurs précisent qu'il s'agira de respecter l'altérité de l'autre dans son identité propre. Il sera question de manifester un réel intérêt pour les convictions de l'autre en dépassant ses propres préjugés. Il faudra éviter de chercher à repérer chez l'autre des aspects déjà connus qui seraient appréciés par leur similitude avec nos propres convictions. Un théologien français ajoute encore : « si sous prétexte d'ouverture et d'universalité, je ne suis nulle part, il n'y aura pas de dialogue. Surtout dans le

<sup>13</sup> *Programme de religion catholique*, p. 28.

<sup>14</sup> CONFÉRENCE ÉPISCOPALE DE BELGIQUE, *L'école catholique au début du XXI<sup>e</sup> siècle* (coll. *Déclarations des évêques de Belgique - Nouvelle série*, 31), Bruxelles, Licap, 2003.

<sup>15</sup> *L'école catholique*, n° 4.b.

<sup>16</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Neuvième compétence disciplinaire, dans *Programme de religion catholique*, p. 28 ; voir aussi p. 29.

<sup>19</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29

<sup>20</sup> Conseil pontifical pour le dialogue inter-religieux & Congrégation pour l'évangélisation des peuples, *Dialogue et annonce. Réflexions et orientations concernant le dialogue inter-religieux et l'annonce de l'Évangile*, 1991.

contexte actuel d'indifférentisme et de relativisme, on risque d'aboutir à des consensus qui ne sont que des leurres. (...) Il faut dissiper l'illusion selon laquelle il serait nécessaire de mettre sa foi entre parenthèses ou en suspens pour mieux rejoindre l'autre »<sup>21</sup>. J-Cl. Basset, théologien protestant le définit de la sorte: « échange de paroles et écoute réciproque engageant deux ou plusieurs personnes, à la fois différentes et égales »<sup>22</sup>. Si l'on adopte ces précisions de ces chercheurs, force est de constater que l'enseignement religieux scolaire ne réunit pas les conditions nécessaires à un vrai dialogue : les élèves n'ont pas forcément clarifié pour eux-mêmes leurs options philosophiques et religieuses. Pour qu'il y ait dialogue interreligieux, il faut que des croyants se parlent à partir de leur identité spirituelle propre. On pourrait étendre cette condition au dialogue interconvictionnel : des sujets aux options différentes désirent se rencontrer sans se renier eux-mêmes.

L'essayiste Régis Debray se méfie quant à lui de l'hypertrophie des expressions telles que « dialogue de civilisations », « dialogue des cultures », ... Il en parle comme d'une formule pieuse, du « dernier dogme d'un monde sans dogme », il évoque la « théologie civile du dialogue »<sup>23</sup>. Il s'interroge sur les non-dits du dialogue obligatoire. Dialoguer, sera-ce vraiment le faire partout et avec tout le monde ? Y a-t-il des gens, des lieux, des idéologies avec lesquelles on ne dialogue pas ? Dialoguer, c'est donner et recevoir. Qu'avons-nous à donner si nous sommes des gens déracinés, « sans colonne vertébrale, même animés de bons sentiments », mais « inaptes à l'exercice »<sup>24</sup>? Et qu'aura-t-on l'humilité de recevoir ? C'est Debray qui cite Paul Tillich : « le dialogue avec l'autre est en même temps un dialogue avec soi »<sup>25</sup>. Dialoguer, c'est se sentir co-responsable, solidaire, c'est comprendre « que les éléments qui sont en l'autre sont aussi, pourraient ou auraient pu être en nous aussi »<sup>26</sup>.

Un troisième avertissement provient des philosophes de l'éducation et des pédagogues contemporains. Ils ont poussé l'étude du concept de dialogue, appliqué au monde scolaire, jusqu'à y adjoindre des enjeux sur lesquels un consensus sera bien difficile à trouver. Ainsi Carl Sterkens, dont les recherches aux Pays-Bas sur l'apprentissage interreligieux font autorité, montre les véritables défis d'une reprise scolaire des thématiques du dialogue. Définissant le cours de religion comme un lieu qui suscite un dialogue stimulant entre différentes voix religieuses de manière à établir une identité religieuse conçue comme une position religieuse « polyphonique », il veut faire en sorte que soit prise en compte conjointement la continuation des transmissions religieuses héritées via les familles des élèves et l'ouverture à de constants changements<sup>27</sup>. Le dialogue n'est plus ici un travail de comparaison entre des corps de doctrine religieuse fixés mais une dynamique ouverte à la pluralité entre les religions et à la pluralité interne aux traditions religieuses. On pourra aussi étudier les travaux de l'anglaise Julia Ipgrave qui a travaillé dans des écoles à majorité musulmane dans la ville de Leicester<sup>28</sup>. Elle a développé un projet de recherches avec trois approches du dialogue. Un premier niveau serait celui de la simple acceptation de la diversité dans la différence : reconnaître que des personnes ont des points de vue différents. Le second niveau est celui d'une activité positive, au bénéfice de tous : il s'agit d'apporter différents points de vue sur un même sujet, d'apprendre à exprimer son propre positionnement et à apprendre de celui des autres. Le troisième niveau suppose quant à lui

<sup>21</sup> Cl. GEFFRÉ, « La singularité du christianisme à l'âge du pluralisme religieux », dans *Penser la foi - Mélanges offerts à J. MOINGT*, Paris, Assas-Cerf, 1993, p. 358.

<sup>22</sup> J.C BASSET, *Le dialogue inter-religieux - Histoire et avenir* (coll. *Cogitatio fidei*, 197), Paris, Cerf, 1996, p. 25.

<sup>23</sup> R. DEBRAY, *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*, Paris, CNRS éditions, 2007, p. 13, 22.

<sup>24</sup> R. DEBRAY, *Un mythe contemporain*, p. 39.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> C. STERKENS, *Interreligious Learning: the Problem of interreligious Dialogue in primary Education*, Leiden, Brill, 2001.

