

Intégrer
le fait religieux
Une problématique

Situer
le fait religieux
Des réflexions

Prendre en compte le fait
religieux dans les disciplines
Des approches

S'appropriier
le fait religieux
Des outils

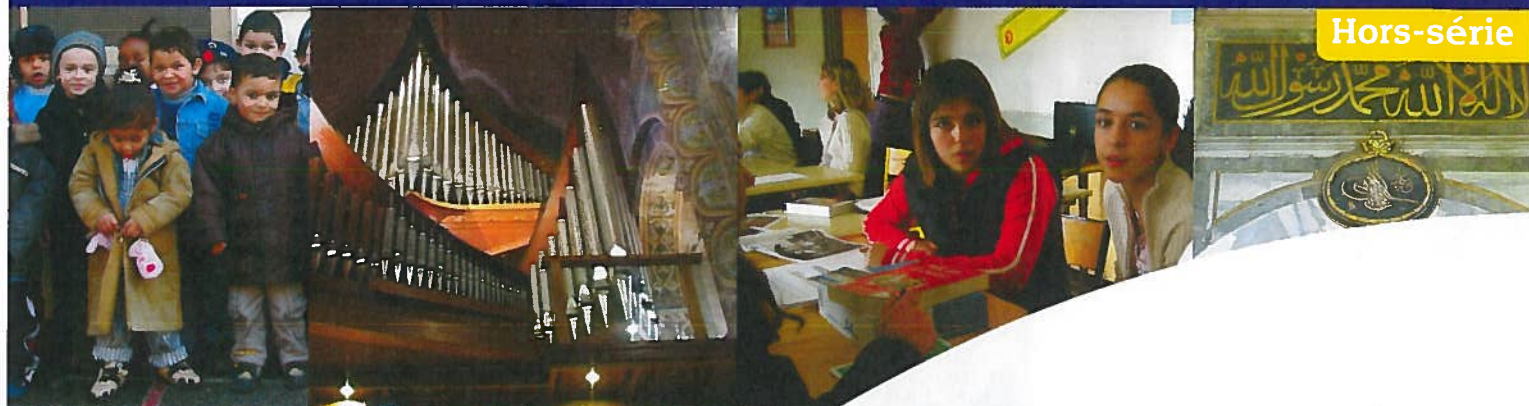
Enseignement catholique

www.scolanet.org

ACTUALITÉS

Mars 2005 - 10 €

Hors-série



Relier
enseignement
et
fait religieux

L'information indispensable à tous les membres des communautés éducatives



Abonnez-vous !



**MONTANTS
DES ABONNEMENTS :**
septembre 2004- juin 2005

L'abonnement : 45 €
10 numéros par an

— De 3 à 9 abonnements : **38 €** par abonnement
— De 10 à 24 abonnements : **33 €** par abonnement
— À partir de 25 abonnements : **28 €** par abonnement

Je souhaite m'abonner à *Enseignement catholique actualités*

x 45 € = x 38 € = x 33 € = x 28 € =

Ci-joint la somme de € en chèque bancaire à l'ordre de : AGICEC

Nom : Adresse :

..... Code postal : Ville :

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à : ECA, 277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 53 73 73 75 - Fax : 01 46 34 72 79

Sommaire

5

- Une étape importante ; par Paul Malartre p. 5
Le fait religieux, interrogation sur l'aventure humaine ; par le père Gaston Piétri p. 6

7

INTÉGRER LE FAIT RELIGIEUX ? – UNE PROBLÉMATIQUE

- Le fait religieux ; par Régis Debray p. 8
Une volonté affirmée ; par René Nouailhat p. 9
Un travail exigé ; par René Nouailhat p. 13
 Une nouvelle mission « Culture et religions » à l'Unapec ; par René Nouailhat p. 14
Former les profs, réformer les manuels ; par Sylvie Horguelin p. 15
 Un nouveau diplôme ; par Bernard Descouleurs p. 16
 Peut-on scinder la personne ? ; par André Blandin p. 17
Accéder aux religions : un droit ; par René Rémond p. 18
 Le refus d'une nouvelle discipline de « sciences religieuses » ; par Philippe Joutard p. 18
Enseignement des religions, de la morale ou des valeurs ? ; par Pierre Ognier p. 20

21

Situer le fait religieux – des réflexions

- Qu'est-ce que le fait religieux ? ; par Pierre Gire p. 22
Le fait religieux n'est-il pas l'homme lui-même ? ; par Jean d'Alès p. 24
Le fait religieux : définitions et problèmes ; par Régis Debray p. 26
Le fait religieux est constitué par un cadre d'intelligibilité ; par Stanislas Breton p. 28
Humaniser la laïcité ; par François Boespflug p. 30
Le fait religieux et l'anthropologie chrétienne ; par Christian Salenson p. 32
Traiter du fait religieux à l'université ; par Philippe Capelle et Henri-Jérôme Gagey p. 34

37

Prendre en compte le fait religieux dans les disciplines – des approches

- Faits religieux et disciplines scolaires ; par Maurice Sachot p. 38
Posture et position personnelle de l'enseignant ; par Jean Joncheray p. 40
Le fait religieux en cinq dimensions ; par Bernard Descouleurs p. 42
Reconnaître le pacte symbolique de chacun ; par Pierre Gibert p. 44
Identité et vérité au temps du pluralisme religieux ; par François Marty p. 46
L'art et le fait religieux ; par André Duplex p. 48
Le théâtre et le sacré ; par Christophe Merlant p. 50

53

S'approprier le fait religieux – des outils

- Ces enfants qui nous questionnent... ; par Sylvie Crépy p. 54
Situer le religieux dans l'histoire et la géographie ; par Françoise Ladouès p. 56
Le fait religieux et les langues ; par Bernard Descouleurs et *alii* p. 58
Le fait religieux dans les lettres ; par Marie-Thérèse Cayol, Gérard Gobry et *alii* p. 60
Arts et patrimoine : une voie vers le fait religieux ; par Monique Béraud p. 62
Le fait religieux et les sciences ; par Christian Larcher p. 64
Le fait religieux et les sciences économiques et sociales ; par Laure Nison p. 65
Le fait religieux au lycée professionnel ; par Mounir Ben Taleb p. 66
Le fait religieux dans la « vie scolaire » ; par Fulgence Koné p. 68
Bibliographie p. 70

UN NOUVEAU SITE POUR INTÉGRER LE FAIT RELIGIEUX

Enseignement **et** Religions

● [Lettre d'Infos](#)

● [Liens](#)

● [Aide](#)

● [Faq](#)

● [Contacts](#)

► [La mission Enseignement et Religions](#)

Recherche :

ok

Dernière réactualisation : 02-03-2005

APPROCHES

NOUVEAUTÉS DU MOIS

>> par discipline

- Allemand
- Anglais
- Education artistique
- Education civique, juridique et sociale (ECJS)
- Education physique et sportive (EPS)
- Espagnol
- Géographie
- Histoire
- Italien
- Lettres
- Mathématiques
- Philosophie
- Sciences physiques
- Sciences éco. et sociales
- Sciences de la vie et de la terre (SVT)
- Transversalités

>> par la vie scolaire

- La personne dans l'établissement
- Des lieux, des temps à vivre
- Des éclairages européens

>> par niveau

- Ecole
- Collège
- Lycée d'enseignement général et technologique (LEGT)
- Lycée professionnel (LP)
- Enseignement supérieur et post-bac

>> par religion

- Christianisme
- Islam
- Judaïsme
- Religions premières
- Religions orientales
- Spiritualités

>> par thème

- Voyages et itinéraires
- Le temps
- Le pouvoir

OUTILS

- Références anthropologiques
- Textes de réflexion
- Concepts-clés

www.enseignement-et-religions.org

**Proposer des réflexions et des outils
pour intégrer le fait religieux
dans les disciplines
est l'un des objectifs de la mission**

**« Enseignement et religions »
créée par le secrétariat général
de l'enseignement catholique.**

**Ce site donne accès
à de nombreux textes de référence,
séquences pédagogiques,
dossiers, bibliographie...**

à partir de multiples entrées :
**discipline,
vie scolaire,
niveau d'enseignement,
religion,
thème.**

**Une lettre d'information mensuelle
alertera par courriel
sur les dernières nouveautés du site.**

**Actualité
des revues
et des ouvrages**

► **Fêtes
religieuses** ◀

► **Autour du fait
religieux** ◀



**Abonnez-vous
à la lettre d'infos**

cliquez ici

● Site conçu
par l'Unapeo, 2005.

Réalisation : le pôle
communication
de l'Unapeo.

Informations légales



formiris

Secula net

Une étape importante

Parler du fait religieux n'est pas nouveau dans l'enseignement catholique français. Depuis une vingtaine d'années, des documents évoquaient l'importance de sensibiliser les enseignants à ce que l'on nommait alors la culture religieuse. Sensible au risque réel de rupture de transmission, le rapport de Régis Debray, en 2002, sur « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque », manifestait la prise en compte par notre République de l'importance culturelle du fait religieux. L'enseignement catholique y a trouvé une raison supplémentaire de poursuivre, d'amplifier et de coordonner son travail pour intégrer le fait religieux, non pas par une discipline à part, mais au cœur de l'enseignement lui-même. Nous avons alors donné pour objectif à la mission « Enseignement et religions », créée en septembre 2002, de proposer des réflexions, des contenus et des outils pour bien situer le fait religieux.



D. R.

Sous la responsabilité de René Nouailhat, cette commission, par ses groupes de recherche, a déjà largement répondu à cette attente. Vous en trouverez les nombreux premiers fruits dans ce document qui devrait nourrir pour quelques années l'action à poursuivre en particulier auprès des enseignants.

Ce hors-série et le colloque des 2 et 3 mars 2005 marqueront une nouvelle étape importante de la prise en compte du fait religieux dans l'enseignement catholique français. Il ne s'agit ni d'une mode ni d'une matière à option. Il s'agit de sensibiliser tous les enseignants, quelle que soit la discipline enseignée. En voulant une école de toutes les intelligences, une école de toute la vie, une école qui réponde à toutes les aspirations de la personne, les assises engagent ainsi à ne pas amputer la personne de sa dimension religieuse.

Au nom de sa spécificité exprimée par un projet éducatif fondé sur le sens chrétien de la personne, l'enseignement catholique est invité à parler du fait religieux en évitant tout prosélytisme, syncrétisme ou relativisme : éduquer à la différence n'est pas proposer une sorte de « libre-service des religions » mais relier, parce qu'elles sont complémentaires, une connaissance des religions pour tous les élèves et une proposition explicite de Jésus-Christ et de son Évangile, adressée à la liberté de conscience de chacun.

Nous affirmons ainsi qu'il est possible et nécessaire de concilier la connaissance des religions par tous, le respect des itinéraires de chacun et l'annonce de la Foi et de l'Espérance qui nous animent.

Paul Malartre

Secrétaire général de l'enseignement catholique

UN DOCUMENT HORS-SÉRIE D'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ACTUALITÉS

Rédaction : René Nouailhat (*sous la direction de*) - Coordination : Gilles du Retail

Secrétariat de rédaction : René Troin - Rédaction graphique : Dominique Wasmer, Marie-Françoise Comte

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ACTUALITÉS

PUBLICATION OFFICIELLE DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE / AGICEC

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : PAUL MALARTRE / RÉDACTEUR EN CHEF : GILLES DU RETAIL / RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT : SYLVIE HORGUELIN

RÉDACTION - ADMINISTRATION - ABONNEMENTS - 277 RUE SAINT-JACQUES, 75240 PARIS CEDEX 05 - TÉL. : 01 53 73 73 75 / FAX : 01 46 34 72 79 /

E.MAIL : ECA@SCOLANET.ORG / NUMÉRO CP - 0707 G 79858 / IMPRIMERIE VINCENT - TOURS.

Le fait religieux, interrogation sur l'aventure humaine

Le débat s'est amplifié, depuis les années 1980, quant à la place du fait religieux dans les programmes scolaires. Distinguant entre « objet de culture » et « objet de culte », le père Gaston Piétri définit ce qu'est le fait religieux pour l'école, en le resituant dans sa mission éducative.

[...] Qu'est-ce que l'école en effet, sinon un lieu où une société tente de réaliser une éducation ? Si cette école est laïque et si la laïcité n'est pas et en tout cas n'est plus elle-même une doctrine, doit-elle se résigner à ce qu'il n'y ait jamais de réponse à la demande de sens ?

Qu'est-ce que le fait religieux sinon un essai de réponse, sous de multiples aspects, à une demande radicale de sens ? C'est l'option existentielle qui ne peut être mise entre parenthèses, même si l'enseignant est fondé à ne pas livrer sa position personnelle en faveur ou à l'encontre de ce que signifient textes, œuvres ou événements.

Accepter et mettre en lumière la question du sens n'est pas de soi une option pour ou contre la foi. Du moins faut-il que l'enseignant n'occulte pas, sous peine de dénaturer sur quelque point le fait religieux, cette interrogation ultime sur l'aventure humaine.

Car c'est d'abord de cette interrogation que le fait religieux est porteur. Et comment indiquer qu'il l'a été dans le passé en négligeant maintenant cet aspect de la réalité qui est son actualité pour une partie considérable des humains ?...

Documents Épiscopat – Janvier 2004
« Questions autour de l'enseignement du fait religieux »
Père Gaston Piétri

Faut-il intégrer le fait religieux ?

Sommaire

Le fait religieux

■ Régis Debray

Une volonté affirmée

■ René Nouailhat

Un travail exigé

■ René Nouailhat

Former les profs, réformer les manuels

■ Sylvie Horguelin

Accéder aux religions : un droit

■ Deux extraits de textes de René Rémond et Philippe Joutard

Enseignement des religions, de la morale ou des valeurs ?

■ Pierre Ognier

Les pages 9 à 17 de ce chapitre sont extraites du dossier publié dans *ECA* n° 268 (novembre 2002)

Le fait religieux

Il n'est pas nécessaire d'être ignare pour être laïque. Comment ignorer un phénomène aussi universel que l'existence des communautés de croyance qui coexistent ou se mêlent sur toute la planète ? Dans chaque aire de civilisation, il y a une façon particulière d'organiser le calendrier, avec des fêtes et des jours fériés. De polariser l'espace, par des lieux de culte et de pèlerinage. De marquer les corps, par la circoncision, les tatouages ou la barbe. De discipliner l'alimentation, par des interdits ou des jeûnes. De scander, par des rites, notre vie, de la naissance à la mort. Cette façon dérive le plus souvent d'une tradition religieuse, consciente ou non. Pour éloigné qu'on puisse être personnellement des choses de la religion et attaché à la neutralité de l'école publique, la connaissance de notre monde réel passe par celle des grands cultes.

Le fait religieux s'inscrit en profondeur dans l'histoire, la géographie, comme dans la littérature et le cinéma. Comment lire les *Provinciales* de Pascal ou savourer un film de Buñuel sans un minimum d'informations sur la grâce et sur le sacrilège ? La naissance d'Israël ou la politique étrangère américaine ? Les Croisades, les dragonnades, ou la tragédie du 11 septembre ? Mais ce n'est pas seulement une clé pour ouvrir les grandes portes. Le fait religieux, c'est aussi une donnée simple et ordinaire. C'est quelque chose qui se voit – une cathédrale, une mosquée ; qui s'entend – un gospel, une cantate ; qui se respire – l'encens ou la crypte ; qui se lit – la Bible ou le Coran. Et qui se croise dans n'importe quelle rue de Paris, sous forme de jeunes musulmanes à foulard, juifs orthodoxes à chapeau noir, chrétiens en procession, ou hara krischna au crâne rasé. L'expérience spirituelle du sacré, très respectable, est intime et incommunicable. Mais le fait religieux, lui, est partie intégrante de la réalité collective. Pour nous, élèves ou enseignants, son étude relève de la culture générale. On doit l'aborder sans *a priori* ni préjugé, comme un trait de comportement, même si cela peut être aussi, à l'extérieur de l'école, un objet de culte, selon nos traditions familiales ou nos croyances personnelles.

L'enseignement du fait religieux n'a donc pas de caractère confessionnel, ni anticlérical. On ne doit pas le confondre avec un catéchisme ou un témoignage. Il a la valeur, et les limites, d'une simple description compréhensive. Mais, entre catholiques, juifs, musulmans, orthodoxes, protestants, etc., mieux se comprendre, c'est aussi apprendre à se respecter. Car le fait religieux ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus vraie ou plus recommandable que les autres. Même si en France, nous sommes, de par notre histoire, plus axés sur les religions du Livre, son étude, dans le cadre des programmes existants, doit pouvoir nous ouvrir sur l'Asie lointaine, à travers Bouddha, sur l'Inde, à travers Vichnou et les yogis, sur l'Afrique, à travers le culte des ancêtres, sur l'Antiquité aussi, à travers Athéna et Jupiter. Au fait, les dieux et déesses de la mythologie gréco-latine, nous ne les rencontrons pas seulement à Delphes ou à Rome. Ils nous accompagnent tout au long de la semaine, et pas seulement le Dimanche, dont l'étymologie est « jour du seigneur ». Mardi, jour de Mars, Mercredi, de Mercure, Vendredi, de Vénus, Jeudi, de Jupiter.

En somme, le religieux n'est pas confiné dans les lieux de culte, églises, mosquées, ou synagogues. Il est en filigrane dans notre vie quotidienne, comme une longue mémoire. Un lycéen avisé en vaut deux.

■ RÉGIS DEBRAY

Ce texte est extrait du *Guide républicain*, Scérén-CNDP, Ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

L'enseignement du religieux, qui n'est pas l'enseignement religieux, doit trouver toute sa place à l'école. Si une attente se manifeste en ce sens aujourd'hui, c'est qu'il y a déficience en la matière, et urgence d'un « traitement scolaire ».

Une volonté affirmée

■ René Nouailhat

La cause est entendue : la connaissance des religions apparaît indispensable pour comprendre les événements du passé comme ceux du monde actuel, pour accéder aux œuvres du patrimoine, pour entrer dans l'intelligence de l'univers symbolique. Parler du fait religieux permet de s'en tenir à ce qui est de l'ordre de l'approche rationnelle, sans s'aventurer dans des choix de vie ou des engagements personnels.

Dans la situation actuelle, la scolarisation du fait religieux est une priorité.

Le fait religieux, c'est de l'objectivable ; il peut donc s'inscrire dans du scolarisable pour donner à lire, à voir, à penser. Pour faciliter l'intégration du fait religieux dans l'exercice disciplinaire, nous sommes invités à le situer en fonction de quatre grandes orientations.

Scolariser le fait religieux : une priorité

La laïcité scolaire aujourd'hui ne peut plus être silencieuse à l'égard des faits religieux.

Se voulant neutre, ouverte à tous, et par souci de séparation des genres et des rôles, la laïcité a eu tendance à rejeter hors de l'école l'expression des appartenances religieuses ; la mise en débat de ces dernières apparaissait comme contraire à la mission d'éducation et d'intégration de l'enseignement scolaire ; il s'agissait d'éviter les sujets qui divisent ou qui fâchent. Mais le remède est aujourd'hui pire que le mal.

Les événements qui marquent les évolutions du monde ont souligné le grand besoin d'information et d'analyse en matière religieuse ; émissions radiotélé-

visées et publications se multiplient pour pallier un déficit flagrant de connaissances en ce domaine.

Faire l'impasse sur les faits religieux et, plus globalement, sur les dimensions symboliques et les représentations mythologiques conduit à appauvrir les savoirs, handicape l'accès au patrimoine et entretient l'ignorance, sous les masques de la naïveté (toutes les formes de crédulité) ou de la dérision systématique (attitudes de rejet primaires).

Il y a plus grave car, sans formation intellectuelle en ce domaine, les jeunes se retrouvent démunis et vulnérables dans ce qui touche les ressorts de leur vie personnelle et collective. Si la connaissance des faits religieux est exclue de l'école, leur interprétation est livrée à la seule gestion des communautés religieuses ou récupérée par certains pouvoirs en quête de prise d'influence sur les consciences. Si les jeunes ne bénéficient pas des efforts de rationalité ni des méthodes réflexives qu'apportent les disciplines scolaires, l'école n'exercera pas en ce domaine sa mission de formation intellectuelle et d'éducation au discernement. Les faits religieux risquent d'alimenter la crédulité, le fondamentalisme ou l'intégrisme, les archaïsmes de pensée et de comportement, et, si les conditions s'y prêtent, toutes sortes de crispations identitaires, sectaires et agressives : autant de symptômes pathologiques qui se multiplient dans une société en crise, où les déséquilibres et les exclusions font croître les tensions, les désirs de revanche ou les réactions de désespoir. La crédulité peut alors devenir le terreau des fanatismes. « *La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances, favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir*¹. »

Dans la situation actuelle, la scolarisation du fait religieux est une priorité. Pour les croyants, cette exigence de for-

mation intellectuelle est une condition d'inculturation de leur foi. Pour tous, c'est une ouverture aux questions du sens et une manière de les contextualiser, d'en élargir les points de vue.