<sup>28</sup> J. IPGRAVE, « Dialogue, citizenship and religious education », dans R. JACKSON, *International perspectives on - citizenship, education and religious diversity*, Londres, RoutledgeFalmer, 2003, p. 147-168.

des stratégies et une méthodologie particulières. Il suppose le débat, l'échange. À proprement parler, le dialogue n'existe réellement qu'à ce niveau. On y questionnera les élèves sur les motifs qui les font penser ou agir d'une telle manière, sur l'impact de la pensée des autres sur leur propre opinion. On le voit, ces recherches – construites sur de solides bases empiriques – démontrent la polyphonie des compréhensions du terme de dialogue interreligieux scolaire. Elles nous alertent aussi en posant de manière répétitive des questions de ce type : le dialogue prôné doit-il aller jusqu'à tolérer une remise en cause, voire une mise en concurrence du point de vue chrétien au profit d'autres opinions ou systèmes de pensée ? Doit-il finalement admettre qu'on en finisse avec une séparation des élèves entre cours de religion et de morale séparés par dénomination pour permettre un authentique dialogue entre élèves dans un cours unique des religions et philosophies ?

La même prudence devrait être de mise à propos de l'usage du mot « pluralisme ». Nous pourrions nous appuyer à ce sujet sur les études d'un chercheur norvégien, Geir Skeie. Les mises au point qu'il a apportées sur la distinction entre pluralité et pluralisme et les implications de ces nuances pour l'enseignement religieux sont devenues classiques. G. Skeie estime que le terme « pluralité » est un concept essentiellement descriptif : elle peut dès lors être décrite de manière impartiale. Le terme de « pluralisme » est, selon lui, principalement normatif : il fait intervenir diverses instances idéologiques. Si pluralité se rapporte à un « état de choses », pluralisme intègre une « évaluation » de celles-ci<sup>29</sup>. Les usages modernes du terme de pluralité appliqués au domaine religieux ont en outre coloré ce concept : ils alimentent la discussion en lui donnant à considérer non seulement la diversité entre les religions, mais aussi la diversité interne à celles-ci et les questions difficiles autour de la transmission<sup>30</sup>.

L'hésitation à reconnaître l'usage du terme de pluralisme en matière religieuse est manifeste dans la pensée catholique contemporaine. Il est ici nécessaire de rappeler la récente *Note doctrinale* de la Congrégation pour la Doctrine de la Foi sur « Le droit et le devoir d'évangéliser » (2007). La pensée commune à ce sujet s'appuie fréquemment sur l'encyclique *Fides et ratio*, texte dans lequel Jean-Paul II s'inquiète des différentes formes d'agnosticisme et de relativisme présentes dans la pensée contemporaine. Il juge que « la pluralité légitime des positions a cédé le pas à un pluralisme indifférencié, fondé sur l'affirmation que toutes les positions se valent : c'est là un des symptômes les plus répandus de la défiance à l'égard de la vérité que l'on peut observer dans le contexte actuel »<sup>31</sup>. Privilégier le terme de « pluralité » a l'avantage et la limite de s'en tenir à une approche phénoménologique ; ce terme se situe d'abord en dehors des enjeux théologiques, il laisse place - pour un temps - à l'exigence déontologique et pédagogique d'une approche rigoureuse et neutre des phénomènes religieux, il ne prend pas parti dans le vif débat entre diversité des croyances et unicité de la vérité.

### 3. Les recherches dans d'autres contextes occidentaux

C'est une règle de base en matière scolaire que d'éviter de transposer abusivement des réglementations, des recommandations, des options pédagogiques d'un pays à l'autre : les

<sup>29</sup> G. SKEIE, «The Concept of Plurality and its Meaning for religious Education», dans *British Journal of Religious education*, t. 25, 2002, p. 47-59, ici p. 48.

<sup>30</sup> G. SKEIE, «Plurality and Pluralism : a Challenge for religious Education», dans *British Journal of Religious education*, t. 17, 1995/2, p. 84-91; ID, «The Concept of Plurality and its Meaning for religious Education», dans *British Journal of Religious education*, t. 25, 2002, p. 47-59; ID, «Plurality and Pluralism in religious Education», dans M. de SOUZA et al., *International Handbook of the Religious, moral and spiritual Dimensions in Education*, vol. 1, Dordrecht, Springer, 2006, p. 307-319.

<sup>31</sup> JEAN-PAUL II, Encyclique *Fides et Ratio* (14 septembre 1998), n° 5 dans *La Documentation catholique*, t. 95, 1998, p. 903.



traditions scolaires ont la peau dure, les contextes politico-religieux restent différents d'une région à l'autre d'un pays à l'autre. Par exemple, le rapport École-Église-État est très différent entre l'Allemagne et la France, entre le Canada anglophone et la Suède, entre l'Italie et les Pays-Bas.

Il n'en reste pas moins vrai que des analyses « étrangères » donnent à penser, qu'il existe à tout le moins sur le plan européen des velléités de rapprocher les politiques scolaires en matière de traitement des faits religieux. Cela transparaît dans le gros travail de l'OSCE aboutissant au *Toledo guiding Principles on teaching about Religions and Beliefs in public Schools*<sup>32</sup> ou encore le projet international « REDCo » (**R**eligion in **E**ducation. A contribution to **D**ialogue or a factor of **C**onflict in transforming societies of European Countries), financé par la Commission européenne et aboutissant en mars 2009 à un document-synthèse intitulé *Le rôle de la religion dans l'enseignement. Les recommandations en matière de politiques publiques du projet de recherche REDCo*<sup>33</sup>.

Nous présentons ici de manière brève les apports de quatre chercheurs soucieux de donner un cadre actuel pour l'enseignement de la diversité religieuse dans les écoles. Même si ces chercheurs défendent des opinions éloignées des nôtres, je suggère de chercher à comprendre les logiques qu'ils développent.

### 3.1 Ziebertz et l'inter-religieux

L'œuvre d'Hans-Georg Ziebertz, responsable de la chaire d'éducation religieuse au sein de l'institut de théologie pratique de l'Université de Würzburg est devenue en quelques années un point de départ classique<sup>34</sup>. En Allemagne, depuis la réunification du pays, le paysage religieux s'est modifié. Les Allemands de l'Est n'ont à 80% aucune préoccupation en lien avec des questions religieuses et les jeunes Allemands de l'Ouest ont de moins en moins d'expérience religieuse. Des demandes fortes pour ouvrir l'enseignement à une logique « inter-dénominationnelle » voire « inter-religieuse » sont bien présentes. Ziebertz cherche d'abord à bien prendre la mesure de cette requête et y associe immédiatement de redoutables questionnements théologiques : comment se situer vis-à-vis de la prétention des religions à proclamer toute la vérité ? Quelle place faudrait-il laisser au christianisme, religion « historique » en Allemagne quand on met celui-ci en parallèle avec d'autres religions ? Une approche objectivée des religions ne conduit-elle pas à une neutralisation de celle-ci ? Ouvrir-elle à tous les syncrétismes ? Prolongeant les travaux du Hollandais J. van der Ven<sup>35</sup>, Ziebertz identifie trois types d'approches de la diversité dans l'enseignement religieux.

On peut prôner avec de solides arguments une approche mono-religieuse : un enseignement confessionnel ouvert, désireux de transmettre la « vérité religieuse » sans nécessairement défendre que cette vérité est unique. Ce modèle n'est en soi ni prosélyte, ni frileux : il promeut une attitude positive vis-à-vis des autres religions et de leurs adeptes. La

<sup>32</sup> OSCE - Office for Democratic Institutions and Human Rights, *Toledo guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public Schools*, 27/11/2007, Varsovie, OSCE, 2007.

<sup>33</sup> REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement. Les recommandations en matière de politiques publiques du projet de recherche REDCo* à consulter sur le site <http://www.redco.uni-hamburg.de> (site consulté le 7 septembre 2009). Pour une présentation critique de cette recherche, voir J.A. MERCER et B. ROEBBEN, «Europe : Just do it ! Recent Developments in European Religious Education Research», dans *Religious Education*, vol. 102, 2007, p. 438-450.

<sup>34</sup> H.-G. ZIEBERTZ, «Religious Pluralism and Religious Education», dans *Journal of Empirical Theology*, t. 6, 1993, p. 82-99; ID, «Religious education in a multicultural society», dans *International Journal of Education and Religion*, t. 1, 2000, pp. 178-197; ID, *Religious Education in a plural Western Society. Problems and Challenges*, Münster, LIT, 2003.

<sup>35</sup> Voir J. van der VEN, «Religious Values in the Interreligious Dialogue», dans *Religion and Theology*, t. 1, 1994, p. 244-260 pour une première approche du travail de cet auteur.

manière d'aborder les religions autres est ici réduite à une présentation du point de vue de la majorité : c'est le professeur de religion catholique, par exemple, qui expose ce que pensent les juifs ou les bouddhistes sur tel thème parcouru dans son enseignement. Ainsi, par rapport aux autres religions, le cours de religion catholique sera prudent : il faut commencer d'abord par consolider l'établissement de connaissances chrétiennes avant de traiter des autres croyances. En résumé, on enseigne ici « dans » la religion.

Une autre option est de passer à une éducation multi-religieuse. On y enseigne, dira Ziebertz, « à propos » des religions. On cherchera ici une présentation aussi objective que possible des contenus et des formes d'expression des religions. Cette approche est bâtie sur des comparaisons, sans nulle perspective de hiérarchisation des religions et des croyances. Comme le résume de manière limpide une lectrice de Ziebertz, dans cette deuxième approche, « l'élève reçoit des informations culturelles sur les expériences religieuses, les pratiques des croyants de diverses religions, pour mieux comprendre les motivations des personnes religieuses à l'égard desquelles il n'éprouve pas nécessairement d'attrait particulier »<sup>36</sup>. On s'en tient ici à une posture d'extériorité.

Ziebertz présente enfin un troisième modèle, inter-religieux. Il pose ici comme principe qu'un être humain, vivant dans la société pluraliste occidentale, ne construit pas une identité croyante à partir de la seule appréhension de sa propre religion, mais aussi à partir de la religion (et des convictions) d'autres personnes qui entrent en relation avec lui. Cette approche intègre comme constitutive la compréhension réciproque, la tolérance et le respect, mais tout autant une réflexion sur son identité même et une possible auto-critique. On enseigne cette fois « à partir » des religions. Cette construction par le dialogue ne se limite d'ailleurs pas à l'échange entre religions, il intègre aussi les positions non-religieuses. L'attention est ici focalisée sur l'aspect personnel et subjectif de l'éducation des élèves.

Selon l'auteur que nous résumons ici, l'avantage de cette modélisation tient en sa simplicité associée à une exemplarité. Il ne faut pas la prendre comme un parcours historique et chronologique. Elle ne peut servir à rejeter un terme comme obsolète ou comme syncrétiste. On sent chez Ziebertz une propension à valoriser conjointement le mono et l'inter-religieux, voulant tenir ensemble deux objectifs : reconnaître l'importance de présenter le christianisme en fonction de sa place centrale dans la culture allemande et s'ouvrir vers les autres religions afin d'être enrichi par elles.

Cette approche typologique a servi de grille d'analyse à diverses études empiriques déjà publiées : ainsi une recherche empirique allemande a montré que la plupart des professeurs de religion apprécient les trois modèles, avec une légère préférence pour l'approche mono-religieuse<sup>37</sup>. Une autre étude, sud-africaine, a cherché à établir les liens entre la construction d'une identité personnelle chez le jeune et la base épistémologique de chacun des trois modèles<sup>38</sup>.

Elle peut donner lieu à des mises en œuvre d'applications diverses. Ainsi au Québec, cette modélisation de Ziebertz suscite un débat intéressant sur la complémentarité de ces trois options. L'éducation multi-religieuse pourrait être faite au cours d'histoire, de géographie ou de culture religieuse. L'option inter-religieuse aboutirait à un cours déconfessionnalisé de

<sup>36</sup> Solange LEFEBVRE, *Éduquer à la religion: connaissance, reconnaissance et dialogue*, dans F. OUELLET (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 72

<sup>37</sup> H.-G. ZIEBERTZ, *Religious Pluralism and Religious Education*, dans *Journal of Empirical Theology*, t. 6, 1993, p. 82-99; voir aussi B. ROEBBEN, *Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School*, dans P. KIERAN et A. HESSON, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p. 124-140.

<sup>38</sup> J. DREYER, H. PIETERSE et J. van der VEN, *Interreligious Orientations among South African Youth: Expressions of Religious Identity*, dans *International Journal of Education and Religion*, t. 3, 2002, p. 158-178.



citoyenneté et d'intégration sociale. Le modèle mono-religieux serait placé dans un cadre non-scolaire : une équipe de catéchèse, un groupe de révision de vie, etc.