C'est pourquoi la laïcité ne doit plus être une laïcité d'abstention ou d'exclusion, mais d'intégration du fait religieux ; non plus une laïcité de réserve (comme la laïcité de l'État) ni de simple tolérance (comme pour la société civile), mais une laïcité civique, qui prenne en compte le fait religieux dans toutes ses dimensions (idées, symboles, modes de vie, modes d'imaginer et de penser), la réalité des personnes et des groupes dans leur diversité, dans leur pluralité spirituelle.

Les jeunes ont des appartenances culturelles multiples. Ils ont des questions, des convictions, des refus. Ils doivent pouvoir les exprimer. Leurs positions doivent pouvoir être exposées, confrontées, débattues, sous peine de se figer et d'entraver la pensée.

Plutôt que de se battre pour ou contre tel ou tel signe d'appartenance religieuse (foulard islamique par exemple, mais tout aussi bien croix, kippa, gri-gri, etc.), ces signes devraient être mis en discussion et en questions.

Dans la « cité scolaire » et pour la « formation citoyenne » dont on parle tant, apprendre à vivre ensemble requiert d'abord une pédagogie du débat, où la question du fait religieux doit avoir toute sa place, et une prise en compte explicite du fait religieux, sans peur et sans reproche.

Développer une culture religieuse commune et plurielle

L'école apprend à vivre ensemble et à faire communauté ; c'est ce qu'ont si bien réussi les instituteurs de la III^e République, ceux qu'on a surnommés les « hussards noirs de la République », quand la France des provinces était encore celle des

grandes diversités des traditions et des coutumes.

L'unité nationale a été réussie à une époque où l'école n'avait pas l'obsession d'une adaptation à la culture d'entreprise ou aux conditions de la guerre économique. Cette école était centrée sur les savoirs fondamentaux, sur leurs applications concrètes et sur la transmission du patrimoine national, avec le souci du bien-être. La langue et la littérature françaises, le calcul et les sciences d'observation ou expérimentales, l'histoire et la géographie, les arts et le sport constituaient le « tronc commun » du beau Savoir émancipateur, dans un système qui transmettait aussi ses règles et ses codes. La culture religieuse était explicitée ailleurs ; elle était essentiellement transmise par le monde ecclésiastique d'un catholicisme alors largement dominant.

C'est une pédagogie de l'ouverture culturelle et de la curiosité qui est ici nécessaire.

Ces temps anciens peuvent faire rêver sur un mode nostalgique ; ils peuvent être invoqués de façon incantatoire pour tenter de ranimer des traditions perdues. Les conservatismes en la matière ne valent que des façades. Les retours en arrière sont impossibles. Il ne faut pas pour autant perdre de vue ce qui était l'objectif. Au-delà des expressions obsolètes des idéologies d'hier et de leurs modalités désuètes de transmission, il s'agit de retrouver, dans les conditions



Histoires de l'Ancien Testament. Le quatrième jour et Le Cinquième jour.

Repères

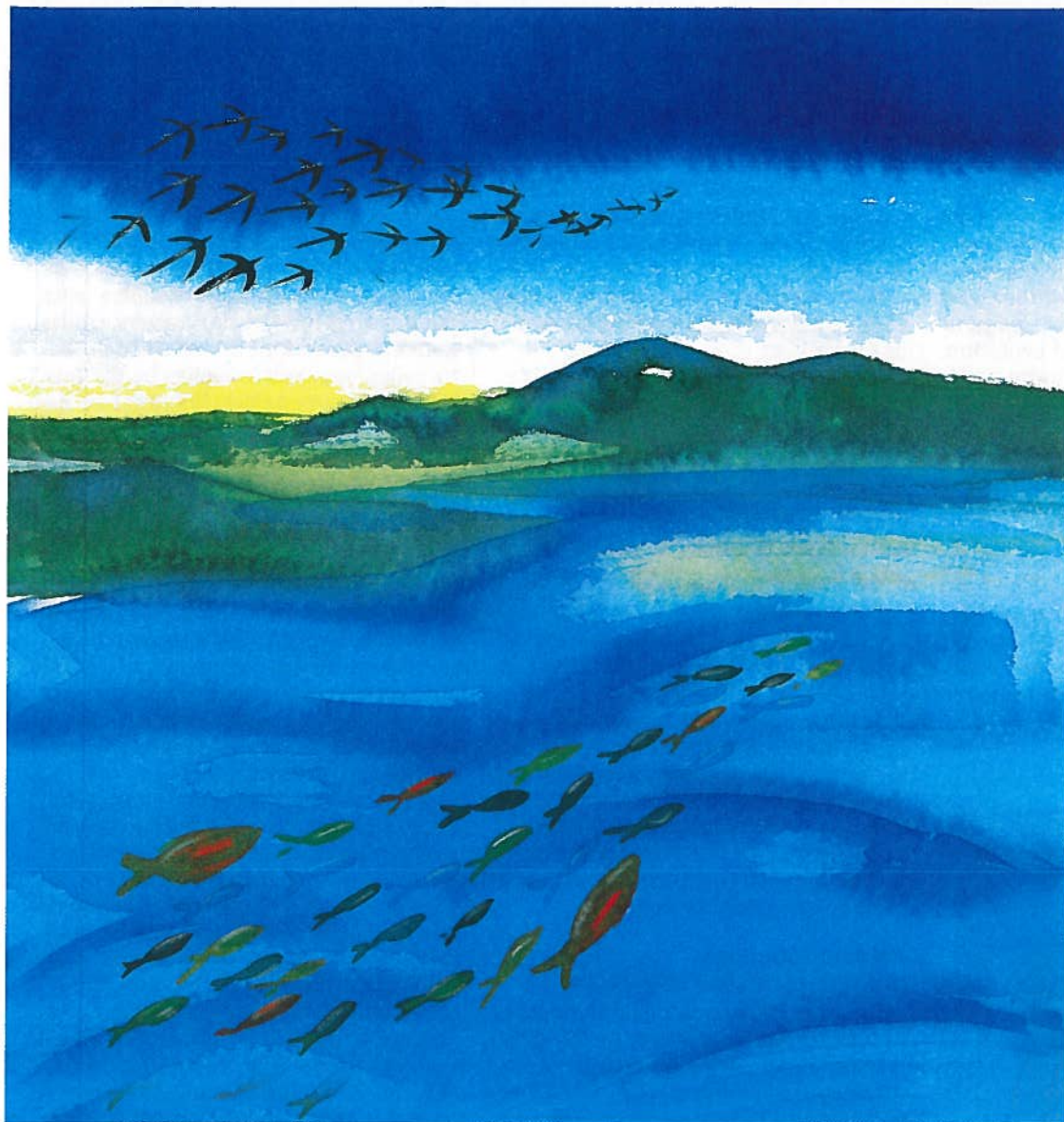


RE

→ Historien, philosophe et théologien de formation, René Nouailhat a été professeur d'histoire et de philosophie avant de devenir chef d'établissement. En 1994, il fonde l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (Ifer) au Centre universitaire catholique de Bourgogne et conjugue ses recherches sur le christianisme ancien avec la formation pédagogique des enseignants du second degré. Il est également chargé de la mission « Culture » à l'Unapec. En septembre 2002, Paul Malartre lui confie la charge de la mission « Enseignement et religions » au secrétariat général de l'enseignement catholique. Ses publications ont ouvert des voies nouvelles pour l'intelligence du fait religieux et sa prise en compte laïque, afin de répondre aux missions éducatives de l'école d'aujourd'hui. Parmi ses ouvrages : sa thèse d'État, *Saints et patrons, les premiers moines de Lérins* (Les Belles Lettres, 1987) ; *La genèse du christianisme, de Jérusalem à Chalcédoine* (préface de Philippe Joutard, CNDP-Cerf, 1994) ; *Enseigner les religions en collège et en lycée, 24 séquences pédagogiques* (avec Jean Joncheray, éd. de l'Atelier, 1999) ; *Le fait religieux dans l'enseignement* (Magnard, 2000), *Enseigner le fait religieux* (Nathan, coll. « Les repères pédagogiques » 2004). ■

d'aujourd'hui, la mission culturelle et sociale dont l'école reste investie : promouvoir la liberté personnelle et la concorde sociale par la culture. Et remédier, de surcroît, à ce que Luc Ferry appelle la « fracture scolaire ».

Nul doute que le fait religieux joue ici un rôle essentiel. Selon l'expression du doyen de l'inspection générale, pour les enfants d'immigrés comme pour les autres, en France, « les cathédrales font partie de leur patrimoine de citoyen² ». Comme les abbayes, les châteaux ou les maires. Comme le chant grégorien et les chansons populaires, la *Symphonie fantastique* et les chants révolutionnaires. Comme les peintures de la grotte Chauvet ou de Lascaux, les enluminures médiévales et les œuvres exposées au musée du Louvre, *Les Misérables* et la poésie



(Illustrations : A. de La Morinerie)

de Rimbaud, la tour Eiffel et Beaubourg, ou les parcs d'attraction. Autant d'éléments constitutifs, pour des jeunes d'origine étrangère, de l'histoire du pays et de la région d'accueil, aussi importants que la connaissance, pour tous, de l'histoire des pays d'origine, dont les religions sont aussi parties prenantes.

Il ne s'agit pas de se mouler dans la pensée unique d'un « religieusement correct », mais d'assurer une formation commune dans la connaissance des faits religieux, quelles que soient les sensibilités, les options, les appartenances, les croyances ou les incroyances, les situations ou les opinions.

D'une telle culture religieuse commune, quels seraient aujourd'hui les éléments essentiels à transmettre ? Ils sont certainement beaucoup plus diversifiés qu'hier,

et à l'échelle de la planète. Car ce sont les œuvres d'un patrimoine mondial auquel chacun peut avoir accès par les voyages, par les livres ou les revues, le cinéma, la télé ou internet. Mondes chrétiens et musulmans, sagesse d'Extrême-Orient, syncrétismes africains ou latino-américains, mouvements de spiritualité, critiques scientifiques ou indifférences tranquilles, bricolages personnels ou grandes mythologies sécularisées, toutes ces attitudes ou héritages font désormais partie de nos curiosités et de nos paysages. L'école doit y ouvrir, aider à en comprendre la pluralité, les spécificités et les points de vue, dans le contexte des grandes évolutions du monde. Et tous doivent pouvoir ainsi mieux comprendre d'où chacun vient.

C'est une pédagogie de l'ouverture cultu-

relle et de la curiosité qui est ici nécessaire, selon des démarches comparées et des regards croisés.

Travailler la dimension religieuse dans chaque discipline

Il faut partir de ce qui est requis par chaque discipline, dans le champ de ses objectifs et de son programme ; les enseignants n'ont pas à ajouter d'autres contenus ni à être les témoins ou les contre-témoins de quelque croyance ou incroyance que ce soit.

C'est bien en tant que spécialistes de leurs disciplines qu'ils peuvent aborder sereinement les thèmes religieux qu'ils rencontrent par et dans leurs matières, qu'il s'agisse de données symboliques, de récits mythologiques ou d'expériences religieuses telles que les religions en parlent : la foi chrétienne en la résurrection du Christ, la Révélation faite à Moïse, ou le Coran selon la foi musulmane ont leur place dans de nombreux programmes, sous bien des points de vue.

Cette inscription dans les champs disciplinaires a un intérêt méthodologique. Elle permet de ne pas isoler ces sujets religieux. Il ne s'agit pas de les reléguer

dans des chapitres à part ; il ne faut pas les séparer des autres données de la vie et de la production des hommes. En histoire, leur mise à l'écart dans quelques chapitres réservés (souvent avec la littérature et les arts) était sans doute destinée à ne pas leur accorder trop d'importance. Mais cette laïcité de séparation a un effet pervers : isoler les faits religieux aboutit à en effacer les genèses, les évolutions ou les contestations ; c'est, paradoxalement, ce que faisaient les anciennes apologétiques, qui traitaient au singulier des religions qui se vivent toujours au pluriel.

Il faut au contraire appliquer dans le domaine religieux, avec la méthode et les procédures d'apprentissage propres à chacune des disciplines, une analyse honnête des documents, des faits reli-

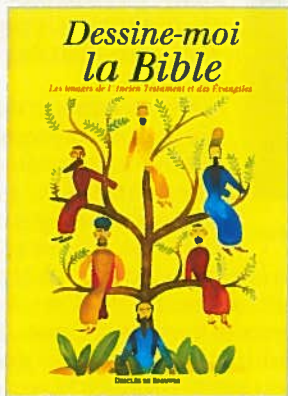
gieux ou des dimensions religieuses des phénomènes étudiés.

Les enseignants gagnent à le faire ensemble, grâce à l'interdisciplinarité. Encore faut-il que le fait religieux soit d'abord « disciplinarisé ». Et qu'il soit clairement identifié et situé, et traité comme les autres faits de culture. Nous verrons à ce sujet les conditions qui correspondent aux exigences d'un « traitement disciplinaire ». Les contenus et les problématiques des savoirs enseignés relatifs aux religions sont complexes, et en pleine évolution. Le non-spécialiste peut craindre de s'y perdre. D'où le besoin de formation et d'acquisition de repères, pour cerner les caractéristiques essentielles de chaque grande religion et des différentes attitudes religieuses. Le besoin, aussi, d'élargir le champ :

– d'abord systématiser les approches multidimensionnelles, que celles-ci soient personnelles, sociales, historiques, ou qu'elles relèvent d'autres démarches dont il convient de mettre en lumière les pertinences respectives et les nécessaires relativisations ;

Source

Les illustrations de ce dossier



Le Livre en images
(Desclée de Brouwer)

→ Aurore de la Morinerie est l'auteur de ces aquarelles poétiques qui évoquent les « histoires de l'Ancien Testament ». Elles sont extraites de *Dessine-moi la Bible*.

Ce beau livre est mis en images par six illustrateurs. Le texte de Claude Helft, tout en mots limpides et profonds, s'adresse aux 5-10 ans. ■

– ensuite, distinguer les différents registres de rapport à la « vérité » selon qu'il s'agit de vérités intimes ou subjectives, de vérités sociales et institutionnelles, de vérités empiriques, théoriques ou déductives ; de vérités symboliques, de vérités religieuses, de vérités révélées selon certaines religions ; – enfin, développer pour chaque sujet l'aptitude à rendre compte des tenants et des aboutissants de ses options et de ses actes, dans le respect de ses choix et dans l'explicitation des données culturelles où ils s'inscrivent.

En respectant l'histoire des personnes et des communautés, il s'agit d'informer honnêtement pour éclairer les consciences et les rendre plus libres.

Dans chaque discipline, et grâce à la méthodologie de chacune d'elles, des outils de rationalité peuvent aider à structurer le jugement à toutes les étapes de la scolarité. L'école est le lieu où peuvent ainsi s'acquérir les médiations qui permettent la distance critique. Elle n'a bien entendu pas à conclure dans le domaine des choix de vie ou de conscience. Sa pédagogie est ici de formation à l'esprit critique et de questionnement.

Donner le sens de l'expérience religieuse

Il ne s'agit ni de dogmatiser les croyances, ni de favoriser une religion, ni de diluer les attitudes et les comportements dans un relativisme intégral, mais d'introduire à leur pluralisme et à leurs spécificités, avec rigueur et avec raison gardée. La difficulté, nous le verrons, tient surtout à la façon de se situer personnellement dans la présentation de convictions que l'enseignant peut ou non partager, auxquelles il peut être attaché ou indifférent, sympathique ou hostile. Mais n'est-ce pas ce que les enseignants de lettres, d'histoire ou de philosophie sont habitués à faire ? En respectant l'histoire des personnes et des communautés, il s'agit d'informer honnêtement, pour éclairer les consciences et les rendre plus libres, sans verser dans la critique réductrice ni dans la justification, sans relativisme ni prosélytisme déguisé. Le travail est ici à la fois d'extériorité et d'intériorité, car il faut bien donner et le contexte et le sens des faits religieux. Ce sens relève d'une expérience à laquelle il est plus délicat d'introduire. Les faits religieux sont appréhendés à la fois dans ce qui est formulé et dans ce qui reste indi-

cible. Ces faits, en tant qu'ils sont religieux, renvoient à autre chose qu'à ce qu'ils donnent à voir, à lire ou à penser. C'est bien cet « autre chose » qui doit être pressenti. Il relève de ce que chacun peut ressentir à propos de l'infini, de l'absolu, du transcendant ou du plus intime, quelles que soient ses appartenances ou ses croyances. Les questions religieuses ne laissent pas indifférent ; elles ont, dans l'histoire de chacun, une résonance particulière ; elles portent sur le mystère de l'existence ; elles donnent des raisons de vivre et de mourir ; elles engagent la recherche du sens. Un tel travail exige bien du tact et du discernement.

L'enseignement doit ouvrir à l'intelligence des mots et à l'intelligence des images, par une pédagogie du seuil. Il s'agit d'aider à pressentir et même à ressentir l'expérience humaine qui habite le fait religieux dans ses espaces et ses temps sacrés, et de la saisir dans ses différentes dimensions symboliques, mythologiques, rituelles ou institutionnelles. Pédagogie qui conduit sur ce seuil, mais qui ne le franchira pas. Les œuvres d'art sont certainement le meilleur chemin vers l'invisible dont elles évoquent la présence.

L'approche laïque doit aller jusque-là : permettre d'accéder au mystère d'expériences qui saisissent des vies humaines dans le sens du dépassement de soi et du plus intime. Aller jusqu'à ce qui dilate le cœur et l'esprit, à ce que vivent les hommes en termes de quête, de souffrance ou d'amour, et toujours selon le questionnement propre aux champs disciplinaires concernés. Celui-ci maintient l'extériorité de l'approche ; il se conjugue à une pédagogie de l'intériorité qui, en face des œuvres, textes ou images, laissera le temps du silence pour aider à cheminer en soi, pour se laisser questionner ; c'est aussi une pédagogie du respect, qui tient compte des convictions personnelles de chacun, en aidant à argumenter et à éclairer le choix des consciences.

La prise en compte du fait religieux à l'école est ainsi au cœur de toute démarche éducative. Elle peut aider à mieux comprendre l'homme, ses passions, ses aspirations, ses choix éthiques, et les représentations symboliques et imaginaires où s'expriment et se théorisent ses attentes ou ses convictions ; elle doit aussi aider à former l'esprit critique et le discernement à l'égard de vérités qui ne peuvent pas être considérées comme univoques ni directement tombées du ciel. ■

1. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, éd. Odile Jacob, 2002, 64 p., 4 €.
2. Dominique Borne, *Forme et sens*, École du Louvre/Documentation française, 1997, p. 85.



L'enseignement catholique s'est doté depuis la rentrée 2002
d'une mission « Enseignement et religions ».
Des groupes de travail sont déjà à l'œuvre.

Un travail exigé

La mutation qui est demandée au monde enseignant sur le sujet du fait religieux n'est pas une mince affaire. Il s'agit, comme l'écrit Régis Debray, de passer « d'une laïcité d'incompétence à une laïcité d'intelligence », avec tout ce que cela suppose de prise en compte de dimensions symboliques et affectives et d'éducation à l'esprit critique. Philippe Joutard en parle en terme de « révolution culturelle ».

En décidant de créer une mission « Enseignement et religions », le secrétariat général de l'enseignement catholique veut prendre ces orientations au sérieux. Il souhaite aider les enseignants qui rencontrent des difficultés croissantes dans leur enseignement du fait de l'inculture religieuse de leurs élèves et de leur manque de formation dans le domaine religieux. Cette mission se situe au cœur des problèmes de la fracture scolaire, des besoins

d'une culture commune, et des modalités de traitement des questions de sens et de spiritualité.

L'effort de transmission de la culture suppose en effet de faire entrer les élèves dans l'intelligence des faits religieux, c'est-à-dire dans la compréhension des croyances, des rites et des pratiques religieuses pour les éveiller à « la commune humanité » reconnue dans la diversité des cultures et des religions¹.

Il est indispensable de mettre aujourd'hui en évidence les différentes formes de rapport des hommes à la transcendance ou à ce qu'ils désignent comme le divin. Il y a là un travail fondamental à opérer qui est d'ordre anthropologique. Il consiste à faire apparaître, dans cet effort d'intelligibilité du religieux, la dimension spirituelle de l'homme.

Le travail des groupes de réflexion se situe clairement dans le cadre de l'association de l'enseignement catholique au service public d'éducation.

La mission « Enseignement et religions » situe bien l'ouverture au fait religieux dans une double dimension : découvrir la profondeur de l'esprit humain et son ouverture possible sur l'au-delà de l'homme, et comprendre le pluralisme des attitudes, des questions, des croyances, des religions, des regards critiques et des incroyances pour accueillir les différences culturelles et progresser dans le vivre ensemble, condition nécessaire de l'éducation à la citoyenneté.

Le fait religieux est présent dans les programmes d'enseignement. Il se repère à travers des œuvres, des événements, des textes, des concepts, des comportements, des traditions, des représentations, etc. Il s'agit donc d'aider à reconnaître et à analyser ces phénomènes religieux à partir des différentes études disciplinaires. Dans cette perspective, le fait religieux doit être abordé dans une démarche laïque et s'effectuer à la lumière d'une raison critique

favorisant l'exercice du discernement, notamment à l'égard des propositions ou des attitudes sectaires. Cette démarche se distingue rigoureusement de celle de la catéchèse et de l'animation pastorale, même s'il y a bien sûr à penser leurs articulations et leurs cohérences.