Bert Roebben, chercheur néerlandophone belge, enseignant à Dortmund, a lui aussi repris cette typologie et l'a présentée dans un tableau synthétique (que nous aménageons légèrement)<sup>39</sup> :

Type <i>mono-religieux</i>	Type <i>multi-religieux</i>	Type <i>inter-religieux</i>
Apprendre <i>dans</i> la religion	Apprendre à <i>propos</i> des religions	Apprendre à <i>partir</i> des religions
Se connaître et se respecter soi-même	Connaître les autres	Respecter les autres
Compétence existentielle	Compétence heuristique	Compétence sociale
Rencontre à travers la confrontation (différenciation)	Information via la documentation	Information via la communication

### 3.2. Roebben et les deux compétences

Les travaux de B. Roebben se trouvent au carrefour de plusieurs influences : il articule les apports de Ziebertz et de l'approche inter-religieuse avec ceux du modèle herméneutico-communicatif développé notamment à Leuven autour de D. Pollefeyt et A. Dillen<sup>40</sup>. Son principal effort est de bien situer le but exact d'un enseignement religieux scolaire. Il n'est pas de la catéchèse, il ne se résume pas à être un cours d'éducation sociale ou morale. Selon Roebben, la visée fondamentale de ce cours est la suivante : « une éducation religieuse répond à la religion subjective (modernisée) des jeunes en établissant un processus d'apprentissage. Dans le contexte de celui-ci, des ressources objectives peuvent être introduites pour aider à expliquer sa propre observation du phénomène religieux. Ainsi, les individus sont capables de former une identité résiliente et critique dans une réalité moderne complexe (et pleine de risques)»<sup>41</sup>.

Exprimé en termes de compétences, le but du cours de religion serait double : « formation de l'identité » et « communication religieuse ». Pour la mise en œuvre d'un travail sur cette seconde finalité, Roebben identifie deux tâches : l'accompagnement biographique et l'éducation au pluralisme<sup>42</sup>. Ces deux aspects sont intimement liés entre eux. L'accompagnement sera placé sous les registres narratif et herméneutique. Le jeune grandit actuellement dans une société où de multiples idées se croisent et sont en compétition. Cette grande diversité n'est pas uniquement le fait des rapports sociaux, elle est aussi interne à chaque personne. L'identité du jeune se construit de nos jours dans une pluralité radicale. Le cours de religion peut aider à une clarification identitaire en offrant un endroit où le jeune reçoit un avis à propos du sens de la vie, où il apprend à traiter des questions et des expériences confuses. La société actuelle est parfois menaçante et confuse. Dans son évolution interculturelle, le cours de religion est un des lieux d'éducation aux valeurs, à la

<sup>39</sup> B. ROEBBEN, « Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School », dans P. KIERAN et A. HESSION, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p. 139

<sup>40</sup> Pour une première découverte, voir D. POLLEFEYT, « Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-communicative de l'éducation religieuse », dans A. JOIN-LAMBERT (dir.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, n° 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 33-62.

<sup>41</sup> B. ROEBBEN, « L'éducation religieuse en temps de crise. Réflexions sur l'avenir d'une matière scolaire vulnérable », dans *Lumen Vitae*, t. 57, 2002, p. 439-465, ici p.452.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

citoyenneté, un lieu d'éducation sociale, personnelle, morale et spirituelle. Il y a urgence herméneutique pour ce cours : les jeunes doivent apprendre à « analyser consciencieusement les multiples voix qui résonnent dans leur identité narrative »<sup>43</sup>. Parallèlement, le jeune apprend à s'exprimer, à le faire en relation avec d'autres. Le cours de religion joue un rôle important quand il apprend au jeune à clarifier, à justifier un point de vue sur des questions existentielles qui le touche personnellement. Pour Bert Roebben, c'est ici que la dimension interreligieuse peut se situer adéquatement. Pour en arriver à s'impliquer pleinement dans ce dialogue, l'élève devrait avoir la possibilité de s'appuyer, même d'une manière minimale, sur une position personnelle. « Sans une première description suffisamment profonde de sa propre position, ou sans un aperçu de la théologie vécue par la tradition particulière à laquelle il se rattache, l'élève ne peut trouver une motivation suffisante à s'engager lui-même dans un échange sur les idées et les pratiques marqué par la tolérance »<sup>44</sup>. Ce qui est requis ici, c'est de « re-définir » sa propre appartenance spirituelle et de lui « rendre de nouveau sa dignité »<sup>45</sup>, c'est de « re-connaître » sa propre expérience religieuse dans un cadre provisoire, non comme une certitude déjà incontestable avant la rencontre mais comme une réalité à mettre à l'épreuve pendant la rencontre.

« Je plaide, écrit-il, en faveur d'une éducation religieuse qui soit exploratoire et instructive, qui apprenne à retrouver les traditions congelées dans les « récits-clés » (*dimension pédagogique* : herméneutico-communicatif) et qui, aussi et surtout, apprenne à « dé-congeler » ou à « liquéfier » ces traditions<sup>46</sup>, en sorte que « l'expérience-clé » originelle et la « question-clé » sous-jacente puissent remonter à la surface, éléments-clés qui ravissent l'âme (*dimension théologique* : mystagogico-communicatif). Il existe un intérêt nouveau pour l'expérience religieuse dans le domaine tant de la praxis que de la théorie de l'éducation religieuse »<sup>47</sup>.

### 3.3. Bouchard et la grammaire du religieux

Professeure au département de science des religions à l'UQUAM (Université du Québec à Montréal), Nancy Bouchard accompagne depuis plusieurs années la recherche autour des transitions vers un cours commun d' « éthique et culture religieuse » pour les établissements scolaires du Québec. Elle est spécialiste de l'éducation éthique et morale.

Son approche du phénomène de la diversité religieuse est associée à sa définition de la mission de l'école. Contrairement à nous, elle refuse d'intégrer une dimension confessionnelle dans l'enseignement religieux scolaire. Selon elle, aborder les religions à l'école suppose de dépasser trois niveaux d'insuffisance. Il n'est pas question de se contenter de donner mission à l'école de fournir des connaissances sur les religions. Il faut montrer aux élèves que la dimension religieuse traverse l'héritage culturel de l'humanité. Sans enseignement sur la religion, une société se condamne elle-même à ne plus comprendre des pans entiers de notre monde. Mais c'est aussi insuffisant parce qu'une juxtaposition des différentes visions du

<sup>43</sup> B. ROEBBEN, « Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School », dans P. KIERAN et A. HESSION, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p. 129

<sup>44</sup> B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux 'narthical' », dans *Lumen Vitae*, t. 63, 2008, p. 51-70, ici p. 53.

<sup>45</sup> A. HALSALL et B. ROEBBEN, « Intercultural and Interfaith Dialogue Through Education : Review of a Learning Process in the Russian Federation », dans *Religious Education*, t. 101, 2006, p. 443-452.

<sup>46</sup> B. ROEBBEN, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Louvain, Acco, 2007, p. 121-140 et 169-173.

<sup>47</sup> B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux 'narthical' », dans *Lumen Vitae*, t. 63, 2008, p. 51-70, ici p. 62-63

monde ne permet pas de saisir les relations et parfois les contradictions que les religions ont les unes avec les autres. C'est enfin insuffisant parce que cette approche est déresponsabilisante. Il faut donc bien situer les enjeux éducatifs d'un enseignement religieux : il s'agira nécessairement d'une approche raisonnée, mais aussi d'une démarche qui participe au développement de l'individu, en l'éduquant à son humanité, en lui apprenant à comprendre, à vivre ensemble : « si la religion peut être reconnue comme horizon de sens, elle est aussi, dans les sociétés pluralistes, un enjeu en terme de coexistence : la connaissance des références religieuses dans une société pluraliste faite de métissage culturels devient une exigence éthique, voire une exigence citoyenne »<sup>48</sup>.

Approuvant la réforme gouvernementale qui instaure un cours d'« éthique et de culture religieuse » au Québec, renvoyant ainsi une approche confessionnelle de la religion hors du cadre scolaire, elle refuse que l'enseignement de la culture religieuse se limite à une litanie d'informations sur les croyances et coutumes religieuses. On n'aboutira dans cette logique qu'à de la juxtaposition de différences qui resteront insurmontables et qui donnera à bon compte l'illusion de la tolérance et de l'intelligence éducative.

N. Bouchard plaide donc pour un pôle intégrateur qu'elle désigne comme une « grammaire du religieux »<sup>49</sup> : le défi de l'enseignement n'est pas seulement de faire droit à la reconnaissance de spécificités religieuses, mais encore de les articuler les unes aux autres et de les situer dans un ensemble plus large. Sa grammaire serait donc, au plan intellectuel, l'apprentissage d'une langue commune permettant « la traductibilité de ses langages les uns dans les autres. Concrètement, il faudra faire admettre à chaque tradition que sa langue n'est pas la seule, qu'elle doit s'ouvrir à d'autres cadres de référence. La méthodologie à adopter invite à un recours aux catégories qui, en sciences des religions, permettent de saisir les phénomènes religieux : rites, mythes, tabou, rituel... C'est cette forme d'intelligence de la religion que l'école doit fournir pour comprendre, écrit-elle, « que les traditions religieuses sont choses humaines »<sup>50</sup>. Elle prévoit que ce type d'approche relativisera les croyances religieuses, mais qu'elle ne les invalidera point. Ce n'est pas parce qu'un voyageur découvre qu'un autre peuple parle une langue différente de la sienne, qu'il nourrira un complexe vis-à-vis de sa langue maternelle et qu'il l'abandonnera. Mais il cessera d'imaginer que le monde entier parle la même langue que lui.

### 3.4. Jackson et l'approche interprétative

Terminons ce panorama par l'étude des positions d'un chercheur reconnu, Robert Jackson. Responsable du « Warwick Religions and Education Research Unit » à l'Université de Warwick (Coventry), il est membre actif de divers réseaux européens et américains en lien avec l'avenir de l'enseignement religieux. Il dirige le « British Journal of Religious Education » et est l'auteur d'une dizaine de livres sur les thèmes de l'enseignement religieux dans les sociétés modernes.

L'option de base de R. Jackson est liée à l'évidence de la pluralité religieuse : les jeunes se retrouvent face à une diversité, une complexité et une difficulté d'appréhender les traditions religieuses. Il est dès lors nécessaire de développer ce qu'il nomme une « approche interprétative » des religions<sup>51</sup>. L'objectif général est ambitieux : il sera demandé à

<sup>48</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 12.

<sup>49</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 21.

<sup>50</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 22.

<sup>51</sup> R. JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, Abdington, RoutledgeFalmer, 2006<sup>3</sup>.

l'enseignant de favoriser et de conduire un apprentissage en dialogue<sup>52</sup>. Pour ce faire, celui-ci devra veiller à intégrer une série de cinq paramètres. Il lui faudra non seulement apporter des informations sur les religions, mais aussi il devra aider les élèves à bien appréhender ces informations : le matériel proposé et les méthodes apprises permettront une approche correcte et honnête des religions. Il devra ensuite montrer de quel apport peuvent être les religions dans la construction d'une identité personnelle et sociale. Les religions ne sont pas exposées comme si elles étaient des systèmes de croyances clos ou des reliquats de temps révolus. Troisième exigence : l'enseignant devra aider les élèves à réutiliser les concepts et les expériences reçus dans leur propre tradition quand ils étudient les sujets amenés par d'autres élèves, appartenant à des traditions différentes<sup>53</sup>. Ce que les différents élèves apportent fera alors partie de la « matière » en classe. L'enseignant veillera encore à mettre à jour les stéréotypes que les élèves peuvent avoir quand ils abordent la religion « des autres ». Il faut donc éveiller les élèves à cultiver deux qualités : celle de l'aptitude à l'auto-critique et celle de la flexibilité quand il s'agit de décrire les adeptes d'une religion. Finalement, l'enseignant sera invité à ne pas réifier les croyances : dans les sociétés modernes, les individus construisent souvent leur identité sur base d'éléments de plusieurs origines. Il en va ainsi pour les croyances religieuses personnelles<sup>54</sup>.

Que devient alors la classe d'enseignement religieux ? Un forum de discussion où les élèves sont encouragés à s'engager d'une manière critique et sensible dans des débats sur la religion et sur la culture, dans le but ultime de clarifier leur propre identité et d'éclairer leur recherche de sens<sup>55</sup>. Les traditions et les croyances des élèves sont bien prises en compte : c'est à partir de celles-ci que les professeurs pourront proposer des situations permettant de favoriser la communication entre élèves aux backgrounds différents.

#### 4. Questionnement théologique

L'application au champ de l'enseignement religieux scolaire d'un questionnement théologique n'est guère fréquente. Il est vrai que les enjeux soulevés relèvent du croisement de diverses disciplines et font immédiatement resurgir des conflits interprétatifs. Vérifier la possibilité d'une parole sur Dieu à l'école signifie pareillement se demander quelle est la place du religieux en dehors de sa privatisation dans les sociétés modernes ? S'interroger sur la possibilité de transmettre une tradition dans une école publique ouverte à la diversité des points de vue, c'est demander au politique de « légitimer le religieux, dans une acceptation large, en fonction de sa propre quête de légitimité »<sup>56</sup>.