Tous les enseignants

La réalisation de tels objectifs nécessite de nouvelles prises en compte dans les dispositifs de formation des enseignants et des cadres éducatifs. Elle exige un travail de clarification sur les contenus et les modalités d'enseignement.

Pour mener à bien cette démarche de mise en œuvre du fait religieux dans les disciplines, la mission « Enseignement et religions » a ouvert des groupes destinés à approfondir la réflexion de l'enseignement catholique. Les orientations qui ressortiront de leurs travaux serviront de cadres ou de repères pour les enseignants, pour les formateurs et pour les initiatives prises à l'Unapec (cf. encadré ci-dessous) avec les organismes de formation du 1^{er} et du 2^d degré et de l'enseignement supérieur. Cela pour répondre au mieux aux besoins actuels, notamment la mise en place d'une formation initiale et continue de qualité pour tous les enseignants.

Le travail des groupes de réflexion se situe clairement dans le cadre de l'association de l'enseignement catholique au service public d'éducation. Il entend appliquer à la fois les conclusions du rapport Debray et les orientations des assises de l'enseignement catholique, qui concernent tous les enseignants, quels que soient leurs disciplines et les niveaux d'enseignement,

et quelles que soient leurs positions personnelles sur les questions religieuses. Chacun de ces groupes est piloté par René Nouailhat avec l'aide d'un permanent du secrétariat général de l'enseignement catholique chargé du calendrier, de l'animation des réunions ainsi que des comptes rendus. Les synthèses des travaux feront l'objet d'une communication la plus large possible.

Les trois groupes sont les suivants :

- Un groupe « sources », sur les apports de la religion chrétienne au système éducatif d'hier et d'aujourd'hui. Il abordera leurs implications dans l'école et l'enseignement, étudiera les liens entre christianisme et éducation, et précisera les contributions spécifiques des congrégations et des tutelles. Ce groupe travaillera avec le père Joseph Decoopman.

- Un groupe « concepts » pour clarifier le traitement du fait religieux dans l'enseignement catholique. Il étudiera sa pertinence dans l'enseignement, l'éducation et la catéchèse ainsi que sa signification au travers des initiatives et des acquis depuis vingt ans. Il évaluera les attentes et les propositions. Ce groupe travaillera avec Pierre Robitaille.

- Un groupe « enjeux » sur la prise en compte du fait religieux dans les différents savoirs disciplinaires et leurs modalités de transmission. Ce groupe travaillera avec Christian Philibert.

Des personnalités aussi diverses que Guy Avanzini, Régis Debray, André Dupleix, Pierre Gire, Philippe Joutard... ont accepté d'apporter leurs contributions.

■ RN

1. Cf. constitution *Gaudium et Spes*, n° 53, Vatican II.

Une nouvelle mission « Culture et religions » à l'Unapec

→ L'Unapec* a mis en place depuis la rentrée 2002 une mission « Culture » qui comprend un volet « culture et religions** ». Deux objectifs sont poursuivis : former des formateurs et produire des outils pédagogiques.

Former des formateurs

Il s'agit de donner aux organismes de formation les moyens d'assurer des modules, dès la rentrée 2003, pour les professeurs du 1^{er} et du 2^d degré en formation initiale, et de proposer des stages pour les enseignants, formateurs, professeurs conseillers pédagogiques, chefs d'établissement, cadres éducatifs en formation continue. Ces stages pourraient porter sur des thèmes tels que « laïcité et la

religion » ou « la didactique et la pédagogie du fait religieux » dont l'importance est soulignée dans le BO du 11 avril 2002.

Produire des outils

Autre axe prioritaire : produire des outils pédagogiques pour les formateurs et l'ensemble des professeurs. Afin d'y contribuer, huit groupes de travail ont été constitués. Ils sont composés d'enseignants, de formateurs et de chercheurs. Certains groupes privilégient une approche disciplinaire (le fait religieux en histoire/géographie, en lettres/langues, dans les disciplines artistiques/classes à Pac***, dans les sciences/philosophie), d'autres une thématique plus transversale (le fait religieux

dans le 1^{er} degré ; en AIS**** et dans l'enseignement technique et professionnel ; les diversités culturelles et les situations plurireligieuses ; le fait religieux et la responsabilité d'animation pédagogique des chefs d'établissement). Le pilotage de chacun des groupes est assuré par les responsables du « service des missions formation et pédagogie » de l'Unapec ou des formateurs.

* Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique, 35, rue Vaugelas, 75739 Paris Cedex 15. Tél. : 01 53 68 60 00. Contact : René Nouailhat et Monique Lafont.

** Les autres volets sont : les classes à projet artistique, l'éducation à la diversité en Europe, l'éducation à l'universel.

*** Projet artistique et culturel.

**** Adaptation et intégration scolaires.



Histoires de l'Ancien testament. Le corbeau et la colombe (Illustration : A. de La Morinerie)

Former les profs, réformer les manuels

Aujourd'hui, des profs intègrent le fait religieux dans l'enseignement de leur discipline. Ils privilégient une approche laïque, laissant aux animateurs en pastorale scolaire le soin de proposer une démarche de foi. Mais combien sont-ils ?

Les Navajos vivent au milieu d'une nature grandiose et désertique, à proximité du Grand Canyon du Colorado. « *Devant ces paysages, on ne peut qu'être habité par un sentiment de transcendance !* », explique Marie-Thérèse Cayol, professeur de français au collège Saint-Jean de Bagnols-sur-Cèze (Gard). Depuis des années, celle-ci se rend en Arizona chez les Navajos. « *Ces Indiens n'utilisent pas le mot Dieu, mais vivent une expérience du sacré, à travers les mythes qui définissent leur relation avec la nature et les hommes* », précise-t-elle. Étudier leurs récits sur la

création du monde, transmis oralement de génération en génération, permet d'entrer dans l'intelligence du fait religieux. C'est avec ces textes que Marie-Thérèse Cayol aborde les mythes en 6^e. Elle invite ses élèves à imaginer ce qui a été vécu dans les temps primordiaux. Un jour, elle a même introduit en classe Jeren Smallcanyon, un garçon de la tribu qui séjournait chez elle pour apprendre le français. « *Mon père, c'est le soleil, et ma mère, c'est la terre* », a déclaré ce Navajo Mountain en guise de présentation devant les élèves stupéfaits. « *Nous poursuivons*

notre étude en comparant la Bible à ces récits indiens qui sont autant de réponses pour expliquer la vie humaine », expose l'enseignante. Dans la séquence pédagogique qu'elle a conçue, un troisième temps est prévu avec le professeur d'arts plastiques : il s'agit de lire les peintures sur sable réalisées par les Indiens lors des rites de guérison. Ces peintures figuratives, très stylisées, réintègrent la mythologie, en représentant des éléments de la nature déifiés. Expérimenté au préalable, cet itinéraire de découverte, pour le pôle « Étude des civilisations », a pris la forme d'un mémoire universi-

taire. Soutenu en octobre 2002, il a permis à Marie-Thérèse Cayol d'obtenir le tout nouveau diplôme de « sciences et enseignement des religions » (cf. encadré ci-dessous).

Être capable d'argumenter

Beaucoup d'enseignants reconnaissent en privé leur incompétence : il y a une tradition de laïcité, ou plutôt de laïcisme, qui est un obstacle pour demander à se former. Et pourtant, ces dernières années, des événements se sont produits, au plan national ou international, qui ont rendu les enseignants plus attentifs à la thématique religieuse. Pour contrer les discours théologisants extrémistes, il faut être capable d'argumenter, ce qui appelle à un vrai sur-saut laïc.

C'est chose faite au Lycée Jean-XXIII de Reims. Après les attentats du 11 septembre 2001, le besoin se fait sentir de réunir les élèves pour dissiper tout amalgame entre islam et islamisme. L'établissement décide d'inviter le responsable local des jeunes musulmans de France. Claude Blocquaux organise la rencontre avec quelques collègues et l'animatrice en pastorale scolaire. Ce professeur d'histoire/géo se sent très à l'aise pour traiter de ce type de question. Depuis des années, elle suit, tout comme Marie-Thérèse Cayol, les sessions nationales de l'Institut de formation pour l'étude de l'enseignement des religions (Ifer) de Dijon. Elle a élaboré un cours de seconde sur la Méditerranée au XIII^e siècle qui prend en compte le regard des différentes civilisations sur les croisades. « Pour les arabo-musulmans, les chrétiens d'Orient et les byzantins, les

chrétiens latins d'Occident, il s'agit à chaque fois d'une guerre juste ! Mon travail de recherche m'a permis de relativiser la vision angélique présentée dans les manuels d'une Andalousie où les trois mondes vivaient en bonne intelligence », reconnaît-elle.

Christian Bernard, prof d'histoire/géo au lycée des Feuillants à Poitiers, a, pour sa part, repoussé les limites de sa matière en imaginant, toujours pour les 2^{des}, un projet pluridisciplinaire sur Jérusalem avec deux axes : les lieux saints et les rapports entretenus avec les trois monothéismes, puis l'étude de chaque religion vue par les autres¹. Si en histoire il traite aussi des croisades, en français il invite à refaire le voyage en Orient, de Chateaubriand à Loti. « Il est édifiant de lire ce que les écrivains français, pétris de culture chrétienne, pensaient des juifs et des musulmans. Cela nous permet de comprendre d'où nous venons... », explique Christian Bernard.

Comme dans le public, les professeurs du privé sont encore mal à l'aise pour traiter des religions.

En anglais, un texte court de Laurence d'Arabie, qui décrit Jérusalem en 1917, permet d'envisager le sujet sous l'angle du nationalisme arabe. Il donne des clefs pour comprendre l'actualité et pourquoi un Ben Laden se fait peindre aujourd'hui en Saladin. On étudiera l'architecture du Saint-Sépulcre en histoire des arts, ou comment le texte de l'Évangile

a été mis en scène dans la pierre. Enfin, en arabe, on se penchera sur le Dôme du Rocher, un monument qui entendait rivaliser avec le Saint-Sépulcre... Ce projet est mené cette année en français et en histoire.

Une option contestée

Toujours aux Feuillants à Poitiers, Monique Béraud, passionnée d'histoire de l'art et animatrice du patrimoine à ses heures perdues, n'hésite pas à faire visiter à ses lycéens des monuments religieux. « Quand des beurettes me demandent dans une église ce qu'est un autel, je les déculpabilise. Je sais qu'elles partent de rien. Elles sont curieuses, cela me suffit. » Pendant une semaine, les BTS seront en « temps fort ». Tandis que certains s'investiront dans un projet humanitaire et que d'autres feront une retraite dans un monastère, Monique Béraud accompagnera un petit groupe à l'abbaye de Saint-Savin dans la Vienne, pour apprendre à regarder des peintures murales exceptionnelles de la fin du XI^e siècle...

Dans certains établissements où la catéchèse ne fait plus recette, c'est pendant l'heure hebdomadaire qui lui est dédiée qu'on aborde la culture religieuse. Joëlle Daniel s'en est chargée pendant dix ans au lycée Saint-Paul - Bourdon-Blanc à Orléans. Ce prof de lettres et d'histoire en lycée professionnel a dû recruter des professeurs et concevoir des programmes en complémentarité avec celui d'histoire - étudier, par exemple, les différentes strates de rédaction du Nouveau Testament. « Les élèves étaient réticents pour ce cours supplémentaire. Ils me disaient : "Je ne suis pas croyant, je

Un nouveau diplôme

→ L'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (Ifer) de Dijon propose deux fois par an un stage national pour aider les enseignants à introduire le fait religieux dans leur discipline*. Pour ceux qui suivent ces sessions depuis plusieurs années, l'Ifer vient de créer un nouveau diplôme universitaire, intitulé « Sciences et enseignement des religions ».

– À qui s'adresse-t-il ?

Aux professeurs du 2^d degré, quelle que soit leur discipline ; aux animateurs en pastorale scolaire (à condition qu'ils s'inscrivent dans la démarche d'enseignement non confessionnelle proposée).

– Quelles sont les conditions d'accès ?

Il faut être titulaire d'une licence ou d'un titre reconnu équivalent, avoir suivi six stages nationaux Ifer (d'une semaine) puis un séminaire de didactique des religions (d'une semaine). Enfin, il faut avoir rédigé et soutenu un mémoire rendant compte et analysant une pratique de culture religieuse en collège ou en lycée.

– Quel est le niveau de ce diplôme ?

Il est de niveau maîtrise et peut donner accès aux études de 3^e cycle et à un doctorat. Le diplôme de l'Ifer est décerné par le Centre universitaire catholique de Bourgogne, en partenariat avec l'université de Strasbourg et l'université de Louvain.

– À quoi sert-il ?

À donner une compétence et une quali-

fication universitaire aux personnes ressources qui organisent et animent l'enseignement des religions à l'école ou la culture religieuse.

– Que deviennent les titulaires du diplôme ? Les premiers lauréats 2002 aideront à la formation des enseignants dans leur établissement, leur diocèse ou leur région. Certains animeront des formations, d'autres apporteront leur contribution à des groupes de travail de l'Unapec.

■ BERNARD DESCOULEURS

* L'Ifer est un département du Centre universitaire catholique de Bourgogne (CUCDB), annexe de l'université catholique de Lyon. Contact : Ifer-CUCDB : 69, avenue Aristide-Briand, 21000 Dijon. Tél. : 03 80 73 45 90.



Histoires de l'Ancien testament. La confusion des langues. (Illustration : A. de La Morinerie)

ne veux pas aller au caté." Il fallait remettre les choses à leur place », explique Joëlle Daniel. Pourtant, même si le mot religion révolte souvent les élèves, Joëlle Daniel pense qu'utiliser des heures libérées pour la culture religieuse, en référence aux programmes disciplinaires, est le seul moyen d'assurer un enseignement cohérent et de qualité. Mais cette option ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants. Ils sont tous d'accord, en revanche, pour marteler avec elle que sans formation, point de salut !

Personnes ressources

Ce tour de France riche en témoignages pourrait laisser penser que le rapport Debray a été mis en œuvre dans les établissements catholiques bien avant d'avoir été publié. Hélas ! il n'en est rien ! Comme dans le public, les professeurs du privé sont encore mal à l'aise pour traiter des religions. Une enquête, menée par l'Arpec² de Besançon, auprès des établissements de Franche-Comté, le prouve. « Sur 2 000 profs de collège et de lycée de toutes les matières,

sollicités, moins de 100 ont déclaré prendre en compte cette dimension », expose Brigitte Macabrey, membre de la commission « Culture religieuse » de Franche-Comté.

Parmi les réponses, quelques initiatives originales toutefois, comme celle de ce professeur en lycée professionnel qui fait réfléchir ses élèves sur l'idée du jeûne lors d'un cours de cuisine ; ou cet autre, en maths, qui étudie la symbolique des nombres dans les religions... Mutualiser toutes ces initiatives et proposer plus de formation, telle sera la mission des détenteurs du diplôme « Science et enseignement des religions ». Devenus personnes ressources pour l'enseignement catholique, ces professeurs ont à cœur de convaincre leurs collègues que réintroduire le fait religieux, c'est réintroduire la question du sens, en dehors de laquelle tout enseignement peut sembler vain.

■ SH

Les professeurs de l'enseignement catholique cités dans cet article font partie de la première promotion à avoir obtenu le diplôme « Sciences et enseignement des religions » (cf. encadré, p. 16).

1. Ce projet est disponible sur cédérom. On y trouve un savoir résumé sous forme de fiches et la présentation de la démarche pédagogique.

Contact : chm.bernard@wanadoo.fr

2. Association régionale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.

Peut-on scinder la personne ?

➔ « *Pouvons-nous échapper au choix entre deux solutions également destructrices : soit vivre ensemble en mettant de côté nos différences, soit vivre séparément dans des communautés homogènes qui ne communiqueront que par le marché ou la violence* ?* » En effet, « vivre ensemble » exige un projet commun, une volonté de ne pas s'enfermer dans ses « différences », et exclut la simple coexistence de communautés homogènes. Henri Pena-Ruiz a repris récemment la même interrogation : « *Comment vivre les différences sans renoncer au partage des références communes ? Question d'autant plus cruciale qu'aujourd'hui le pluralisme de fait des convictions peut dessiner une mosaïque de communautés exclusives dont les membres sont aliénés à leur différence, avec les risques d'affrontements intercommunautaires que l'on peut imaginer**.* »

Mais comment construire ces références communes ? La rencontre avec l'autre se fait-elle uniquement au nom de ce qu'il a en lui d'humanité qui me ressemble, sans tenir compte du fait que la confrontation avec son « altérité » décrit aussi mon identité et contribue à construire l'humanité ? Peut-on se contenter de dire : au domaine public ce qui nous rassemble, au domaine privé les différences ; peut-on scinder ainsi la personne ? Dans l'un des domaines les plus sensibles actuellement, les religions, il est clair que plusieurs aspects sont concernés : la connaissance, c'est l'effort actuel sur l'enseignement du fait religieux, ce fameux passage d'une « laïcité d'incompétence » à une « laïcité d'intelligence » dont parle le rapport Debray***, mais aussi dans l'ordre de l'éthique, celui du respect, et plus encore de la reconnaissance...

■ ANDRÉ BLANDIN

Secrétaire général-adjoint de l'enseignement catholique

* Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? - égaux et différents*, Fayard, 1997, p. 67.

** Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Folio/Gallimard, 2003, p. 11.

*** « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque », mars 2002, p. 22.

Accéder aux religions : un droit

Le colloque « Le fait religieux dans l'enseignement », organisé par l'hebdomadaire *La Vie*, a montré à quel point l'intégration du fait religieux supposait une véritable révolution culturelle de notre système pédagogique. Extraits de la conclusion de René Rémond¹.

Le problème de l'enseignement du fait religieux n'a rien à voir avec le débat de la catéchèse et des rythmes scolaires. Il n'y a pas de revendication confessionnelle à son sujet. Les Églises ne se constituent pas à son propos en groupes de pression. Il s'agit moins encore d'une volonté de restauration d'un enseignement religieux dans l'enseignement public. [...] La proposition de l'intégration du fait religieux dans l'enseignement ne privilégie aucune religion et offre un cadre à la pluralité des croyances. D'autre part, elle inclut aussi bien le contenu dogmatique de la foi que le rôle historique des religions.

La proposition de faire une place dans les programmes scolaires au fait religieux est motivée par des raisons autres que religieuses. Elle obéit d'abord à une exigence proprement scientifique : le fait religieux fait partie de la réalité sociale au même titre que toute activité collective. C'est une expression du génie créateur de l'homme, comme l'art, la science ou la politique. Le fait religieux en effet n'est pas seulement, comme le croyait la philosophie libérale, une opinion individuelle, un acte purement personnel. La croyance religieuse, même si elle procède du plus intime

de l'être et engage la conscience, comporte aussi nécessairement une dimension sociale : toute croyance modifie le comportement de la personne dans ses rapports avec autrui et a en conséquence un impact social.

« Refuser d'inscrire le fait religieux dans l'enseignement, ce serait priver les jeunes générations de l'accès à tout un pan de l'héritage culturel et appauvrir la nation. »

En outre, la foi religieuse se vit en communauté : elle se célèbre, elle se transmet et ces communautés sont présentes dans le champ social. Les religions constituent donc un grand fait historique, et exclure leur enseignement du champ des connaissances transmises par l'école impliquerait une discrimination négative qui serait en contradiction avec l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la laïcité. Si naguère la laïcité a été synonyme de silence absolu sur ce qui est religieux, parce qu'elle n'a pu s'instaurer que contre la tutelle de l'Église catholique, aujourd'hui

l'éventualité d'une menace d'ingérence de l'Église catholique dans la vie publique ayant perdu toute vraisemblance et la pratique de la laïcité ayant intégré le fait de la pluralité, c'est la laïcité elle-même qui impose que le fait religieux soit enseigné. Cette exigence d'ordre intellectuel devrait avoir des conséquences au-delà même de l'enseignement du second degré et s'étendre à l'enseignement supérieur pour corriger une exception qui est une anomalie : la France est l'un des rares pays où les sciences religieuses sont absentes des universités publiques. Le champ du savoir est ainsi privé d'un facteur important. Cette situation est aussi dommageable pour les universités que pour ces disciplines : si elles faisaient normalement partie des enseignements dispensés, la question de la formation des enseignants et de leur préparation à assurer une initiation au fait religieux poserait peut-être moins de problèmes aujourd'hui.

À ces raisons scientifiques s'ajoutent des raisons que l'on pourrait appeler sociétales. Le devoir de mémoire si souvent invoqué de nos jours, concerne aussi le fait religieux qui s'inscrit par nature dans la durée, qui a été au long des siècles un élément de continuité et une composante

Le refus d'une nouvelle discipline de « sciences religieuses »*

→ Au temps du « savoir éclaté », où les élèves ont déjà tant de difficultés à se retrouver entre les divers champs disciplinaires, l'introduction d'une nouvelle matière aux frontières forcément incertaines par rapport à l'histoire, au français ou à la philosophie, compliquerait un dispositif déjà lourd et engendrerait « mécaniquement » un alourdissement des programmes et des horaires, alors qu'il faut aujourd'hui simplifier, alléger et apprendre l'esprit de synthèse. Mais la raison décisive est de principe : créer un enseignement des religions autonome dans le second degré, c'est l'enfermer

dans un ghetto, dispenser les autres professeurs de l'utiliser alors qu'ils en ont souvent besoin, ou alors multiplier les doublons et les redondances ; c'est aussi contraire à tout ce que l'on sait des liens étroits qui unissent les phénomènes religieux à la société tout entière.

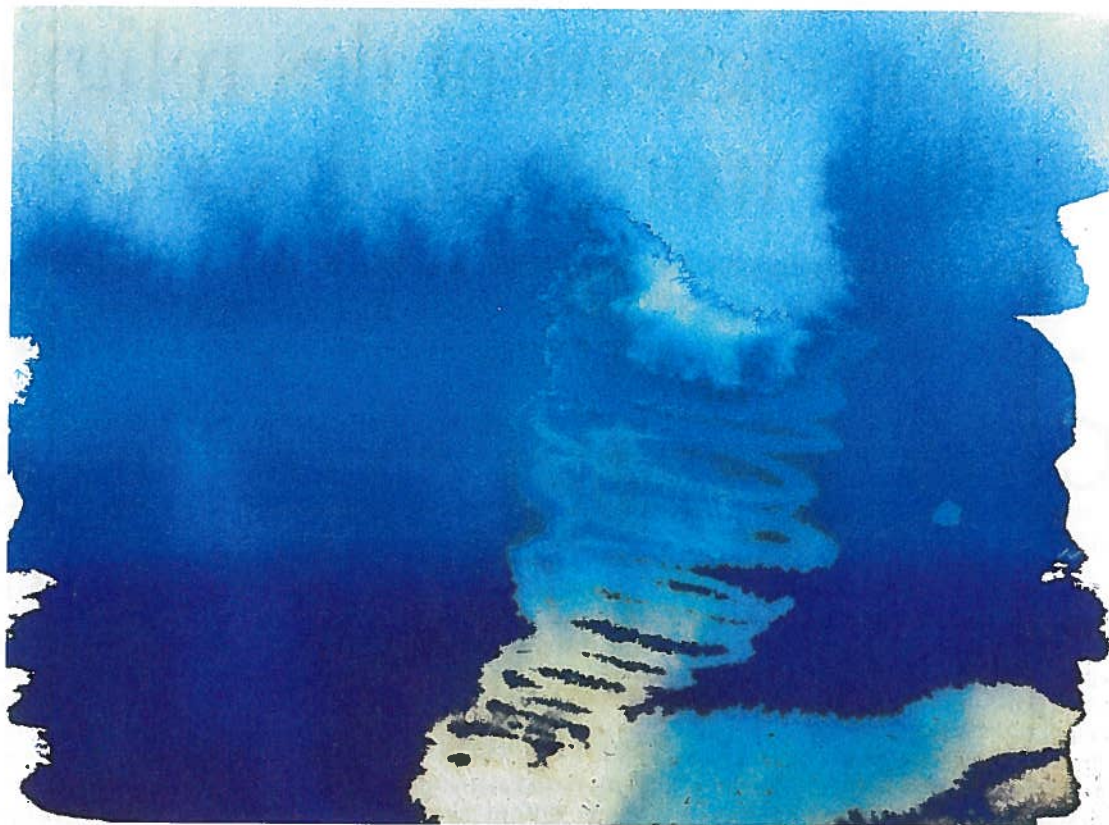
La contrepartie de ce refus est l'implication de plusieurs disciplines, l'histoire, le français et la philosophie évidemment, mais aussi les langues, la musique et les arts plastiques avec une coordination nécessaire et parfois une approche pluridisciplinaire. Pourquoi ne pas y associer, de temps en temps, les sciences,

dités « exactes », les mathématiques en tout premier lieu ?

Chacun reconnaît enfin la nécessité d'une préparation minutieuse des esprits : rien ne se fera sans les enseignants et encore moins contre eux, de façon hiérarchique et « réglementaire ». Notre objectif est de convaincre les plus réticents, de rassurer la majorité et de reconforter les convaincus. ■ PHILIPPE JOUTARD

* Extrait de l'article « Le fait religieux dans les programmes scolaires » publié dans « Enseignement et fait religieux », *Les cahiers de l'Institut catholique de Lyon*, n° 28, 1999. Ancien recteur, Philippe Joutard est chargé de mission auprès du ministre de l'Éducation nationale.

de l'identité nationale des peuples européens. Il n'était pas jadis aussi nécessaire d'inscrire le fait religieux dans les programmes scolaires : la grande majorité des enfants appartenait aux Églises qui assuraient la transmission de la tradition. Il n'en va plus ainsi aujourd'hui, et le silence observé par l'institution scolaire aurait pour conséquence une complète ignorance. Or, c'est un droit pour l'individu d'accéder à la connaissance du fait religieux qui conditionne partiellement l'intelligence du passé national et la compréhension des œuvres littéraires, artistiques, bref du patrimoine culturel. Refuser d'inscrire le fait religieux dans l'enseignement, ce serait priver les jeunes générations



Histoires de l'Ancien testament. Le deuxième jour. (Illustration : A. de La Morinerie)

de l'accès à tout un pan de l'héritage culturel et appauvrir la nation.

J'ajouterai que si l'enseignement du fait religieux est bien pluraliste, il permet d'entrer dans la compréhension d'autres univers intellectuels : il ouvre ainsi largement sur l'universel, ce qui est une mission de tout système éducatif. Ainsi, toutes sortes de raisons concourent à ce qu'on traite du fait religieux comme de toutes les expressions du génie humain, de toutes les activités collectives, de toutes les manifestations et inventions de l'homme.

Convictions et implications

Cela dit, qui devrait relever de l'évidence, l'introduction de l'enseignement du fait religieux ne va pas sans problèmes ni difficultés. Le problème serait simple si la religion appartenait exclusivement au passé, mais elle n'est pas seulement un patrimoine à transmettre comme les monuments historiques qu'on s'attache à conserver : elle est à l'œuvre aujourd'hui, vivante, active, modifiant le cours des événements. L'actualité nous en apporte chaque jour de nouvelles preuves. Il est de ce fait plus difficile d'en parler de façon parfaitement objective. D'autant que le fait religieux ne relève pas seulement de l'ordre de la connaissance : il modèle des comportements, prescrit des attitudes, implique des valeurs.

Les croyances religieuses ne sont pas seulement des opinions subjectives mais des convictions fortes qui ont toutes sortes d'implications personnelles.

Aussi les enseignants doivent-ils apprendre à se situer par rapport au fait religieux et à distinguer entre l'objet de leur enseignement et leur sentiment person-

nel. En d'autres termes, pratiquer honnêteté intellectuelle et liberté d'esprit. Est-ce trop leur demander que d'étendre à cet aspect du savoir les règles et les qualités qu'ils mettent déjà en œuvre en d'autres domaines ? ■

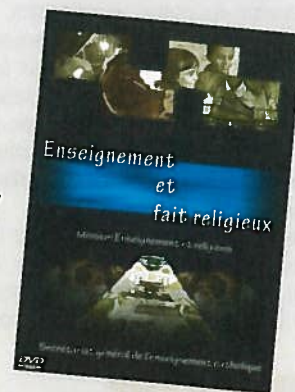
1. Membre de l'Académie française et président de la Fondation nationale des sciences politiques.

Un DVD pour l'enseignement du fait religieux

Suite aux orientations du ministère de l'Éducation nationale (rapports Joutard et Debray de 1989 et 2002) et pour répondre aux besoins des enseignants, le secrétariat général de l'enseignement catholique a créé la mission « Enseignement et religions ». Parmi ses objectifs : diffuser des réflexions et montrer quelques situations d'enseignement du fait religieux dans les disciplines.

Ce DVD est destiné à tous ceux qui – enseignants, formateurs, animateurs-formateurs, coordinateurs diocésains – souhaiteraient l'utiliser comme support de leurs réunions d'information ou dans des dispositifs de formation. Il regroupe à la fois des réflexions d'experts, des orientations de membres de l'institution et des interventions pédagogiques filmées en classe en guise d'illustrations.

Pour vous procurer ce DVD, vous pouvez vous adresser à la DDEC ou à l'organisme de formation CFP-IFP de votre région.



Enseignement des religions, de la morale ou des valeurs ?

Les débats sur la laïcité charrient un certain nombre de clichés et de stéréotypes. Pierre Ognier, dans son intervention du 25 février 2003 auprès de la mission « Enseignement et religions », a retracé l'évolution de l'histoire de l'enseignement des religions à l'école aux XIX^e et XX^e siècles.

Commençons par un point d'histoire. Lors des débats sur la future loi qui devait organiser l'obligation de l'instruction primaire, le sénateur républicain et spiritualiste Jules Simon [...] avait souhaité que « les devoirs envers Dieu et envers la patrie » soient mentionnés [...]. Nous sommes en 1881 et la patrie est une notion importante (et douloureuse) depuis 1871. L'amendement est refusé par Jules Ferry (« On ne vote pas Dieu dans les assemblées ! »). [...]

Ces « devoirs envers Dieu » [furent pourtant] inscrits dans le texte réglementaire du programme de morale, au cours moyen, par le Conseil supérieur de l'instruction publique ; [...] Dieu et le sentiment religieux, hors de toutes attaches confessionnelles, sont présents dans les autres cours, élémentaire et supérieur, et également dans les programmes des écoles normales. Cette inscription, Jules Ferry n'a pas eu besoin de la suggérer, comme on l'a cru. Le ministre a laissé faire le Conseil supérieur, formé en majorité d'universitaires spiritualistes et donc déistes, dont les positions sur ce point reflétaient celles de la grande majorité du corps enseignant.

La laïcité de 1882, et de façon évidemment privilégiée la morale laïque scolaire, restait donc teintée de religion, mais d'une religion adogmatique, réduite au minimum, une « religion laïque » selon une expression chère à Ferdinand Buisson et à Paul Janet [...].

Une enquête organisée par Ferdinand Buisson à la fin de l'année 1894 dans son journal *La Correspondance générale*, sur le thème : « L'éducation morale et le

sentiment religieux », montre bien la persistance de la « laïcité religieuse ». La majorité des réponses, qui émanent d'instituteurs [...] mais aussi de cadres de l'enseignement primaire [...] et de professeurs d'écoles normales sont favorables à une inspiration religieuse, certes adogmatique, de la morale laïque scolaire, une inspiration estimée d'ailleurs seule capable de soutenir cette morale. [...]

Sur « les devoirs envers Dieu »

Dans l'enseignement moral de l'école publique, durant les années 1880 et 1890, Dieu et le sentiment religieux ont essentiellement une fonction morale [qui ne] fonctionne guère différemment de la morale religieuse confessionnelle.

Mais après 1900, des conflits éclatent fréquemment entre le curé et l'instituteur laïque au sujet des « devoirs envers Dieu ». L'Église catholique n'admet pas que l'éducation religieuse prévienne dans les programmes de l'école publique, soit donnée en dehors de son autorité. C'est pourquoi ces « devoirs » sont de moins en moins enseignés.

[...] En 1901, la Ligue de l'enseignement [...] propose, pour la première fois, que l'enseignement des « devoirs envers Dieu » soit supprimé des programmes de l'école primaire, mais remplacé, dans les écoles normales, par un enseignement de notions sur l'histoire des religions. La Ligue entérinait donc l'évolution de la question et proposait que le regard rationnel et scientifique sur les religions remplace le regard moral.

[...] En 1906, un « Groupe d'études et de propagande rationalistes » fait circuler une pétition pour la création d'un cours sur l'histoire des religions dans les facultés des lettres. Quant à Ferdinand Buisson [...], il s'alarme, dans un article de 1908, en constatant l'ignorance des futurs professeurs du secondaire en matière d'histoire des religions et de textes religieux. Dans une période de violent conflit entre l'État républicain et l'Église

catholique (loi de 1904 supprimant l'enseignement congréganiste, loi de séparation de 1905 et ses suites [...]), ces propositions intéressantes n'ont obtenu aucune suite.

[Mais] les programmes de l'école primaire demeurent inchangés [...] et c'est le durkheimien Paul Lapie qui propose [...] de les réformer, en février 1923. Il s'agit d'une réforme « radicale », sous-couvert de simplification : l'essentiel des programmes de morale de 1882 disparaît avec les « devoirs envers Dieu ». [Cependant à la demande du ministre Léon Bérard], Paul Lapie « se rattrape » par la publication, en juin 1923, d'une instruction reprenant d'importants passages des instructions et du programme de morale de 1882, et notamment le texte sur les « devoirs envers Dieu ».

La question va resurgir sous Vichy puisque Jacques Chevalier, secrétaire d'État à l'Éducation nationale [...], rétablit à la fin de novembre 1940 les « devoirs envers Dieu » au cours supérieur de l'école primaire et en première année des écoles primaires supérieures. L'inscription a été de courte durée puisque son successeur, Jérôme Carcopino, les supprime [...] en mars 1941, [il] les remplace par « les valeurs de la civilisation chrétienne ». Il n'empêche, Jacques Chevalier avait esquissé un retour aux origines de la morale laïque scolaire.

Après la Libération, le problème [...] de la dimension religieuse, ou de l'enseignement de notions d'histoire des religions disparaît [...]. Le ministère de l'Éducation nationale a bien d'autres soucis avec la guerre scolaire qui reprend au sujet de l'aide financière à l'enseignement privé, inaugurée par le régime de Vichy en 1941. Il faut attendre la fin des années 1980, et l'apaisement de la guerre scolaire, pour voir le problème se manifester de nouveau avec acuité, et urgence, sous la forme d'un enseignement renforcé des connaissances religieuses.

■ PIERRE OGNIER

Repères

→ Pierre Ognier, qui signe cette contribution, est enseignant-chercheur à l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (Ifer) de Dijon. ■

Situer le fait religieux

Sommaire

Qu'est-ce que le fait religieux ?

■ Pierre Gire

Le fait religieux n'est-il pas l'homme lui-même ?

■ Jean d'Alès

Le fait religieux : définitions et problèmes

■ Régis Debray

Le fait religieux est constitué par un cadre d'intelligibilité

■ Stanislas Breton

Humaniser la laïcité

■ François Boespflug

Le fait religieux et l'anthropologie chrétienne

■ Christian Salenson

Traiter du fait religieux à l'université

■ Philippe Capelle, Henri-Jérôme Gagey

Les pages 22 à 25 de ce chapitre sont extraites des numéros 277 et 282 d'*ECA*.

Qu'est-ce que le fait religieux ?

En écho aux recherches et initiatives sur la question religieuse, dans l'Éducation nationale, Pierre Gire propose une réflexion épistémologique sur le fait religieux¹, à partir de trois moments critiques.

■ PIERRE GIRE

Le fait religieux (qui est à distinguer du fait scientifique, du fait économique ou du fait artistique) se donne dans l'humanité sous la forme d'un monde religieux structuré et dynamique. Il s'inscrit dans un espace-temps d'humanité et se trouve en capacité d'être interprété par des processus objectifs de déchiffrement.

La double dimension du fait religieux

Le fait exige pour son intelligibilité, une méthode d'interprétation relevant de la phénoménologie (comme science de l'essence des phénomènes) et de l'herméneutique (comme méthode intersubjective, historique, culturelle... de compréhension du sens de toute donnée dans la civilisation).

En ce sens, le fait religieux a une dimension objective qui constitue sa part de visibilité dans la civilisation.

Cette objectivité du fait religieux pourrait être envisagée comme l'articulation de trois réalités humaines fondamentales autour d'un lien à la transcendance :

– une *symbolique* exprimant le sens ultime du monde, de l'homme, du temps... en relation avec l'invisible (l'absolu) ; cette symbolique s'offre dans un ensemble de

mythes, de textes sacrés, de représentations... reconnus par la communauté des croyants ;

– un ensemble ordonné de *rites* (exercices de prière, célébrations, sacrements...) et d'*exigences éthiques* (commandements, préceptes, devoirs...) ;

– une *communauté* spirituelle et institutionnelle définie par son organisation propre dans la société.

Cette structure élémentaire a son inscription dans l'histoire sous la modalité d'une tradition. De cette structure dynamique, se déduisent des *productions* linguistiques, artistiques, architecturales, des *organisations* institutionnelles, des *modes de vie*, autant de réalités irréductibles qui créent une dialectique permanente entre le fait religieux et son environnement culturel profane.

Par sa symbolique, sa ritualité et sa communauté, une religion référée au lien qu'elle reconnaît comme structurel avec la transcendance, devient cet espace-temps d'humanité où s'interprète le destin de l'existence humaine irréductible au monde des hommes. Ainsi, en sa *dimension d'invisibilité*, le fait religieux revêt une profondeur d'être qui traverse sa surface de projection dans la visibilité du monde ; mais alors vient à l'esprit la question suivante : comment saisir le visible du fait religieux sans déconsidérer son rapport à l'invisible de la vie humaine référée à la transcendance ?

Les savoirs du fait religieux

En Occident, il existe des savoirs du fait religieux qui obéissent à trois pôles fondamentaux d'objectivité :

Les sciences religieuses et théologiques

Ce sont les disciplines d'intelligibilité présentes à l'intérieur d'une tradition religieuse (intelligibilité du contenu dogmatique, des textes sacrés, de l'histoire institutionnelle, du rapport au monde...) ; cette intelligibilité implique des médiations

fondées sur l'interrogation critique du religieux, l'élaboration de problématiques, la convocation de l'histoire, l'usage des ressources culturelles disponibles...

La philosophie de la religion

Elle s'est développée avec une certaine « systématisme » en Allemagne et en France depuis le XIX^e siècle, à partir des données des formes religieuses historiques². Aujourd'hui, elle maintient trois perspectives d'exercice :

– une réflexion sur le *monde religieux* projeté dans le monde des hommes (avec ses structures, ses rapports, ses dynamismes, sous l'angle d'une analyse phénoménologique) ;

Il y a de l'invisible dans le fait religieux, à savoir l'invisible de la vie intérieure référée à la transcendance.

– une analyse du *sujet religieux transcendantal* qui s'éprouve dans son lien avec la transcendance (aspects anthropologique, herméneutique et métaphysique) ;

– une élaboration de la *question de la transcendance* en raison de problématiques distinctes : révélation/manifestation, le texte sacré, l'expérience mystique... dans l'optique de la phénoménologie et de l'herméneutique.

Les sciences humaines et sociales du fait religieux

Elles se caractérisent par une position d'extériorité vis-à-vis de toute tradition religieuse. Il est ici question d'approcher le fait religieux selon la méthodologie des sciences humaines de l'homme et de la société : observation/hypothèse/recherche de vérification/interprétation et formulation des résultats. Le fait religieux est à considérer comme un phénomène humain observable (dans l'espace et le temps des hommes) par des « processus scientifiques » ayant « fait leurs preuves » dans d'autres secteurs de la vie humaine³. Il reste pos-



D.R.

Enseignement et religions ».

→ Cet article du père Pierre Gire, philosophe et doyen de la faculté de philosophie de l'université catholique de Lyon, s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

sible de déduire de ces approches disciplinaires les résultats suivants :

– le fait religieux constitue une réalité humaine qui peut être saisie de l'intérieur et de l'extérieur (d'une tradition) en fonction de procédures d'intelligibilité objectives, ce qui lui confère une véritable reconnaissance culturelle ;

– le fait religieux se donne comme objet d'étude pour une pluralité d'approches disciplinaires, en conséquence de quoi il est irréductible à une seule perspective de déchiffrement ;

– le fait religieux se prête à un traitement interdisciplinaire, ce qui reste la condition même d'un enrichissement continu sur le plan de son intelligibilité ;

– le fait religieux se révèle dans sa complexité comme une réalité humaine saisissable tant au niveau des phénomènes qu'au niveau de l'intériorité de la vie référée à Dieu.

La dialectique entre la culture et le fait religieux

Si toute culture se réfère à une société humaine dont elle procède, celle-ci se tient dans la durée grâce à des lignes de force qui demeurent structurantes pour le corps social : la ligne de la *représentation* (connaissances, systèmes de pensée, arts, idéologies...) ; la ligne de la *production* (création/circulation/consommation des biens) ; la ligne de l'*organisation* (ordre institutionnel).

C'est dans cet espace humain que s'inscrit le fait religieux. Cette inscription fait naître une dialectique entre la réalité religieuse et son environnement culturel profane.

Le monde culturel profane s'offre alors comme un milieu de ressources pour le déploiement du fait religieux, non seulement en faveur de sa structuration propre mais aussi au bénéfice du développement de sa conscience (de sa vérité doctrinale, de son rôle historique, de sa capacité de lien social, de sa puissance de salut) ; mais par ailleurs, ce même monde se présente vis-à-vis du fait religieux, à la manière d'un principe de limitation qui a de fait non seulement une *position existentielle de résistance* (athéisme, incroyance, indifférence), mais aussi une *dimension de critique* en direction des religions. Sont inscrits dans ce mouvement les questionnements sur la violence religieuse, sur le caractère politique des formes religieuses, sur la prétention de Salut des différentes religions...