##### 4.1. Du statut de la vérité

Qu'en est-il de la vérité chrétienne dans une société plurielle ? La vérité est-elle par nature intolérante ? Est-elle une transcendance qui s'impose à nous ou bien n'a-t-elle plus d'autre titre que d'être « une fonction instrumentale dans notre épanouissement

<sup>52</sup> R. JACKSON, «Contextual Religious Education and the Interpretive Approach», dans *British Journal of Religious Education*, t. 30, 2008, p.13-24.

<sup>53</sup> R. JACKSON, « L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle », dans F. OUELLET (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 119-143.

<sup>54</sup> R. JACKSON (dir.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Londres, RoutledgeFalmer, 2003.

<sup>55</sup> R. JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, Abington, RoutledgeFalmer, 2006<sup>3</sup>, p. 105.

<sup>56</sup> M. GAUCHET, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité* (coll. *Le débat*), Paris, Gallimard, 1998, p. 99.

personnel »<sup>57</sup> ? Cette question est cruciale pour toutes les religions, elle l'est particulièrement pour le christianisme. Fondé sur l'Incarnation du Fils de Dieu lui-même, il entretient un rapport particulier à la vérité. Comme le rappelle utilement l'encyclique *Fides et ratio*, « depuis que, dans le Mystère pascal, elle [l'Église] a reçu le don de la vérité ultime sur la vie de l'homme, elle est partie en pèlerinage sur les routes du monde pour annoncer que Jésus Christ est « le Chemin, la Vérité et la Vie » (Jn 14, 6). Parmi les divers services qu'elle doit offrir à l'humanité, il y en a un qui engage sa responsabilité d'une manière tout à fait particulière: c'est la diaconie de la vérité»<sup>58</sup>.

Ce rappel pontifical de la doctrine classique vient donc buter brutalement contre ce que les sociologues ont nommé la « subjectivisation du croire » (seuls 6 % des Français approuvent l'énoncé suivant : « toutes les religions sont respectables, mais la mienne est la seule vraie »<sup>59</sup>) . On sait comment la théologie chrétienne des religions s'affronte à cette question décisive.

Le cours abordera-t-il la vérité sous une forme déductive ou sur le registre du témoignage, « de l'ad-venir permanent livré au risque de l'histoire et de la liberté interprétative de l'Église sous la mouvance de l'Esprit»<sup>60</sup>.

Cette question théologique est liée à des enjeux pédagogiques, bien évidemment. Il suffit de rappeler la pertinence de la remarque de la Congrégation pour l'éducation catholique de 1997, s'inquiétant d'une logique seulement instrumentale et, par là, trop peu soucieuse de recevoir une causalité profonde : « A la prétendue neutralité scolaire correspond, le plus souvent, l'éloignement pratique de la référence religieuse du champ de la culture et de l'éducation. Une vision pédagogique adéquate est appelée à se mouvoir sur le terrain plus décisif des fins, à se préoccuper non seulement du « comment », mais aussi du « pourquoi », à dépasser la méprise d'une éducation aseptisée<sup>61</sup> ».

## 4.2. Confessionnalité du cours

Quant à la question de la pluralité religieuse, elle vient d'emblée questionner le caractère confessionnel du cours de religion tel qu'il est organisé en Belgique francophone. Elle interpelle la théologie tout autant que la pédagogie. Mais quelle position adopter face à la pluralité des croyances et des convictions ? Faut-il croire à la vertu d'un isolement et commencer par laisser les jeunes découvrir une vision du monde particulière, celle de la religion ou de la philosophie de leurs parents en ignorant pour un temps les voix différentes ? Aborder les positions des différentes croyances et convictions, n'est-ce pas laisser les élèves choisir par eux-mêmes, les conduire à sélectionner des croyances comme l'on choisirait des fruits ou de savons au supermarché ? Aborder avec une même équité toutes les positions athées et religieuses, les présenter avec impartialité, n'est-ce pas conduire au relativisme ou mener au syncrétisme ? En travaillant de cette manière, un cours de religion n'aboutira-t-il pas à ce surprenant résultat : il aura montré implicitement la légitimité de toutes les positions (à l'exclusion des fondamentalismes et des extrémismes), il aura du coup laissé penser que les religions et convictions sont équivalement vraies.

<sup>57</sup> F. OUELLET, « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans F. OUELLET (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-194, ici p. 163.

<sup>58</sup> JEAN-PAUL II, Encyclique *Fides et Ratio* (14 septembre 1998), n° 2 dans *La Documentation catholique*, t. 95, 1998, p. 901.

<sup>59</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *La religion en miettes ou la question des sectes*, Paris, Calmann-Lévy, 2001, p. 71.

<sup>60</sup> Cl. GEFFRÉ, *Le christianisme au risque de l'interprétation* (coll. *Cogitatio Fidei*, 120), Paris, Cerf, 1983, p. 87.

<sup>61</sup> Texte dans *La Documentation catholique*, n° 2184, 21/6/1998, p. 559-564.

Ces questions qui traversent les débats dans plusieurs pays occidentaux sont abordées en Belgique dans un cadre politique et religieux particulier : celui d'un cours de religion au caractère confessionnel. Que ce soit dans les écoles du réseau de l'enseignement officiel ou dans celles liées au réseau libre catholique, les professeurs sont priés d'appliquer un même et unique programme confessionnel. Selon une acception classique, un enseignement confessionnel est celui qui s'effectue en lien avec une Église, sous la dépendance d'une autorité religieuse et selon la norme d'une confession de foi<sup>62</sup>. Le professeur de religion catholique est ainsi mandaté par l'Évêque « qui l'appelle à coopérer avec lui dans l'exercice du ministère de la parole »<sup>63</sup>. Il remplit une mission d'Église, avec un mandat ecclésial : « il reçoit de l'autorité ecclésiastique le mandat d'enseigner les sciences sacrées »<sup>64</sup>.

Cette approche est attestée explicitement par le programme de religion belge francophone<sup>65</sup> : le cours se réfère à la foi chrétienne dans la tradition catholique. Ajoutons que ce document traite dans le même paragraphe du lien entre confessionnalité et pluralité : « S'il travaille en priorité l'intelligence et la pertinence chrétiennes, ce cours ouvre aussi à l'intelligence d'autres traditions morales, philosophiques ou religieuses. Cette ouverture à la pluralité et à l'altérité philosophiques et religieuses permet non seulement de rencontrer l'autre différent, mais encore d'élargir et de mieux comprendre une identité et une tradition particulières »<sup>66</sup>.