Le fait religieux projeté dans le monde culturel profane inscrit dans ce dernier son activité symbolique et son rayonnement existentiel, ce qui induit, d'une part, des formes de rapports « politico-éthiques » des religions avec l'État, la société civile et la nature qui est à habiter dans un certain



Inscrit dans l'histoire. Bénitier polychrome, église romane du XI^e siècle du château de Pierreclos (Saône-et-Loire). (Photo : M.-F. Comte)

esprit, et, d'autre part, des questions irréductibles dont l'une des plus vives aujourd'hui serait celle-ci : l'homme est-il la mesure de l'homme ? Ce qui entraîne une critique de la culture profane dans ses prétentions à absolutiser ses modèles d'humanité (résistance aux totalitarismes) et à exprimer la vérité de la vie humaine.

Cette dialectique permet probablement de ne point marginaliser le fait religieux et de maintenir, eu égard au monde culturel profane, un questionnement permanent sur le sens de la vie humaine.

Trois exigences

En conclusion de cette réflexion très schématique, nous retenons trois propositions fondamentales : le fait religieux s'offre comme un univers complexe inscrit dans la culture ; il constitue une réalité analysable, générant des savoirs et des perspectives d'intelligibilité ; en ce sens, il ne se tient pas en dehors de la raison ; la dialectique entre la culture et le fait religieux ne s'avère pas fictive dans l'histoire ; elle est en capacité de soutenir un enrichissement réciproque de la réalité religieuse et du monde culturel profane.

Et nous formulons trois exigences : dépasser

une approche purement fragmentaire et écarter toute tentative de réductionnisme ; honorer la pensée symbolique qui sait conjuguer la forme et le sens (autrement qu'une pensée technicienne) ; savoir viser la civilisation comme une totalité où l'homme est à l'épreuve dans la vérité de sa vie.

Le fait religieux peut être enseigné comme un fait de civilisation, parce qu'il a une épaisseur culturelle observable et intelligible. Mais il est irréductible à cette épaisseur. Il y a de l'invisible dans le fait religieux, à savoir l'invisible de la vie intérieure référée à la transcendance. Il se pourrait alors que le propre de l'enseignement catholique, sur ce point, soit de savoir révéler aux jeunes qu'il reçoit, l'extraordinaire dialectique du visible et de l'invisible. ■

1. Régis Debray, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Études*, septembre 2002, n° 3973. *Enseignement catholique actualités*, « Faut-il intégrer le fait religieux ? », novembre 2002, n° 268 (repris dans ce hors-série, pp. 9 à 20).

2. Concernant les sciences religieuses et théologiques, se reporter à *Introduction à l'étude de la théologie* (dir. Joseph Doré), Desclée, Paris, 1991 ; quant à la philosophie de la religion, voir Jean Greisch, *Le buisson ardent et les lumières de la raison - l'invention de la philosophie de la religion*, Cerf, Paris, 2002.

3. Michel Meslin, *Pour une science des religions*, Le Seuil, Paris, 1973.

Le fait religieux n'est-il pas l'homme lui-même?

Le fait religieux – propre à l'homme, nécessaire à la gestion de sa vie, et même condition de son existence – plaide, à l'évidence, pour l'importance de son enseignement aux enfants.

■ JEAN D'ALÈS S.J.

Mis à part quelques réticences, difficilement compréhensibles, la majorité des Français semble bien convenir de l'opportunité de « l'enseignement du fait religieux dans les écoles », notamment au vu de l'inculture religieuse assez généralisée. Toutefois, toutes sortes de questions ont surgi concernant le concept de « fait religieux » et la manière de l'enseigner : qui va assurer cet enseignement ? Comment le développer ?... Et finalement, qu'est-ce que « le fait religieux » lui-même ?

Il convient donc dans un premier temps d'entrer dans une intelligence des concepts « fait religieux » et « enseignement du fait religieux ».

En 2002, Régis Debray lançait sur le marché de l'enseignement le concept apparemment simple du « fait religieux ». Deux mots simples en effet. Et cependant un concept qui semble difficile à cerner, ou même un alliage qui risque de devenir détonant et qui exige d'être creusé pour en percevoir toutes les résonances.

Un fait comme les autres

Comme tous les autres faits – de quelque ordre qu'ils soient –, le fait religieux est d'abord *observable*, parce qu'il a toujours une certaine matérialité et qu'il a toujours laissé ou laisse des traces sensibles dans l'histoire des hommes – dans l'écriture, dans la culture, dans la pierre, dans les mœurs, dans la sensibilité...

Comme tous les autres faits, les faits religieux sont donc aussi – relativement au moins – *objectivables*, pouvant donc donner à lire, à voir, à penser... Certes, comme vis-à-vis de tout objet de connaissance, le

sujet qui les étudie ou en parle n'est jamais tout à fait neutre. Cependant, on peut dire que les faits religieux donnent lieu à une approche *scientifique*. Les sciences religieuses, comme les autres sciences, appellent normalement à leur égard une attitude *critique*, donc pointue et respectueuse à la fois, qui en permet une meilleure intelligence.

N'insistons pas davantage sur la description de ce premier sens relatif à une « définition scientifique¹ ». Il est bien évident, en tout cas, qu'en ce sens général, le « fait religieux » donne largement matière à du *scolarisable*. Ajoutons même qu'il serait grand dommage de ne pas l'intégrer aux programmes scolaires, si vraiment les enseignants souhaitent que l'homme d'aujourd'hui ou de demain puisse comprendre le passé dont il est issu, le présent dont lui-même ou ses contemporains se nourrissent, l'environnement qui sans cesse l'interpelle. On comprendrait mal comment un homme soucieux d'intelligence de soi et des autres, pourrait s'opposer par principe à l'enseignement du fait religieux. Un tel *a priori* serait humainement regrettable et d'ailleurs peu scientifique, étant entendu que l'homme de notre société moderne garde toujours par ailleurs la liberté de refuser les choix de vie ou les engagements personnels qui lui seraient proposés par telle ou telle religion rencontrée au cours de ses études.

Une capacité de reliance

La première approche du fait religieux en souligne la « facticité », en même temps qu'elle laisse un peu dans le flou l'adjectif « religieux »...

Portons notre attention sur le mot « religion ». En consultant les dictionnaires, même le *Grand Larousse*, on s'aperçoit qu'il est souvent d'emblée interprété comme synonyme de « *scrupule* », d'« *illusion* », au mieux de « *culte rendu à une divinité* ». Une telle interprétation est partielle et restrictive, voire pernicieuse ! Car étymologiquement, le mot « religion » semble bien venir du verbe latin *religere* qui pourrait se traduire en français par « reliaison »...

En tout cas, il est bien évident que l'homme est le seul animal capable de « reliaison » entre eux, à travers le temps et le sens, tous les éléments du monde qui l'entourent et qui le constituent. C'est ainsi qu'il donne à ces éléments un sens qu'ils n'ont pas forcément par eux-mêmes. En somme, c'est l'homme qui, seul, produit des faits « religieux ».

Les faits religieux (au pluriel), aussi divers que les peuples à travers l'espace ou les générations à travers le temps, ont donc ceci de particulier que, relevant du *genre religieux*, ils désignent dans le monde toute œuvre « faite par un homme » avec une intention relevant de ses croyances, ou toute chose dont « des hommes font » une « chose religieuse » en lui attribuant une valeur symbolique de type religieux.

L'homme a donc la capacité de *relier* ce qui sans lui serait épars, et cette capacité lui est absolument originale. Bien plus, il ne peut pas ne pas relier les choses, idées ou désirs, qui surviennent dans sa vie ; il a comme le besoin et le réflexe de les relier. En d'autres termes, on a dit que l'homme était un animal « méta-physique », capable de dépasser la discontinuité de la matière par la continuité de son intelligence. En d'autres termes encore, même les plus sceptiques ont dû reconnaître que l'homme était le seul animal pour qui il n'est pas de nature sans culture.

Pour mieux comprendre cela, il peut encore être utile de nous dégager un instant du mot « religion » lui-même et, en même temps, du tas de contresens qu'il transporte avec lui.

On pourrait préférer au mot « religion » le mot « reliance ». On retrouve alors le même sens mais dégagé de bien des contresens.

En somme, à l'observateur sans préjugés, l'homme apparaît bien, en lui-même, en capacité de « faire du religieux » – une capacité existant certes en autant d'exemplaires qu'il y a d'êtres humains, mais absolument originale dans chaque homme. Ainsi se dégage peu à peu une deuxième définition, qu'on pourrait qualifier de gé-



➔ Cet article de Jean d'Alès s.j. s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

nérique, du fait religieux : le « genre religieux » introduisant à une découverte et une reconnaissance de l'homme comme seul capable de *faire religion*, c'est-à-dire de *relier* tout ce qui l'entoure dans l'espace et dans le temps, et d'abord tout ce qu'il trouve en lui-même.

Mais faisons un pas de plus, car la capacité de reliance suppose à son tour une liberté qui puisse faire acte de reliance...

Une attitude de liberté

Ce n'est pas sans raison que le mot « religion » est souvent devenu synonyme d'oppression et d'aliénation. Il faut le reconnaître, les religions ont souvent empêché, ou empêchent encore, l'homme d'être homme en vérité. Par exemple, elles le conditionnent, et de façon particulièrement contraignante quand c'est « au nom de Dieu ». Ainsi elles refusent à l'homme la liberté d'être précisément lui-même comme créateur de sens ; il n'est plus qu'un observant, un répétant, un soumis, un robot. Les critiques *a-thées* ou *anti-religieuses* ne sont alors que trop justifiées. Les faits religieux – et surtout quand ils prennent la forme d'écritures saintes ou de traditions dogmatiques, liturgiques ou morales – devraient toujours se proposer, plutôt que s'imposer. Dans leur diversité même, ils devraient proposer leurs messages comme autant de réponses possibles (mais non obligatoires) aux questions que l'homme s'est posées, ou se pose encore aujourd'hui.

Ainsi l'homme pourrait-il, à tout instant, faire *renaître* sa vie à partir de sa liberté ; celle-ci étant bien la sienne propre en son principe, mais étant aussi éclairée et enrichie par l'expérience des autres découvertes, à travers les faits religieux rencontrés sur sa route.

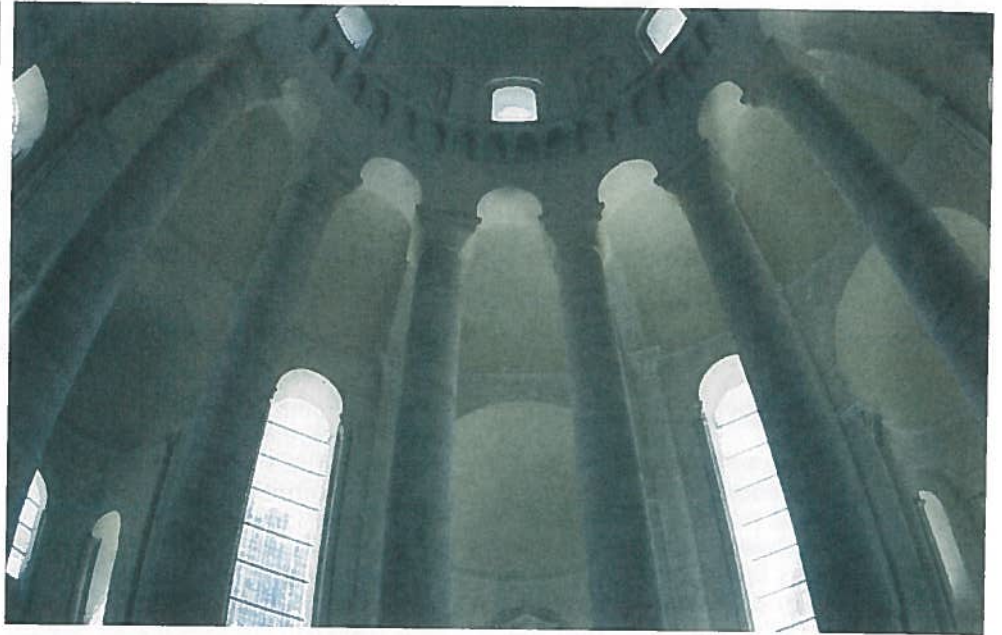
On pourrait alors donner du fait religieux une *définition anthropologique* comme introduisant à la reconnaissance en l'homme d'une liberté, qui le rend capable de *religion*, et ainsi capable de donner sens à tout ce qui l'entoure dans l'espace et le temps, et d'abord en lui-même, grâce à l'exercice de cette liberté.

Mais ajoutons un dernier pas, la reconnaissance d'une capacité n'étant pas encore l'exercice de cette capacité...

Une condition d'existence

Pour cette dernière étape, laissons-nous guider par l'expérience des mystiques ; à quelque religion qu'ils appartiennent, ils ont merveilleusement décrit l'expérience qu'ils ont faite... et donc le fait religieux dont ils nous ont laissé mémoire.

Ils décrivent souvent leur expérience en trois étapes de reliance : d'abord la



Définition. L'abbaye de Fontevraud bâtie par des hommes inspirés par la foi, est un « fait religieux ». (Photo : D. R.)

reliance qui est œuvre de l'intelligence (*inter-ligere* signifiant « lier entre eux » des éléments divers) – ensuite la reliance qui est œuvre du cœur (*l'affectivité* étant la capacité même d'attacher l'un à l'autre deux êtres autrement séparés) – enfin la reliance qui est œuvre de l'Esprit (c'est précisément l'œuvre d'une liberté capable de livrer ce qui est « chair » – le terrain de l'instinct – à l'esprit de son choix pour que de deux il ne soit plus fait qu'un). Les faits religieux, de par l'utilisation constante de *sym-boles* (opérations de joindre les deux éléments d'une même réalité), révèlent bien, en actes et véritablement, la capacité de reliance entre fait et sens, ou entre réalité matérielle et valeur spirituelle, qui depuis toujours est la caractéristique de l'homme.

Les faits religieux devraient toujours se proposer, plutôt que s'imposer.

Mais l'expérience mystique dit plus. Elle est toujours, d'une façon ou d'une autre, une recherche quasi obstinée de Dieu... Souvent le chercheur de Dieu commence par se vouloir soucieux d'une stricte observance des prescriptions édictées par la « religion de ses pères ». Avant d'être mystique, il commence ainsi par poser des faits religieux qui sont l'expression de sa soumission à des exigences venues de l'extérieur de lui-même.

Mais peu à peu il se détache de cette sorte de fidélité simplement soumise, pour lais-

ser toute la place à l'écoute attentive de ce qui vient de l'intérieur de lui ; aux yeux des « bien-pensants » et des « bons pratiquants », il devient alors de plus en plus suspect, voire déviant et hétérodoxe.

Pourtant, c'est alors qu'il pose en vérité des faits religieux qui n'ont plus seulement valeur de répétition servile, mais qui acquièrent une *valeur d'existence* en plein accomplissement de son humanité.

Le mystique est témoin que de tels faits religieux sont possibles... Comme un certain Jésus, « il sait ce qu'il y a dans l'homme » (Jn 2,25).

Partis de faits religieux tels que livrés à l'observation et à la critique des sciences, nous avons pu dégager peu à peu leur caractère spécifique d'opérations de reliance, que seul l'homme peut accomplir.

Puis, passant des effets de reliance à la cause qui, de cette reliance, peut faire, non pas seulement le fait d'une soumission, mais plutôt le fait d'une liberté qui s'engage, nous sommes arrivés à l'idée d'un fait religieux qui soit comme l'accomplissement en actes et véritablement, de l'homme lui-même.

Cet accomplissement ne serait-il pas de l'ordre du *choix d'un Amour* qui révélerait, dans la vie d'un homme, la présence du Dieu dont cet homme se reconnaît et se veut l'image ?

Oui vraiment, « le fait religieux » dans la plénitude de son accomplissement, m'est avis que c'est l'homme lui-même.

Comment ne l'enseignerait-on pas à nos enfants ?...

1. Cf. article de René Nouailhat, pp. 9 à 12.

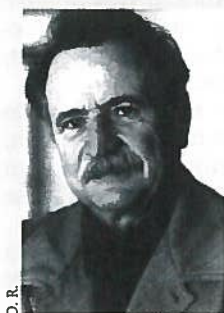
Le fait « religieux » : définitions et problèmes

L'expression « fait religieux » s'est imposée depuis quelques années dans le vocabulaire scientifique et public. Sa sobriété tranquille cache un certain nombre de confusions qui appellent des éclaircissements.

■ RÉGIS DEBRAY

Un fait a trois caractéristiques. Premièrement, *il se constate et s'impose à tous*. Que cela plaise ou non, il y a depuis mille ans des cathédrales dans les villes de France, des œuvres d'art sacré dans les musées, du gospel et de la soul music à la radio, des fêtes au calendrier et des façons différentes de décompter le temps à travers la planète. Pouvons-nous nous boucher les oreilles et fermer les yeux devant le monde tel qu'il est ? Pouvons-nous refuser d'écrire sur notre agenda, sous prétexte que nous n'avons aucune raison objective de prendre pour l'an zéro la date probablement erronée de la naissance de Jésus ?

Deuxièmement, un fait ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder. Superstition, superstructure, facteur explicatif de l'histoire ou fausse conscience des acteurs ? Ces interrogations relèveront du débat philosophique. Elles doivent être formulées, mais elles supposent d'abord la prise en considération d'un *matériau empirique*, qu'il s'agisse d'un vitrail, d'un poème, d'un massacre, d'une route de pèlerinage ou d'une œuvre de charité. Prendre acte n'est pas prendre parti.



D.R.

→ Régis Debray est professeur de philosophie à l'université Lyon-III. Nous reprenons dans ces pages des extraits de son intervention au colloque national interdisciplinaire

« L'enseignement du fait religieux » qui s'est déroulé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. ■

Troisièmement, un fait est *englobant*. Il ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus « vraie » ou plus recommandable que les autres. Il est vrai que nos programmes d'histoire rencontrent en priorité les religions abrahamiques, mais ils donnent également une place au siècle des Lumières et ne négligent pas les religions de l'Antiquité et de l'Asie. En effet, l'hindouisme, le bouddhisme, les religions chinoises, comme les traditions animistes africaines, sont parties prenantes, sur un strict pied d'égalité, au grand arc des phénomènes humains qu'il nous faut embrasser, sans nombrilisme ni ethnocentrisme.

Le fait religieux n'est pas qu'archives et vestiges.

Le fait est observable, neutre et pluraliste. Je crois que ces trois propriétés disent déjà ce qu'un enseignement du « fait religieux » peut signifier pour l'école républicaine, dans un pays où la laïcité, privilège unique sur le continent européen, revêt la dignité d'un principe constitutionnel. Pour aller un peu plus loin, la séparation des Églises et de l'État ne signifie pas, comme aux États-Unis d'Amérique, rendre les Églises libres de toute emprise étatique, mais rendre l'État libre de toute emprise ecclésiale. [...]

Un fait social total

On a longtemps opposé l'ordre des faits – c'est-à-dire le consistant, l'attestable, le solide – à l'ordre des croyances – l'imaginaire, l'évanescent ou le subjectif. Mais *il y a des faits de croyance*, qui sont à cheval sur le matériel et sur le spirituel, sur le politique et sur l'imaginaire. Ces faits de croyance brouillent cette distribution des rôles. Les rois thaumaturges chers au très laïc Marc Bloch ne guérissaient certainement pas

les écrouelles, mais le fait que l'on y ait cru pendant des siècles n'a pas peu contribué à la stabilité objective de la monarchie en France.

L'existence du paradis n'est malheureusement pas attestée. Mais le fait que l'on ait pu ou que l'on puisse toujours y croire a fait jadis galoper des dizaines de milliers de chrétiens jusqu'en Terre Sainte et a mis une poignée d'illuminés dans des avions ultramodernes, en direction de New York ou de Washington. On est en droit de penser que ces mythes sont des symptômes d'ignorance et d'arriération, mais l'ignorance de ces mythes, de leur provenance et de la diversité de leurs interprétations constitue également un signe d'arriération. Peut-on même aborder l'économie et le CAC 40 sans réfléchir aux phénomènes subjectifs de confiance et d'incroyance qui font monter ou baisser les cours et qui font de la monnaie une croyance objectivée et de la Banque de France – c'était dans ses statuts –

« Une référence majeure »

→ Croire n'est pas savoir. Cette distinction est au fondement de l'esprit critique, qui veut et doit séparer les domaines et, pour ce faire, déjouer l'illusion consistant à prendre une croyance pour un savoir. En clair : une particularité culturelle pour une donnée universelle. De cette juste prémisse, nos aïeux ont parfois tiré une conclusion risquée : le savoir n'a pas à s'occuper du croire. C'est ainsi qu'au nom de la lutte contre l'obscurantisme, noble cause, on finit par accroître l'obscurité en laissant dans le noir les phénomènes religieux, continent im-



État du monde des croyances. Cet ouvrage de Régis Debray, publié en 2003, a nourri la réflexion de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

« la gardienne de la foi publique » ? [...] Parler de fait religieux consiste à envisager autre chose qu'une histoire des opinions, autre chose que le dévelop-

pement des techniques du bien-être personnel, et même quelque chose de plus qu'une intime espérance ou qu'une option spirituelle. En effet, le fait de conscien-

ce est un fait de société et un fait de culture, un fait social total qui déborde le sentiment privé et l'inclination individuelle. C'est cette dimension structurante (certains disent identitaire ou collective) qui lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public. [...]

En d'autres termes, « factuel » résonne avec « actuel ». En effet, le fait religieux n'est pas qu'archives et vestiges. Il renvoie à des forces vives et à des questions qui fâchent, comme le port des signes religieux, les jours d'examen, les menus. Il renvoie à l'intrusion des familles et de l'actualité dans l'enceinte scolaire. Mais le caractère laïc de l'exercice peut aider à « mouiller la poudre » et à refroidir les passions. En effet, une distinction sereine et revendiquée des domaines de compétences constitue déjà en soi une pédagogie.

La laïcité postule, outre l'obligation de réserve des agents publics et la stricte égalité entre croyants et non-croyants, l'autonomie du professeur par rapport à tout groupe de pression. S'en tenir au religieux comme phénomène d'observation et de réflexion peut aider tout un chacun à démêler ce qui relève, d'une part, des connaissances communes et indispensables à tous, de ce qui relève, d'autre part, du domaine des consciences, des familles et des traditions. Cela peut également aider à faire comprendre aux élèves qu'il faut rendre à la culture ce qui est à la culture et au culte ce qui est au culte. ■

(L'intertitre est de la rédaction d'ECA.)

mense et volcanique qui tremble sous nos pieds.

René Nouailhat est de ceux qui, depuis trente ans, ont fait le choix d'étendre aux démarches de croyance les pratiques du savoir. Son travail pionnier, notamment sur les origines du christianisme, constitue une référence majeure pour quiconque veut se pencher sérieusement sur les origines de notre civilisation.

De là l'audace peu démagogique de son titre, *Enseigner le fait religieux - un défi pour la laïcité*. Enseigner, c'est, bien sûr, scolariser et scolariser n'est pas un verbe à la mode. « Scolaire, n'est-ce pas, c'est primaire. » « C'est balourdise et banalité. » Eh bien non !

Introduire la clarté, la précision et l'exactitude dans des zones ordinairement

dévolues tantôt aux frissons de l'ineffable tantôt aux inculcations dogmatiques - c'est un hommage rendu aux meilleures traditions pédagogiques comme à la déontologie critique. Et ce n'est certainement pas un mauvais service prêté aux hommes et femmes de foi. L'important est que athées comme croyants puissent trouver de quoi éclairer leur jugement. Et ils le feront à lire ce « bilan et perspectives » qui échappe à la fois au réducteur et au prosélyte. [...]

Ce déchiffrement du terrain constitue en somme une voie d'accès des plus utiles à l'exploration méthodique des dimensions religieuses de l'expérience humaine, dont les élèves comme les maîtres doivent prendre connaissance. Puisse-t-il donner corps au vieux

précepte de Condorcet, dont l'actualité ne cesse de grandir : « rendre la raison populaire ».

■ **RÉGIS DEBRAY**

Extrait de la préface de l'ouvrage de René Nouailhat, *Enseigner le fait religieux - un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004, 352 p., 22 €. ■



Le fait religieux est constitué par un cadre d'intelligibilité

Le fait religieux est une expression qui n'est pas courante mais qui peut le devenir, vu l'intérêt qu'une laïcité que l'on dit intelligente accorderait, dans le respect de la neutralité, aux confessions religieuses.

■ STANISLAS BRETON

Qu'appelle-t-on fait ? Je mets à part l'expression *c'est un fait* qui préfixe une proposition seconde, de nature modale. Celle-ci formule un jugement réfléchissant sur une proposition de fait, telle que *Jean est malade. C'est un fait que Jean est malade* n'ajoute aucune détermination à la première. On suppose par là qu'un doute éventuel pourrait surgir, quel qu'en soit l'auteur, mais pour ajouter aussitôt que, tout bien considéré, il en est bien ainsi.

Le terme *fait* se dissocie difficilement d'une chaîne sémantique où il voisine avec *réel, vrai, existant, avoir lieu, être arrivé*. Chacun de ces termes renvoie à ses autres qui eux-mêmes sont sous-entendus dans l'expression populaire, de style négatif : *ce n'est pas du bidon...* Ici et là on observe l'exigence du « solide », le refus d'un imaginaire de ferveur ainsi que les facilités du « on dit ».

Le fait, c'est-à-dire ce qui *se passe en passant*, est bien ce qui nous arrive. Extérieur à nous en principe, il s'offre à nous comme une réalité d'expérience sur quoi il est possible de se fonder car elle a la solidité de ce qui résiste à tout effort pour la falsifier. En ce sens, si indépendamment soit-il du sujet, le fait est indissolublement lié au jugement qui l'avère à la fois comme existant et comme exist-

tant de telle nature. De même, le jugement réfléchissant « c'est un fait » semble dire que la chose n'est pleinement fiable que si, tout compte fait, elle ne présente, à une considération seconde, aucune faille par laquelle le doute pourrait passer.

Je laisse de côté la distinction philosophique de jadis entre l'empirique et le rationnel, entre vérité de fait et vérité de pure raison. Le fait relèverait de l'empirique : nulle démonstration d'ordre rationnel ou expérimental ne saurait l'atteindre. C'est pourquoi on le dit contingent. Mais contingent par rapport à quoi ?... Il n'est point de *contingent en soi* ou de *nécessaire en soi*. L'un et l'autre renvoient à un ensemble de données préalables par rapport auxquelles la chose en question serait dite explicable ou inexplicable ; en ce sens nécessaire ou contingente.

J'accorderai toutefois que, pour celui qui l'éprouve, le fait puisse paraître hors de toute raison. Invraisemblable ou incroyable pour qui l'endure ou qui en bénéficie, le fait devient alors l'*événement* qui vient à vous en vous survenant et sans vous prévenir. [...]

Au-delà du fait pur

On accorde aujourd'hui presque sans réticence qu'un fait est toujours « construit » ou « constitué », que ce soit en sciences pures ou en sciences humaines. Il s'agit moins, dans la situation présente, d'une référence explicite au criticisme kantien que d'une analyse de données précises, selon le champ d'étude que l'on s'est fixé. On ne peut nier toutefois que cette conception heurte non seulement le réalisme du sens commun mais la thèse thomiste qui définit la connaissance par la pure relation à l'autre en tant qu'autre ; relation que confirmait la première phénoménologie, centrée elle-même sur l'intentionnalité de la conscience. Il ne s'agit pas, du reste, de nier ce rapport fondamental qui habite toute pratique de la recherche mais d'en fixer les limites

et les modes de fonctionnement. Il est bien vrai que, selon le mot célèbre, « toute conscience est conscience de quelque chose qui n'est pas elle » ou qui est, comme on se plaît à y insister, *son autre*, quel que soit de cet autre le degré d'étrangeté ou d'irréductibilité qu'on lui accorde. C'est justement parce que nous ne sommes pas l'autre qu'il nous est impossible de l'atteindre sans la médiation de nombreux détours. Ce dont il faut se méfier, c'est justement de la croyance que le donné se donne en et par un immédiat qui le ferait apparaître dans la clarté sans ombre d'une fulguration. Le don est inséparable de celui qui le reçoit. Or, comme le rappelait un vieil axiome : « Tout ce qui est reçu est reçu selon le mode propre du récepteur. » En ce sens, recevoir implique nécessairement une activité qui se déploie en une pluralité d'opérations. [...] Le problème des témoignages [*des disciples ou des apôtres de la résurrection du Christ et de leur crédibilité*] suppose la mise en oeuvre d'un effort de vérification de la part même de ceux qui ont fini par croire.

Nous n'exigerons pas que l'historien soit religieux. Nous n'exigerons pas non plus qu'il ne le soit pas.

On a le droit de discuter les récits évangéliques. Il me semble difficile, toutefois, de nier le problème que les premiers fidèles se sont posé ou d'ignorer les démarches d'une recherche inquiète de ses raisons d'affirmer. C'est dans cette atmosphère de questions posées sur la valeur des témoignages, sans oublier le travail de la mémoire et l'exégèse des Écritures, que se situe le fait religieux en tant que fait constitué par l'acte de croyance.

Ce que nous disons du fait religieux, envisagé du côté des croyants, vaut *a fortiori* quand on le considère comme objet d'une étude savante, quelle qu'en



D.R.

seignement catholique. ■

→ Le texte présenté dans ces deux pages reprend des extraits d'une contribution du père Stanislas Breton sur le fait religieux pour la mission « Enseignement et religions » de l'en-

soit la spécialité. Nombre de disciplines peuvent, en effet, s'occuper du fait religieux. Quel que soit l'angle sous lequel on l'aborde, il s'agira toujours de restituer le cadre d'intelligibilité dans lequel il s'insère et qui le constitue comme fait religieux.

L'historien et le fait religieux

J'ai pris comme référence l'historien, entendant sous ce nom celui qui écrit une histoire, ou celui qui est chargé de l'enseigner. À quelle condition est-il possible de composer une histoire du fait religieux ou de l'enseigner ? Faut-il être religieux pour s'occuper du fait religieux ?

Si saugrenue qu'elle paraisse à notre tradition de laïcité, la question peut et doit être posée. En effet, dira-t-on, pour écrire de la musique, il faut, sous peine de n'y rien comprendre, avoir quelque familiarité, d'oreille en particulier, avec la musique. Si l'on y reste sourd, il convient de renoncer à l'entreprise. De même on ne demandera pas à un aveugle d'écrire sur les couleurs. L'argument générique, qui sous-tend ces propos, peut se résumer de la manière suivante : si l'on n'est pas de la partie, l'objet dont on parlerait ne saurait exister pour celui qui en disserterait. Au néant de l'objet correspond ainsi l'impossibilité d'en parler.

Inversement, faisons l'hypothèse d'un sujet religieux écrivant sur le fait religieux. On objecterait alors que ledit sujet manque de la distance indispensable pour parler de la chose en question. Vu qu'il « colle » à ce qui lui tient à cœur, il ne peut rien en dire si ce n'est la ferveur, cordiale et partielle, qui lui interdit d'en parler avec objectivité. De part et d'autre, on se heurterait donc à une impossibilité : d'un côté, impossibilité par défaut d'intime participation ; de l'autre, impossibilité par excès d'affective intimité. Trop de froideur ici, là trop de chaleur. Tels seraient les extrêmes que nous imaginerions en conflit. En réalité, les choses sont plus simples. Qu'on soit religieux ou non, on accordera qu'un juste milieu s'impose qui n'a rien d'un compromis, car la réflexion que l'on institue sur tel ou tel sujet suppose à la fois la nécessité d'une prise de distance et celle d'un intérêt affectif, quelle que soit la couleur de l'affect.

Nous n'exigerons pas que l'historien soit religieux. Nous n'exigerons pas non plus qu'il ne le soit pas. En revanche, nous requérons tant du premier que du second cette *Epochè*, dont parlait Husserl, et qui consiste en deux mouvements, spéci-

non messager en parer ta route. ⁹ Et dans le désert : lu Seigneur, tiers,

ans le désert, pro le repentir pour la ⁵ Et s'en allaient Judée et tous les 1, et ils se faisaient les eaux du Jour- ans péchés.

une peau de chas sauterelles et du roclamaît : « Vient i est plus fort que

grec signifiant « Bonne n la personne du Christ, 14-15 ; Mt 4 23, qui vu 4 17+, cause de tous les nde. Après le Christ, ses gile au monde entier, 13 e exige repentir, 1 15, et 'abord prêchée, puis peu onne Nouvelle s'est fixée canoniques ; cf. Introd. et Mt, que l'on transcrit a'est jamais utilisé par Lc ve, repris de Is 61 1+, cf. il se traduit mieux par le ». grec signifiant « Oint ». Il qui a reçu l'onction royale, titres de « Christ » et de n 1-41. e filiation de nature, mais Mt 4 3+, qui implique une ne qu'il déclare son « fils »,

Baptême de Jésus.

⁹ Et il advint qu'en ces jours-là Jésus vint de Nazareth de Galilée, et il fut baptisé dans le Jourdain par Jean. ¹⁰ Et aussitôt, remontant de l'eau, il vit les cieux se déchirer et l'Esprit comme une colombe descendre vers lui, ¹¹ et une voix vint des cieux : « Tu es mon Fils bien-aimé, tu as toute ma faveur. »

Tentation au désert.

¹² Et aussitôt, l'Esprit le pousse au désert. ¹³ Et il était dans le désert durant quarante jours, tenté par Satan. Et il était avec les bêtes sauvages, et les anges le servaient.

1731

Travail considérable. L'historien, soucieux de constituer le fait religieux, se doit notamment d'étudier l'exégèse des textes fondateurs. (Collage : M.-F. Comte)

fiques d'une même attitude : d'une part, suspension du jugement à l'égard de ce qui se dit, en pour ou en contre, soit dans le monde de tous les jours, soit dans l'univers restreint des historiens qui ont traité du même sujet ; d'autre part, ouverture sans condition au « champ » dont on souhaite l'impartiale étude. Cette indispensable *Epochè*, dont Husserl faisait un principe ou un impératif absolu n'est autre qu'une « intelligente neutralité¹ ».

Je n'ai pas ici à définir la tâche de l'historien, qui est considérable. La constitution du fait religieux demande un long travail : tout d'abord, la documentation quant aux sources qui comporte étude des manuscrits, choix des témoins retenus ; puis, la traduction et l'exégèse des textes ; enfin, et peut-être surtout, la situation du fait religieux dans les contextes proches ou lointains qui en éclairent les origines. De surcroît, le fait religieux a reçu, au cours des siècles, des interprétations différentes. Surgit ainsi pour l'historien un domaine relativement nouveau qu'on pour-

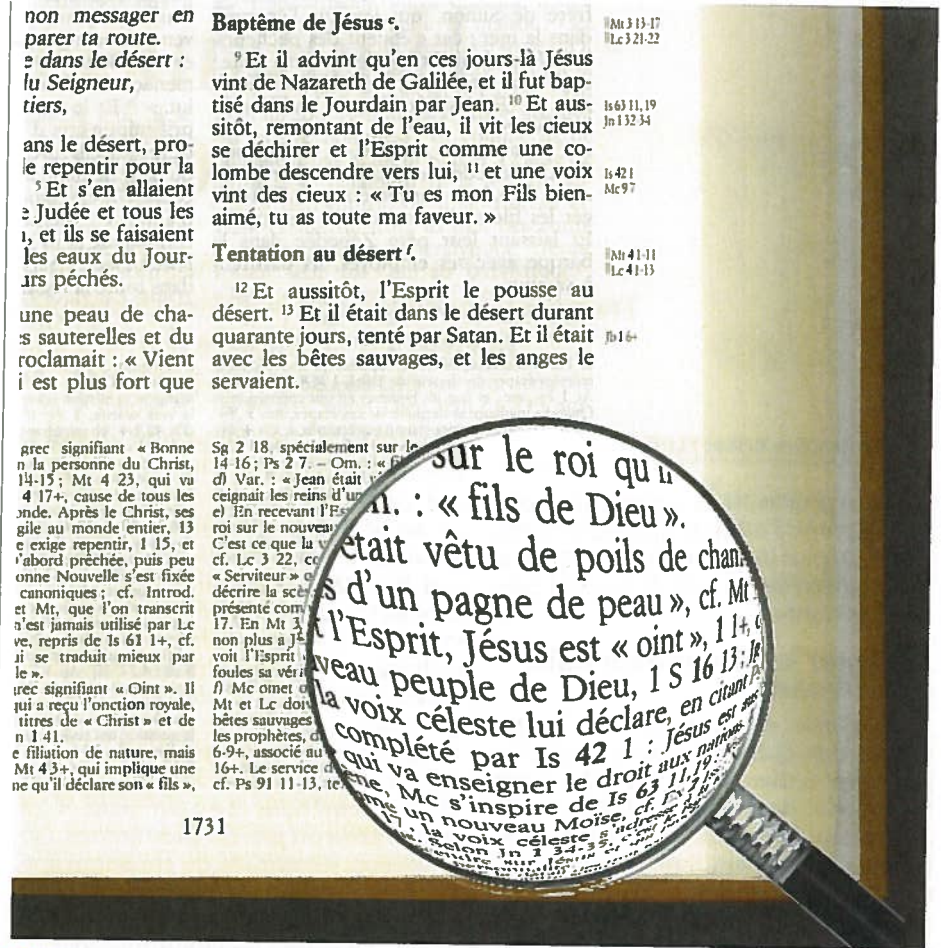
rait appeler *histoire des exégèses historiques du fait religieux*. Je ne m'étendrai pas davantage sur le travail de l'historien.

L'autre souci, quand il s'agit du fait religieux, est celui de l'enseignement. Cet enseignement revêt diverses formes, selon les différents niveaux de sa présentation. De l'école maternelle à l'université, s'espace une hiérarchie des degrés d'information, au double sens du mot, selon que « l'enseigné » est formé à la *vie religieuse* ou informé, intellectuellement informé, de ce qu'abrite ce vocable.

[...]

Sur l'enseignement relatif au fait religieux, [on pourra souhaiter] en général, en plus de la compétence et d'une souple pédagogie, un certain intérêt à ce qu'est, pratiquement, le fait religieux aujourd'hui, dans ses multiples manifestations.

1. Dans un tout autre contexte que celui de Husserl, mais, si je ne me trompe, dans le même esprit, Régis Debray a pu parler d'une « laïcité intelligente ». Cette intelligente laïcité serait un cas particulier ou, si l'on préfère, une bonne traduction historique de l'*Epochè* husserlienne.



Humaniser la laïcité

À partir d'une relecture du rapport de Régis Debray, François Boespflug suggère quelques attitudes éducatives fondées sur le calme, la clarté, le silence et l'exigence de fraternité.

■ FRANÇOIS BOESPFLUG

On peut tenter de suggérer en quatre points l'attitude qui pourrait être la plus indiquée aux enseignants [des établissements catholiques] ces prochaines années.

Accepter la donne nationale, paisiblement

[...] Je plaide, en ce qui concerne les établissements catholiques sous contrat et les autres écoles confessionnelles, pour l'adoption, non d'un profil bas, mais d'un profil tranquille, consistant à éviter les controverses, tout en restant attentif et très vigilant.

Il faut peut-être s'attendre, dans les prochains temps, à certaines tensions, sinon à des heurts. On aurait tort d'imaginer que les valeurs religieuses et toutes les valeurs chrétiennes ont été intégrées et comme digérées sous forme sécularisée dans le fonctionnement de la société. Le levain chrétien n'est pas menacé d'insignifiance, il a toujours de quoi soulever la pâte, d'indignation ou de colère, ou du moins de refus. Soyons sans illusion. Nous allons sans doute vers une perte de contact entre le monde occidental qui se construit et le christianisme vécu, qui conduira peut-être, dans les médias, les manuels, l'opinion publique, à une présentation sécularisée

du christianisme. Celui-ci ne saurait y échapper c'est surtout lui, avec l'islam, qui est l'enjeu politico-culturel de tout ce débat, pas seulement en France. Le problème, on s'en doute, n'est vraiment pas de parvenir à une présentation laïque et objective de la religion de l'Égypte ancienne. Il n'est pas d'abord de faire accéder au patrimoine culturel, qui est ici chrétien surtout. Il est, aux yeux de ceux qui nous gouvernent, d'en dire assez pour qu'un choc des appartenances religieuses non assumées n'ait pas lieu entre les chrétiens et ex-chrétiens et les musulmans ou pseudo-musulmans. Or, la version sécularisée du christianisme semble la seule avec laquelle nos pays puissent vivre en paix – je n'en veux pour preuve que les étonnantes déclarations de [Luc Ferry], ministre de l'Éducation nationale, au journal *La Croix*¹ [...] Il y a des moments, dans une vie de couple ou de communauté, où l'heure n'est pas à corriger, mais à tolérer les approches fragmentaires ou un peu (pas trop) caricaturales. L'Europe est, pour une bonne part, malade de son passé religieux chrétien. En tout cas la France, où le christianisme est en accusation² et le catholicisme en situation d'« exculturation³ ».

Quand on apprend qu'il a suffi d'un crucifix resté au clou au lycée catholique Saint-Caprais d'Agen dans une salle de baccalauréat pour déclencher une action syndicale d'envergure⁴; que la guerre scolaire déchire les Pays-Bas, que les quatre cinquièmes des lycéens des départements concordataires d'Alsace-Lorraine demandent (et obtiennent) des dispenses d'enseignement religieux, que le système allemand lui-même est de plus en plus contesté, mais aussi bien que Jean-Pierre Raffarin⁵ est d'avis que la loi de 1905 a institué un « *équilibre subtil* » qui est la seule solution pour éviter à la France d'être une juxtaposition de communautés, on est en droit de conclure qu'il est de

l'intérêt bien compris des chrétiens d'adopter un profil calme.

Profil calme, mais sans baisser la garde. Une extrême vigilance s'impose à l'égard de ce qui est dit du christianisme dans les manuels, par exemple. Les chrétiens ont à se constituer en instance critique. Les musulmans, soyons-en sûrs, n'en feront pas moins. Les juifs non plus. Je plaide donc pour la création d'un comité catholique d'examen des manuels scolaires, travaillant comme un observatoire permanent.

Dépasser les clichés

Le rapport Joutard voyait dans la transmission des faits de religion une propédeutique au sens de la complexité. Le rapport Debray [...], loin d'être simpliste, [...] met la sourdine sur le thème de la complexité. S'il s'efforce de se montrer respectueux des croyances, il se signale surtout par la vivacité de ses analyses, le brillant de ses raccourcis et l'assurance de ses conclusions [...].