Pour revisiter cette question de la confessionnalité, il est nécessaire de susciter des espaces où un débat contradictoire puisse avoir lieu. Pour cela, l'effort théologique préliminaire est considérable et essentiel. Pour ma part, je suis favorable à la promotion et à la justification d'un cours confessionnel.

Il y va d'abord de la question du style de présence de l'Église dans nos sociétés ultramodernes et pluralistes : la parole évangélique n'a pas pour mission d'accompagner seulement la conscience privée des croyants, elle témoigne d'une vision de l'homme, elle offre des ressources de socialisation et elle est aussi une invitation à un engagement critique au service de l'humanisation<sup>67</sup>.

Il y a encore la question de la clarification d'un lien possible entre appartenance religieuse et citoyenneté. Face à ceux qui disent tranquillement que « l'effacement de la religion est une condition du politique »<sup>68</sup>, il faut examiner sereinement la pertinence de la formule opposée. Ce qui pourra le mieux aider les individus à devenir des citoyens ne serait-ce pas justement de les aider à être inscrits ou réinscrits dans des appartenances et des identifications, et les groupes conditionnels dans une société pluraliste ne seraient-ils pas « une chance pour la démocratie, une chance et non une menace »<sup>69</sup> ?

Un document récent de la Congrégation romaine pour l'éducation catholique, la « Lettre circulaire » du 5 mai 2009 considérait que l'enseignement confessionnel était le plus respectueux des élèves. Des formules d'un enseignement comparatiste ou neutre des religions

<sup>62</sup> On entend par enseignement confessionnel, un enseignement « basé sur une des religions reprises à l'article 8 et donné avec l'accord de l'autorité compétente du culte concerné. » (*Loi du 29/05/59*, art. 4, §2)

<sup>63</sup> *Code de Droit Canonique*, canon 759

<sup>64</sup> *Code de Droit Canonique*, canon 229

<sup>65</sup> *Programme de religion catholique*, chp. 1, 3, p. 14

<sup>66</sup> *Ibidem*.

<sup>67</sup> Cfr. Cl. GEFFRÉ, « L'avenir du christianisme face au défi du pluralisme culturel et religieux », dans *AETC/Bfr – Nouvelles*, n° 13, juin 2009, p. 7-22.

<sup>68</sup> Formule citée et commentée par D. HERVIEU-LÉGER, « Conclusion. Croire en modernité. Au-delà de la problématique des champs religieux et politique », dans P. MICHEL (dir.), *Religion et démocratie. Nouveaux enjeux, nouvelles approches*, Paris, Albin Michel, 1997, p. 364-365.

<sup>69</sup> J.-P. WILLAIME, « Individus, communauté, société » dans *Semaines sociales de France, Les religions, menace ou espoir pour nos sociétés ? Actes de la 83<sup>e</sup> session. Lyon – centre des congrès – 21-23 novembre 2008*, Paris, Bayard, 2009, p. 116-133.



aboutissent, selon ce texte, à la confusion, au relativisme, à l'indifférentisme. Par respect pour les élèves, pour les options éducatives de leurs parents, il est donc légitime de confier à l'Église le soin de « définir le contenu spécifique de l'enseignement religieux à l'école »<sup>70</sup>.

Avec des arguments différents, André Fossion montre lui aussi l'intérêt d'opter pour le principe confessionnel. Du point de vue de l'élève et des parents, un cours de religion confessionnel, écrit-il, « offre pédagogiquement des conditions plus saines et plus transparentes de communication, qu'un espace qui se voudrait neutre. C'est que cet espace neutre, sur des questions religieuses aussi sensibles, pourrait aussi très facilement devenir un lieu de manipulation idéologique quand, sous couvert de neutralité, c'est, en fait, une idéologie particulière ou même une vision très singulière du professeur qui est subrepticement distillée. (...) Liberté religieuse, démocratie avancée et cours de religion confessionnel peuvent réellement marcher de pair »<sup>71</sup>.

Il est intéressant de noter que naissent actuellement dans d'autres pays, pourtant habitués au rejet de la confessionnalité, des plaidoyers nouveaux pour des cours de religion confessionnels. Le fait est relayé dans des revues scientifiques pluralistes. Il suffit, par exemple, de lire les travaux de Penny Thompson. Cette enseignante, associée à l'Université de Liverpool, fait l'historique de l'aspiration au XX<sup>ème</sup> siècle à déconfessionnaliser l'enseignement religieux ; elle en montre certaines limites intellectuelles et pointe les contraintes conjoncturelles qui étaient alors considérées comme décisives pour s'interroger ensuite sur leur pertinence actuelle<sup>72</sup>. Elle défend l'idée que les cours présentés officiellement comme neutres ou non-confessionnels sont en réalité confessionnels. Elle bat en brèche l'idée que confessionnalité soit forcément associée à un processus coercitif ; elle montre l'intérêt pédagogique pour les élèves d'avoir un enseignant lui-même impliqué, passionné et persuasif, à condition qu'il annonce clairement son angle de vue et qu'il fasse montre d'esprit critique<sup>73</sup> ; elle demande qu'on évalue sereinement l'intérêt d'une présentation du christianisme comme étant une des institutions qui, hier et aujourd'hui, ont servi et servent la société anglaise en donnant à vivre, et par là à préserver, un socle social.

## 5. Actions pédagogiques neuves

Le *Programme de religion catholique* en Belgique francophone demande aux enseignants, dans un cadre confessionnel, de pratiquer le dialogue interreligieux et interconvictionnel. Cette obligation pose de multiples questions, nous venons de le voir. Des recherches menées dans d'autres pays ont élaboré des scénarios différents qui devraient, à les lire, permettre une prise en compte différente des liens entre cours de religion et pluralité religieuse. Il faut les analyser avec la plus grande ouverture d'esprit possible. Mais, il est aussi nécessaire de permettre une pratique pédagogique cohérente dans le cadre actuel qui est institutionnellement et constitutionnellement fixé dans mon pays.

<sup>70</sup> CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Lettre circulaire n. 520/2009 aux présidents des conférences épiscopales sur l'enseignement de la religion dans l'école*, 5 mai 2009, à consulter sur le site <http://www.vatican.va>.