L'heure vient d'apprendre à dire l'essentiel et le solide de manière claire et concise, à suggérer, voire à simplifier, sans défigurer [...].

[Or, nous vivons une] époque où la hâte fait proliférer bons mots, petites phrases et verdicts précipités, d'une diffusion grandissante des clichés, de la pseudo-culture de la formule à l'emporte-pièce et de la pirouette verbale. Régis Debray en serait d'accord, je présume, culture et raffinement doivent continuer de rimer. Culture, respect et modestie. Culture et nuance. Sans perdre de vue les contours et les arêtes des faits religieux, ils en ont, ce n'est pas niabile.

Laisser opérer les œuvres

L'acte de transmettre n'est ni à minimiser, ni à surévaluer [...]. Pour une bonne part, la transmission est à la charge de la vérité elle-même et de la beauté [...]. Un théorème et sa démonstration ont une force qui s'impose à l'esprit et s'emploie



D. R.

→ Le père François Boespflug est professeur d'histoire des religions à la faculté de théologie de Strasbourg. Nous reprenons ici des extraits de son article : « Culture religieuse et enseignement public -

les enjeux du Rapport Debray », publié dans la *Revue de droit canonique* n° 52/2 (2002). ■

d'elles-mêmes à le convaincre, non pas indépendamment du prof, mais tandis qu'il parle ou montre ou démontre ; sans cette force, en tout cas, le professeur s'égoïserait en vain. Il en va de même pour les textes littéraires et les œuvres d'art [...] S'agissant de la dimension religieuse du patrimoine, ce rappel paraît capital : avant de couvrir une œuvre de grilles abstraites, de procédures pédagogiques et de mots, laissons-la faire son travail ; ou du moins comptons avec elle, pas sans elle. Mettons en contact avec les grands textes et grandes œuvres de référence, et reconnaissons-leur le droit d'agir.

Je plaide pour la création d'un comité catholique d'examen des manuels scolaires, travaillant comme un observatoire permanent.

Me rendant à un colloque international à Münster [...], j' ai été le témoin étonné puis ravi d'une manière de faire que je n'avais encore jamais rencontrée en pareil cadre. Son tour venu, un collègue allemand monte à la tribune pour prononcer une conférence sur le *Saint Jérôme pénitent* de Piero della Francesca. On éteint la lumière et il projette sa diapo. Jusque-là, rien que de normal. Ce sont les minutes qui suivirent qui créèrent la surprise. Bien assis sur sa chaise, détendu, le conférencier contemplait l'œuvre sans dire le moindre mot. Une minute passa, puis deux, jusqu'à trois ou quatre, pas moins. On finit par se demander s'il n'avait pas eu un arrêt cardiaque. Mais il reprit calmement la parole – dans un tout autre climat que d'ordinaire : l'œuvre avait été placée au centre de l'attention [...].

Éveiller au sens de la fraternité

[...] La laïcité présentée par Régis Debray exige beaucoup de discipline, elle ouvre de nouvelles perspectives. Mais celles-ci sont-elles assez ouvertes pour constituer un horizon ? Le maître mot, chez lui, est liberté. Les deux autres mots de la devise ternaire de la République n'offriraient-ils pas quelque ressource ? [...] Or, sauf erreur, la fraternité n'est pas mentionnée une seule fois dans le rapport [Debray]. C'est la laïcité qui est posée en principe de coexistence et de tolérance : « Elle est ce qui rend possible leur coexistence [celle des diverses religions et spiritualités], car ce qui est commun en droit à tous [à savoir la liberté d'opinion, de croyance et



Jamais l'une sans les autres. Et si l'égalité et la fraternité avaient, au même titre que la liberté, des ressources à nous offrir en matière de coexistence et de tolérance ? (Photo : M.-F. Comte)

d'expression ?] doit avoir le pas sur ce qui les sépare en fait⁶ » (à savoir la diversité des religions). Dommage : le concept de fraternité n'a pas été élaboré dans une perspective laïque. Il eût dû l'être [...]. Aidons la laïcité à penser la fraternité. Le principal de ce que les humains ont en commun est l'humanité [...].

« S'il n'y avait que liberté, l'inégalité irait toujours croissant et l'État périrait par l'aristocratie ; car les plus riches et les plus forts finiraient toujours par l'emporter sur les plus pauvres et les plus faibles. S'il n'y avait qu'égalité, le citoyen ne serait plus rien, ne pourrait plus rien par lui-même, la liberté serait détruite et l'État périrait par la trop grande domination de tout le monde sur chacun. Mais la liberté et l'égalité réunies constitueront une République parfaite, grâce à la fraternité. C'est la fraternité qui portera les citoyens réunis en assemblée de représentants à concilier tous leurs droits, de manière à demeurer des hommes libres et à devenir, autant qu'il est possible, des égaux⁷. » « La liberté et l'égalité qui, prises séparément, consacraient ou l'indépendance individuelle, absolue négation de la société, ou le complet assujettissement à l'État, sont unies et conciliées par la fraternité⁸. » « Li-

berté, égalité, fraternité, sont en fait trois facettes d'un mot unique en hébreu : tsedaka. Ce sont des mots qui se sont distingués, différenciés dans le droit laïc [sic]. Parce que l'apparition de l'individu comme acteur du débat politique a d'abord eu besoin de liberté. Puis l'individu a réclamé l'égalité. Et on s'est rendu compte que liberté et égalité étaient incompatibles sans fraternité⁹. » ■

1. « Je me retrouve dans un christianisme sécularisé, quelque chose comme l'évangile de Jean... moins l'existence de Dieu. Selon le point de vue, on dira que c'est beaucoup trop ou beaucoup trop peu. » (Luc Ferry, *La Croix*, du 5 novembre 2002, p. 5). Ce n'est pas la question. La question serait plutôt de savoir ce qui reste de l'évangile de Jean quand on en a éliminé la croyance en Dieu...

2. René Rémond, *Le christianisme en accusation*, Entretiens avec Marc Leboutcher, Desclée de Brouwer, 2000.

3. Danièle Hervieu-Léger, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Bayard, 2003.

4. *La Croix* du 24 juin 2002, « Tempête laïque pour un crucifix ».

5. *La Croix*, du 27 janvier 2003.

6. Rapport Debray, p. 39.

7. Charles Renouvier, *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* (1848), présenté par Maurice Agulhon, Garnier, 1981, p. 108 ; cité dans Marcel David, *Le printemps de la fraternité - genèse et vicissitudes, 1830-1851*, Aubier, 1992, pp. 264-265 ; voir aussi Marie-Claude Blais, *Au principe de la République - le cas Renouvier*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 2001.

8. *Id.*, *ibid.*, p. 149 ; cité par Marcel David, p. 352.

9. Jacques Attali, *Entretien avec Mgr Defois*, *La Croix* du 6 septembre 1996, p. 12.

Le fait religieux et l'anthropologie chrétienne

Dans l'école catholique, le fait religieux ne se limite pas à la catéchèse, il est nécessaire de mieux le prendre en compte et de le développer non seulement dans les programmes mais aussi dans tous les champs de la vie scolaire en se référant à une anthropologie centrée sur la personne et référée à l'Évangile.

■ CHRISTIAN SALENSON

L'enseignement de la culture religieuse est un enseignement de type scientifique. Il peut prendre ou non la forme d'un cours. Dans tous les cas, toutes les disciplines sont concernées et l'enjeu n'est pas uniquement un enjeu de savoirs. On pourrait énoncer trois enjeux.

La nécessité de connaître les religions qui ont façonné l'Occident afin d'avoir accès au patrimoine et à la culture d'aujourd'hui qui reste profondément marquée par l'apport des religions et du christianisme en particulier. Il y va, pour une part, de l'identité culturelle. Que deviennent les peuples qui perdent la mémoire ?

La nécessité de connaître les religions qui sont présentes sur le territoire national pour contribuer au lien social. Rien n'est pire que l'ignorance de l'autre, de sa culture, de sa religion pour générer la peur, le rejet et parfois le conflit. [...]

Enfin, aborder la question des religions contribue aussi à poser la question du sens. Les religions n'ont pas le monopole du sens, mais elles apportent leur contribution en ce domaine. Il est raisonnable de penser que c'est un précieux service à rendre aux générations futures de ne pas taire que l'on peut aussi donner un sens à sa vie et que l'expérience

religieuse est un chemin praticable ! Contribuer à la question n'est pas donner la réponse.

On peut distinguer, dans l'enseignement scientifique des religions, la connaissance des religions et la connaissance du phénomène religieux. Dans la connaissance des religions, il semble qu'il faille privilégier, quoique de manière non exclusive, les monothéismes abrahamiques. Dans la connaissance du phénomène religieux, une place particulière est à ménager au langage religieux en tant qu'il est un langage symbolique. L'espace et le temps sont structurés symboliquement. Les mythes et les rites fonctionnent dans un langage symbolique. La nature du langage religieux est d'être un langage du symbole. Cet apprentissage du langage symbolique est nécessaire pour lire les textes sacrés et entrer dans un minimum d'intelligence des rites religieux [...].

Enfin, après en avoir dit les enjeux et le contenu, on est en droit d'attendre que cet enseignement soit objectif aussi bien par l'objectivité des enseignants que par celle du contenu de l'enseignement. L'objectivité des enseignants qui ne peuvent disqualifier les religions ou une religion particulière s'acquiert aussi par la formation. L'objectivité des contenus, y compris des ouvrages : peut-on scientifiquement enseigner qu'Abraham a vécu 1800 ans avant Jésus-Christ ?

Le fait religieux du point de vue de la révélation chrétienne

Il s'agit là non plus d'une connaissance scientifique du fait religieux mais de la prise en compte de la démarche théologique. Évidemment, elle ne s'oppose pas à la démarche scientifique. Nous ne nous enfonçons pas dans l'obscurantisme en passant sur le versant de la théologie ! Elle se nourrit aussi de la connaissance scientifique des autres religions et du phénomène religieux. Elle dialogue avec les sciences des religions et avec la philoso-

phie de la religion. Mais la démarche est spécifique. Elle pense le fait religieux de l'intérieur de la révélation chrétienne. Or l'école catholique a la chance et l'avantage de pouvoir aborder le fait religieux aussi de ce point de vue. [...]

Le fait religieux du point de vue de la révélation chrétienne, dans le cadre de l'école peut être traité selon trois propositions. Elles sont traditionnelles et définissent les trois grandes fonctions pastorales de l'Église¹. Deux d'entre elles font appel à la démarche confessante de la foi, une de ces fonctions peut être vécue par tous.

Si l'école catholique ne demande pas de confesser explicitement la foi chrétienne, en revanche, il convient qu'elle annonce clairement dans son projet ses références à l'Évangile et à la personne de Jésus-Christ.

La première d'entre elles est la proposition explicite de la révélation chrétienne dans la Parole : *la fonction prophétique*. [...] Cette proposition se fait souvent sous la forme de la catéchèse, mais pas exclusivement. La catéchèse est une activité spécifique qui a pour but non pas d'enseigner le christianisme mais de proposer la révélation biblique à la foi des enfants et des jeunes. Ce n'est pas une démarche de culture religieuse mais une proposition de foi. Aussi on ne peut imaginer que l'on envoie en catéchèse obligatoire des enfants musulmans ou juifs. [...]

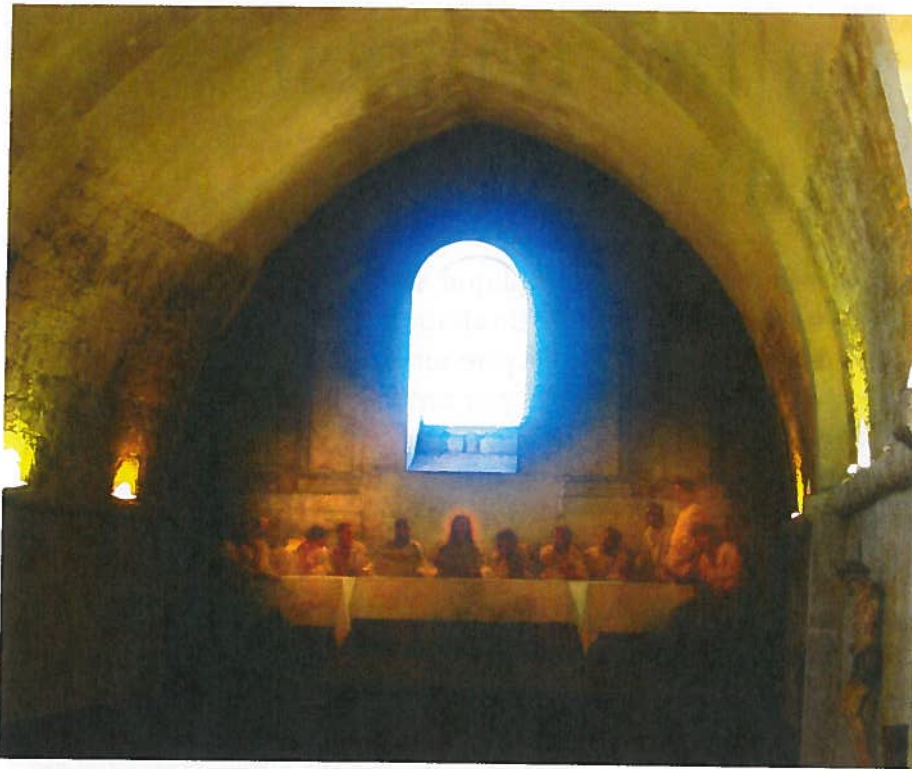
La seconde proposition est celle de la célébration, [...] désignée par le terme de *fonction sacerdotale*. Il s'agit de l'initiation à la prière et à la vie sacramentelle. Cette proposition prend la forme de célébrations effectives, de préparations et de célébrations des sacrements de l'initiation



C. R.

→ Le père Christian Salenson est directeur de l'Institut de science et de théologie des religions (ISTR) de Marseille. Ces deux pages reprennent des extraits d'une conférence qu'il a prononcée durant

un colloque organisé par le service de formation continue de l'Université catholique de Lyon. ■



Sens de l'homme. En annonçant dans son projet ses références à l'Évangile, l'école catholique traduit son caractère propre et propose un lieu innovant en pédagogie. (Photo : S. Horguelin)

chrétienne. Elles s'adressent à ceux qui sont chrétiens ou qui souhaitent être initiés à la foi chrétienne. [...]

La troisième proposition est la *fonction royale*. Elle vise à travailler à l'établissement de ce que les évangiles appellent le royaume, en nous donnant quelques caractéristiques : « *Les aveugles voient, les boiteux marchent, les sourds entendent, les morts ressuscitent...* » Le Royaume se réalise pour une part dans l'accomplissement de l'homme. Les activités éducatives proposées aux élèves auront pour but de donner ce sens de l'homme, de la personne : course du CCFD², découverte d'autres cultures,

sensibilisation aux problèmes mondiaux, etc. Mais rien ne remplacera la manière dont ce sens de l'homme est vécu dans les établissements. Certaines de ces activités peuvent et doivent être proposées à tous.

L'anthropologie chrétienne

[Si l'école catholique ne demande pas de] confesser explicitement la foi chrétienne, en revanche, il convient qu'[elle] annonce clairement dans son projet [...] ses références à l'Évangile et à la personne de Jésus-Christ. Cela constitue son caractère propre et un lieu innovant en pédagogie.

La révélation chrétienne détermine [les caractéristiques suivantes] :

– L'absolu de la *personne humaine* qui se fonde sur la création de l'homme à l'image de Dieu et sur l'unicité de chacun. Ainsi, non seulement l'élève est au centre du dispositif mais plus encore que l'élève, la personne. Cet absolu de la personne vaut pour l'élève mais vaut pareillement pour les enseignants, le personnel éducatif, administratif ou des services.

– [...] *Le rapport à l'échec*. Il est probable que l'échec se doive d'être traité autrement dans une école dont le projet se fonde en dernière instance sur l'expérience pascalle de la vie qui resurgit précisément de la mort. Il est probable que les taux de réussite aux examens nous renseignent moins sur la bonne marche d'un établissement catholique que sur la manière dont y est traité l'échec.

Pour mémoire il convient de mentionner le sens de l'histoire. Dieu parle dans l'histoire, dans les événements. L'élève n'est pas anhistorique. Il est une personne qui hérite d'une histoire familiale, collective en plus de son histoire personnelle propre. Il faut mentionner aussi le rapport à la vérité qui laisse la place à l'ignorance et à l'erreur et qui ne prétend pas détenir la vérité, fût-elle scientifique !

Les établissements catholiques d'enseignement [ont non seulement la chance de pouvoir prendre en compte le fait religieux sous ses divers aspects, de le traiter scientifiquement et en toute liberté mais aussi de pouvoir l'aborder en considérant positivement la pluralité religieuse] et de contribuer ainsi à la formation de citoyens capables non seulement de tolérance mais surtout de respect et de dialogue. [...]

1. Par exemple dans le texte de l'épiscopat français : *Proposer la foi dans la société actuelle.*
2. Comité catholique contre la faim et pour le développement.

Trois approches pour comprendre le fait religieux

→ Trois approches sont possibles [...] : la philosophie de la religion, les sciences de la religion et la théologie. Leurs finalités et leurs méthodes varient. Mais elles peuvent s'interpeller...

La philosophie de la religion s'efforce de comprendre ce qu'est le phénomène religieux et en a proposé des interprétations diverses et nombreuses au cours de l'histoire [...].

Les sciences des religions s'efforcent d'analyser la positivité du fait religieux. Leur naissance, commencée par l'histoire des religions, la psychologie religieuse puis la sociologie, et leur développement ont permis au cours du xx^e siècle la constitution d'une véritable anthropologie religieuse. Celui qui s'intéresse au fait religieux dispose aujourd'hui d'une approche scientifique. Récente et partielle, cette approche ne peut élever la prétention de rendre compte, à elle seule, de la totalité du fait religieux.

L'autre approche du fait religieux est la théologie. Comment une religion se comprend-elle-même, dans sa cohérence interne et externe ? La théologie se propose de penser le fait religieux de l'intérieur de l'expérience religieuse personnelle et collective et sur l'horizon culturel dans lequel elle se vit.

Traiter du fait religieux à l'université

Plus qu'un fait, le « religieux » est un phénomène [...] qui implique, sous le mode de l'adhésion ou du refus, une évaluation positive ou négative du rôle de chaque tradition pour la vie des humains et des sociétés. De ce point de vue, présenter les phénomènes religieux historiques, c'est rendre compte des conflits d'interprétation dont ils font par nature l'objet et qui renvoient tout observateur à une explication avec les déterminations fondamentales de son engagement dans l'existence. Le « religieux » engage une décision et un choix de vie ; c'est pourquoi, vis-à-vis des traditions religieuses, nul ne saurait prétendre occuper une position de surplomb d'où le vrai pourrait être énoncé de manière neutre. [...]

■ PHILIPPE CAPELLE,
■ HENRI-JÉRÔME GAGEY

Il nous paraît judicieux de proposer, concernant le phénomène religieux, quelques repères de nature épistémologique.

Sans doute devons-nous distinguer le « phénomène religieux » du « fait religieux » (quoique ces deux formulations paraissent évoquer la même réalité humaine). Bien qu'il y ait dans le fait (*factum*) une insistance sur la positivité neutre du donné opposé à la fiction, à l'illusion, voire à l'abstraction, il n'en reste pas moins qu'il n'est pas de fait pur, parce que tout donné advient pour l'homme dans un monde, au sein d'une histoire et en référence à une culture.



D. R.

→ Le père Philippe Capelle, doyen de la faculté de philosophie de l'Institut catholique de Paris, est, depuis 1999, président de la Conférence mondiale des facultés de philosophie des universités catholiques.



D. R.

Le père Henri-Jérôme Gagey est doyen de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Institut catholique de Paris.

Nous reprenons ici des extraits de leur article « Une tradition universitaire de rencontre entre foi et raison », paru dans la revue *Esprit* d'octobre 2004. ■

S'agissant de l'expression religieuse de l'humanité, le fait religieux se donne à la conscience intentionnelle sous la forme d'un monde religieux structuré et dynamique, s'inscrivant dans un espace-temps d'humanité, en capacité d'être interprété par des processus objectifs de déchiffrement. En cela, il devient le phénomène religieux [...]. Celui-ci nous paraît unir deux dimensions fondamentales :

- une dimension d'objectivité articulant autour d'un lien à la transcendance trois types de réalité dans une tradition : une symbolique ou un langage exprimant le sens ultime de toutes choses eu égard à la transcendance ; un ensemble de rites et d'exigences éthiques ; une communauté spirituelle soutenue par une structure institutionnelle. Telle est la part visible du phénomène religieux s'inscrivant dans la civilisation avec ses effets multiples : des productions symboliques, des organisations institutionnelles, des modes de vie différenciés... ;
- une part d'invisible référée à l'inscription de la vie humaine en référence à la vie absolue de Dieu en raison d'une épreuve intérieure du lien de la vie, en sa vérité ultime, avec la transcendance qui conduit le croyant à se reconnaître comme un vivant donné à soi-même par cet Autre vivant qu'est Dieu. Cette vie éprouvée se reconnaît en sa destinée dans la conscience de la tradition soutenant elle-même une symbolique, un ensemble de rites et d'exigences éthiques, et une communauté croyante.