<sup>71</sup> A. FOSSION, « Liberté religieuse, démocratie et cours de religion », dans Groupe Martin V. *Religions, morales et philosophie à l'école : comment penser ensemble ?* Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2004, p. 31-32. On peut ici évoquer les réflexions d'un autre membre du Groupe Martin V, Paul Löwenthal, qui ne croit guère au projet de réseau d'enseignement pluraliste : « le pluralisme à la belge promettait de n'être qu'un éteignoir » (P. LÖWENTHAL, *L'État laïque vu par un catholique* (coll. *Quartier libre*), Bruxelles, Labor, 2004, p. 65).

<sup>72</sup> P. THOMPSON, « Whose Confession? Which Tradition? », dans *British Journal of Religious Education*, t. 26, 2004, p. 61-72, ici p. 67.

<sup>73</sup> Br. WATSON et P. THOMPSON, *The effective Teaching of religious Education*, Edimbourg, Pearson Education, 2007<sup>2</sup>, p. 32-49.

Trois hypothèses sont ici offertes à l'étude et au débat avec les enseignants, professionnels du cours de religion catholique.

### 5.1. Lire les textes sacrés

Il serait d'abord utile de considérer selon quelle méthodologie le cours de religion abordera les textes et les traditions d'autres philosophies et religions. Alors que des habitudes ont été prises, par exemple pour l'enseignement de l'histoire, de faire travailler les élèves sur de multiples sources, de leur apprendre à déchiffrer et analyser des textes originaux, il est regrettable que de telles pratiques ne soient encore que rarement utilisées au cours en religion<sup>74</sup>. Un effort documentaire pour mettre à disposition les textes sacrés d'autres religions, pour leur permettre de « parler » aux élèves grâce à des grilles d'études et d'analyse sont indispensables. Une autre problématique est de montrer la complexité des réalités et les débats internes qui alimentent la vie et suscitent la contradiction au sein même des institutions exposées<sup>75</sup>. Il en est trop rarement ainsi en religion. La présentation de l'islam ne se fait pas sur base de sources attestées et reconnues par les musulmans eux-mêmes, les particularités des communautés chiite ou sunnite sont peu prises en compte, les théologies diverses qui traversent l'islam contemporain sont tues. Les démarches d'apprentissage interactives prônées dans la logique de l'acquisition de compétences doivent conduire le professeur à mettre les élèves en situation active dans l'étude des religions et non à une multiplication d'exposés de vulgarisation par l'enseignant lui-même.

### 5.2. Des démarches descriptives et prescriptives

Une seconde voie serait de jumeler ce que le Canadien Scott Daniel Dunbar appelle les démarches descriptive et prescriptive<sup>76</sup>. Il ne suffit pas, même si cela est nécessaire, de donner une description des religions et des philosophies, alors que cette démarche est toujours celle qui est validée et reconnue par les enseignants. Pour le professeur de l'Université du Saskatchewan, on ne peut pas se contenter de ce premier temps et il est erroné d'imaginer qu'une telle démarche serait licite sous prétexte qu'elle serait objective. Pour lui, c'est là une illusion : il suggère donc de passer aussi à une démarche qu'il désigne comme « prescriptive ». Il s'agit dans un second moment d'introduire des débats sur les questions mêmes de pluralité de convictions et de croyances. Ceci est dans la ligne de la logique bien connue des « situations-problèmes ». Par exemple : Le dialogue entre les religions pourrait-il résoudre des conflits religieux ? Le dialogue interreligieux est-il de nature à contrecarrer les fondamentalismes ou bien les renforce-t-il ?

### 5.3. De la connaissance à la reconnaissance

Enfin, une troisième piste serait d'associer deux autres termes, ceux de la connaissance et de la reconnaissance. Certes, la connaissance des religions et des philosophies reconnues actuellement comme porteuses de sens est nécessaire. C'est un service citoyen que le cours de religion rend quand il ouvre l'accès à la compréhension de toutes ces institutions, toutes ces doctrines, toutes ces manifestations sociales. Mais, pourrait-on proposer, avec le Québécois Fernand Ouellet, que cette connaissance n'est encore qu'un préalable, au service

<sup>74</sup> Voir les suggestions de J. STERN, *Teaching Religious Education. Researchers in Classroom*, Londres, Continuum International Publ., 2007<sup>2</sup>, p. 7-20.

<sup>75</sup> Il serait utile de prendre ici exemple sur le Programme du cours de géographie.

<sup>76</sup> S.D. DUNBAR, «The Place of Interreligious Dialogue in the academic Study of Religion», dans *Journal of Ecumenical Studies*, t. 35, 1998, p. 455-470.

d'un autre objectif : celui de la reconnaissance. « Il s'agit non seulement de savoir que l'autre ne partage pas nécessairement nos propres croyances ou valeurs, mais surtout de développer une attitude respectueuse à son égard qui lui permette de se sentir accepté, reconnu dans son identité propre »<sup>77</sup>. Par ricochet, cette reconnaissance permettrait aussi au jeune qui se retrouve dans la tradition chrétienne de développer une identité positive, sans avoir à appréhender le jugement d'autrui. Une des voies possibles dans cette perspective est de mettre en lumière la cinquième compétence terminale du *Programme* belge, à savoir la compétence en matière de communication : aider le jeune à exprimer, exposer et illustrer des concepts, des rites et des pratiques religieuses, mais aussi l'aider à reconnaître et à énoncer de façon cohérente et respectueuse des convictions et des intérêts profonds.

## Conclusion

Nous avons conscience d'avoir ouvert une réflexion dans un immense chantier. Les questions soulevées, celle des rapports Église-État sur le terrain scolaire, celle de la vérité chrétienne à l'heure du pluralisme religieux, celle des liens entre confessionnalité et citoyenneté sont autant de lieux où la pensée théologique est convoquée pour entrer en discussion avec ce que Habermas appelle « la raison publique » : elle doit donc trouver les arguments convaincants pour fonder ses positions et les offrir à la logique du débat démocratique. Elle en a les ressources, elle est attendue sur ce terrain-là.

B – 1348 *Louvain-la-Neuve*  
DERROITTE  
Grand-Place 45.  
*de théologie*

Henri

*Professeur à la Faculté*

*Université Catholique de Louvain*

---

<sup>77</sup> F. OUELLET, « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans F. OUELLET (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-194, ici p. 181-182.