Les divers modes d'analyse du phénomène religieux

En sa dimension d'objectivité, le phénomène religieux s'offre aux capacités d'ana-

lyse de plusieurs disciplines qui prétendent satisfaire à des exigences précises : procédures d'examen, délimitation de l'objet de recherche, documentation contrôlée, langage éprouvé. En Occident, trois types de savoir ont été développés à cet égard :

- a) Les sciences humaines et sociales de la religion se présentent comme des « approches » scientifiques du « religieux », en dehors de toute tradition religieuse et à partir d'une certaine extériorité culturelle [...].
- b) Les sciences religieuses et théologiques constituent des disciplines inscrites à l'intérieur d'une tradition religieuse ayant pour finalité l'intelligibilité de cette tradition dans son contenu dogmatique, dans son organisation propre, dans son histoire institutionnelle, dans son rapport à la culture... Ces disciplines obéissent à des exigences intellectuelles d'objectivité impliquant la mise à distance critique du sujet et de l'objet, l'élaboration de problématiques de recherche, l'étude de l'histoire où se déposent les expériences humaines [...].
- c) La philosophie de la religion (développée essentiellement en Allemagne et en France) se donne trois horizons de recherche : le monde religieux inscrit dans le monde des hommes, avec ses structures, ses invariants, ses processus, ses catégories, son dynamisme... s'ouvrant à des approches tout autant phénoménologiques qu'herméneutiques [...]. Le croisement de ces perspectives disciplinaires entraîne les résultats épistémologiques suivants :
 - en dépit de sa part d'invisibilité, le phénomène religieux simultanément appréhendé de l'intérieur et de l'extérieur ne peut [...] se situer purement et simple-

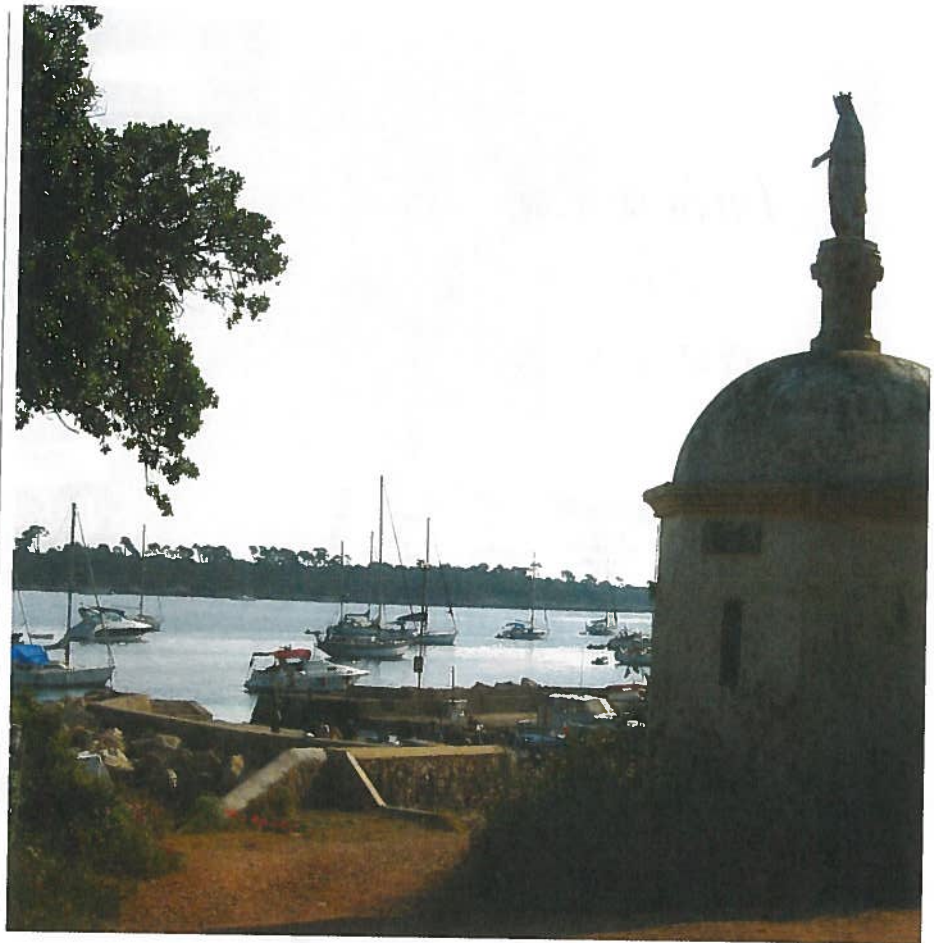
ment en dehors de la raison ; il s'offre au contraire comme l'objet possible d'un travail interdisciplinaire capable d'enrichir son intelligibilité ; mais il demeure, en tant que tel, irréductible à une seule perspective disciplinaire ; – dans son déchiffrement même, le phénomène religieux révèle ses différents niveaux de réalité et de vérité : phénomène observable parmi beaucoup d'autres dans la culture, il constitue une disposition anthropologique fondamentale de l'être humain dans son ouverture ontologique à la transcendance et, comme tel, il mérite d'être considéré selon la forme spécifique qu'il prend, d'un acte de foi vis-à-vis de Dieu révélé transfigurant la vie humaine.

Une disponibilité au débat public

Dans cette tâche complexe de déchiffrement du phénomène religieux, nul n'est renvoyé à la solitude de ses options personnelles. Entre ces deux pôles extrêmes que sont, d'une part, une pure extériorité, selon l'idéal type que visent sans jamais le réaliser sinon provisoirement les sciences de l'homme et, d'autre part, une pure adhésion sans médiation, que réalise à sa manière la foi du charbonnier, l'histoire récente montre qu'il est possible de mettre en œuvre des procédures d'objectivation conformes aux critères d'un travail universitaire de nature scientifique, capables d'élucider le religieux sans pour autant prétendre le réduire à un fait objectif [...].

On ne voit pas au nom de quels présupposés l'appartenance confessante devrait disqualifier une prise de parole publique...

Comme on l'a noté, le rapport Debray plaide pour « une transmission rationnelle publiquement contrôlée des connaissances » sur le phénomène religieux. Au regard de ce qui vient d'être dit, on comprend qu'il serait étroit, voire dangereux et injuste, de traduire l'adverbe « publiquement » par l'expression « hors de toute appartenance confessionnelle », comme ce fut souvent le cas dans l'histoire de la laïcité en France. Car « public » signifie à la fois « ouvert à tous » et « commun à tous », donc à tous ceux qui sont qualifiés pour y coopérer. Par conséquent, ce n'est pas seulement l'exposé des convictions, mais le débat qu'elles appellent, qui appartiennent à cet espace commun dont nul ne peut se prévaloir de posséder les clefs. De ce point de



Espace commun. Croyant ou incroyant, nul ne peut se prévaloir de détenir les clefs de l'enseignement du fait religieux. (Photo : S. Horguelin)

vue, on ne voit pas au nom de quels présupposés l'appartenance confessante devrait disqualifier une prise de parole publique [...].

« Universitaires » et « confessants »

Dans une présentation des religions, l'élément dialogal est indispensable. Il correspond à notre épistémologie, ainsi que l'attestent, d'une part, notre rapport à la philosophie et aux sciences humaines et notre engagement dans la théologie oecuménique et le dialogue interreligieux, d'autre part, la forme spécifique de disciplines pratiquées dans un cadre qui se détermine tout à la foi comme « universitaire et confessant ».

« Confessant » : en nous appliquant ce qualificatif, nous reconnaissons et revendiquons que la foi informe notre rapport au monde. La parole « confessée » se veut au service d'une idée de l'homme dans son historicité, ses attentes et sa richesse, sans inféodation autre qu'à une patiente recherche de la vérité, toujours soumise à débat. Mais cet aveu des intérêts qui sont les nôtres n'infirmes pas

le caractère réflexif et scientifique d'une pratique qui se présente comme « universitaire ».

Être universitaire en étant confessant, ce n'est pas l'être de façon infirme, c'est l'être de manière limitée, « finie », d'une finitude à laquelle nul n'échappe : le chercheur en sciences religieuses le plus « objectivant » ne cesse de s'expliquer avec un phénomène qui le requiert et le précède et sur les présupposés en fonction desquels il l'aborde. Le nier serait tomber dans un positivisme que certains continuent de professer en vertu d'un réflexe idéologique non élucidé mais auquel aucun chercheur sérieux en sciences religieuses ne croit plus.

Symétriquement, être confessant en choisissant l'exercice universitaire, ce n'est pas l'être de façon infirme, c'est développer une exigence de rationalité intrinsèque à la dynamique la plus authentique de l'autoréflexion de la foi chrétienne. Disant cela, nous ne dénions aucunement que ce double positionnement (universitaires et confessants) puisse se vérifier en d'autres religions, même s'il ne nous appartient pas de l'établir ici. ■

*Un hors-série
à lire
et à vivre...*

*Le sens de la personne
dans la pédagogie
vécue au quotidien*



BON DE COMMANDE HORS-SÉRIE ÉVANGILE ET PÉDAGOGIE

NOM : ÉTABLISSEMENT :

ADRESSE :

CODE POSTAL : VILLE :

Souhaite recevoir les numéros suivants :

..... Hors-série « Un temps nouveau pour l'Évangile » : au prix de **10 € l'ex.** - 8 € à partir de 5 ex. ; soit : €

..... Hors-série « Un temps nouveau pour la pédagogie » : au prix de **8 € l'ex.** - 6 € à partir de 5 ex. ; soit : €

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement à l'ordre de AGICEC

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 75. Fax : 01 46 34 72 79

Prendre en compte le fait religieux dans les disciplines

Sommaire

Faits religieux et disciplines scolaires

■ Maurice Sachot

Posture et position personnelle de l'enseignant

■ Jean Joncheray

Le fait religieux en cinq dimensions

■ Bernard Descouleurs

Reconnaître le pacte symbolique de chacun

■ Pierre Gibert

Identité et vérité au temps du pluralisme religieux

■ François Marty

L'art et le fait religieux

■ André Duplex

Le théâtre et le sacré

■ Christophe Merlant

Les articles de ce chapitre sont extraits respectivement
des numéros 281, 278, 283, 280, 286, 284 et 289 d'ECA.

Faits religieux et disciplines scolaires

L'enseignement du fait religieux à l'école passe par deux préalables : parvenir à une définition commune de la « discipline scolaire » et savoir placer le fait religieux dans la scientificité disciplinaire.

■ MAURICE SACHOT

Il est évident pour tous que les disciplines scolaires sont le cadre de l'enseignement des faits religieux. Ce qui l'est certainement beaucoup moins, en revanche, est ce qu'il convient d'entendre par « discipline scolaire ». Or, tout l'enjeu d'un tel enseignement repose sur cette catégorie spécifique.

La définition d'une discipline scolaire dépend du point de vue d'où l'on se place. Le sociologue ne l'abordera pas de la même manière que le psychologue ou l'économiste. Le pédagogue et le didacticien, qui l'investissent en termes programmatiques, ne l'aborderont pas davantage de la même façon. Toutes ces approches sont légitimes, pertinentes et utiles. Mais elles laissent en suspens la question principale : ce qui fait que les enseignements scolaires sont, justement, des disciplines et non des enseignements quelconques. C'est à ce niveau de définition, en effet, que se décide si l'enseignement du fait religieux, comme tout enseignement, est inculquant ou, au contraire, libérateur, parce que soumis aux exigences de la recherche du vrai.

Instruction obligatoire

Une discipline n'est pas qu'une simple matière d'enseignement. Elle spécifie celle-ci selon des exigences épistémologiques et déontologiques qui sont précisément celles qui fondent les droits de

l'homme et l'idéal du projet républicain français. Cela en surprendra plus d'un : la plus ancienne attestation que j'ai pour l'instant trouvée de ce terme pour qualifier les matières d'enseignement, et ce au lycée, date de 1892. Ce n'est pas un hasard. La France n'est plus une royauté ou un empire, mais une république. Par république, il convient de ne pas simplement entendre un régime politique qui, comme dans beaucoup d'autres pays, est interne à des entités que sont l'État, la nation ou la patrie. La notion française de république qui est ici à l'œuvre est tout autre : elle est l'instance instituante de toutes ces formes du lien politique et social, parce qu'elle les transcende toutes. Et elle les transcende, parce qu'elle n'est pas, par elle-même, une institution, mais rien d'autre que les citoyens eux-mêmes et l'expression de leur volonté commune. N'étant pas une institution, la république ne saurait prétendre détenir et imposer de réponses aux deux questions fondamentales que se pose tout homme : celle du vrai et celle du bien. Elle n'est ni une Église ni un État placé sous la tutelle d'une foi ou d'une philosophie particulière. Les réponses sont celles qu'en donnent, *hic et nunc*, les citoyens eux-mêmes. D'où l'exigence fondamentale qu'ils soient instruits, qu'ils soient en mesure de déterminer par eux-mêmes, librement et sciemment, ce qui peut, ici et maintenant, être tenu comme vrai et comme bien, aussi bien à titre personnel qu'à titre collectif. Telle est l'exigence qui fonde, en même temps, pour l'État l'obligation d'instruire tous les futurs citoyens et celle de s'en remettre, quant aux contenus des savoirs, à la seule logique acceptable d'un point de vue épistémique¹ : celle de la scientificité. C'est en effet la seule qui soit en mesure de respecter pleinement les droits fondamentaux de tout enfant comme homme adulte à venir, en ne le laissant ni en le mettant sous l'emprise de quiconque, personne ou institution, prétendrait détenir les réponses. C'est précisément cela qu'assume la caté-

gorie française de discipline scolaire et qui fait d'elle le vecteur unique de la forme scolaire d'une éducation républicaine.

La prise en compte *explicite* des faits religieux dans les différentes disciplines scolaires ne devrait donc pas, en tant que telle, soulever de difficultés. Elle devrait même obtenir l'adhésion de tous. Mais telle n'est pas la réalité. Deux raisons principales peuvent être invoquées.

Tenter d'aborder la question des religions et des faits religieux selon les exigences de scientificité qu'imposent les disciplines scolaires [...] est, bien plus qu'une chance, une nécessité pour la paix à venir dans le monde.

En premier lieu, la logique de scientificité qui préside aux disciplines, parce qu'elle est la seule qui fait de l'individu-sujet le seul énonciateur du vrai (lequel est requis pour définir ce qui est bien, et la vérité est de l'ordre de l'énonciation et non de l'énoncé), est loin d'être une donnée acquise : elle est récusée par toutes les institutions qui prétendent détenir le vrai (en particulier les religions révélées) et qui ne l'acceptent que pour autant qu'elle demeure un instrument, une « esclave », *ancilla*. Elle est aussi falsifiée et pervertie par tous les pouvoirs, quels qu'ils soient, qui, s'ils ne prétendent pas détenir le vrai par eux-mêmes, ne se privent pas pour autant de lui demander sa caution et sa légitimation et de recourir à ses résultats pour mieux manipuler les esprits.

Ni les religions révélées ni les institutions de pouvoir ne sont disposées à se soumettre à l'épreuve de la logique de scientificité, qu'elles perçoivent comme une menace. Sur un plan proprement épistémique, les religions relèvent de la croyan-

→ Cet article de Maurice Sachot, professeur en sciences de l'éducation à Strasbourg-II, est une libre opinion qui s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».



© J. Cuillennain

enseignement catholique « Enseignement et religions ».



Envol. Et si à « l'éducation qui inculque », on préférerait « l'instruction qui libère » ? (Collage : M.-F. Comte)

ce. Par définition, une croyance n'a rien de la vérité éprouvée scientifiquement. Or, pour les membres d'une religion révélée, leur croyance n'a pas le statut de croyance, mais de vérité supérieure à la vérité scientifique. Elle est même indiscutable, puisqu'elle est la vérité révélée par Dieu lui-même. De son côté, la France, en tant que société, en tant qu'État, en tant que nation, en tant que patrie et, maintenant, en tant que partie de l'Europe, est loin de se soumettre pleinement aux principes de la république qu'elle dit être. Elle est toujours tentée de préférer l'éducation, qui inculque, à l'instruction, qui libère, tant est grand l'écart qui sépare l'idéal (ou les principes) de la réalité. Le néolibéralisme, enfin, qui innerve désormais toutes nos institutions, détruit purement et simplement les disciplines en les réduisant à un référentiel de compétences : ce qu'est la définition de l'esclavage.

La seconde raison qui fait difficulté tient à ce que les faits religieux eux-mêmes n'ont pas encore fait l'objet d'une investigation scientifique digne de ce nom. Certes, les connaissances que nous en avons sont considérables. Mais nous ne savons pas les traiter. Les catégories que nous utilisons pour en rendre compte ne sont pas des catégories scientifiques, génériques et universelles. Elles sont tautologiques : elles reprennent purement et simplement celles que les religions ont elles-mêmes façonnées pour se penser et

se dire. Dans l'espace marqué par la culture chrétienne, nos catégories sont celles que la religion chrétienne a façonnées. Prenons, par exemple, celle de « religion ». La logique de scientificité exigerait que nous tirions sa définition générale d'un examen comparé et critique de tout ce que nous rangeons sous ce terme. Or, tel n'est jamais le cas. Si l'on écarte les définitions réductrices que proposent nombre de disciplines savantes en fonction des théories particulières qu'elles formulent à partir de leur propre champ (psychologie, sociologie, ethnologie, etc.), la définition que nous retenons comme générique est la définition singulière de la religion dans laquelle nous sommes ou qui a façonné notre culture, définition qui, répétons-le, a été élaborée par la religion elle-même.

Ni réductionnisme ni apologétisme

Pour comprendre le fait religieux en lui-même, mais aussi en ses avatars sécularisés, il importe donc de se libérer non seulement de l'emprise cléricale (représentative d'une institution se donnant comme instituante de la totalité des choses, que ce soit au nom de Dieu ou de toute autre réalité donnée comme absolue), mais également de l'emprise conceptuelle tautologique d'une acculturation religieuse (dimension proprement épistémique).

On comprendra dès lors pourquoi les

enseignants se sentent particulièrement démunis pour aborder la question des faits religieux. Ils ne disposent pas d'outils conceptuels satisfaisants. Ou alors, s'ils le croient, soit ils s'enferment dans des concepts par trop réducteurs, parce que élaborés dans le cadre d'une discipline savante particulière, voire d'une théorie particulière, soit ils confondent purement et simplement concepts scientifiques et concepts religieux, confusion que favorise et masque tout à la fois le recours à la transdisciplinarité. Or, ni le réductionnisme ni l'apologétisme, conscients ou non, ne sont acceptables. On comprendra aussi que, quelles que soient les craintes que certains peuvent éprouver – on ne quitte pas volontiers des certitudes, même si on se doute bien qu'elles n'en sont pas –, tenter enfin d'aborder la question des religions et des faits religieux selon les exigences de scientificité qu'imposent les disciplines scolaires n'est pas seulement effectuer une nouvelle rupture épistémologique majeure, depuis celle qui a mis à l'écart cette question en distinguant entre foi et raison aux XII^e-XIII^e siècles : elle est, bien plus qu'une chance, une nécessité pour la paix à venir dans le monde. Elle est la condition même de la pensée du politique, en tant que lien entre des hommes libres et responsables. « *La vérité vous rendra libres* » (Jn 8,32). ■

1. C'est-à-dire de tout ce qui relève de la connaissance.

Posture et position personnelle de l'enseignant

Concernant l'approche du fait religieux dans le cadre scolaire, il apparaît nécessaire de distinguer, d'une part, l'enseignement (qu'on peut qualifier de laïque, scientifique, disciplinaire), et, d'autre part, la catéchèse, l'aumônerie, la pastorale (qui ont un caractère confessionnel)¹.

■ JEAN JONCHERAY

Le rapport Debray² exprime cette distinction : « Pas plus que le savant et le témoin ne s'invalident l'un l'autre, l'approche objectivante et l'approche confessante ne se font concurrence, pourvu que les deux puissent exister et prospérer simultanément. » Si cette distinction de base n'est pas posée, rien n'est clair. Mais à partir de cette distinction reconnue, naissent questions et tensions.

La démarche scientifique n'est pas « aseptisée »

La démarche scientifique ne peut se présenter comme entièrement neutre. Elle part d'intérêts et d'hypothèses que l'on doit reconnaître. Les hypothèses sont des choix, des prises de position. Elles conditionnent, pour une part, les résultats de la recherche.

Cependant, la prise de distance par rapport aux préacquis, la rupture avec le « sens commun », font partie de la démarche scientifique.

D'ailleurs, dans les milieux scientifiques, on considère comme scientifique une approche qui annonce ses hypothèses et qui les met en débat. C'est le principe de « falsifiabilité ».

La posture (scientifique) du chercheur doit prendre en compte la position (personnelle) du même chercheur, tout en étant vigilante sur la prise de distance critique

par rapport à cette position que suppose toute démarche scientifique.

Qu'en est-il dans l'enseignement ? N'y a-t-il pas, pour des raisons de simplification pédagogique, un effacement des hypothèses, des échafaudages qui ont permis la construction, pour ne présenter aux élèves que les résultats de la recherche, sans forcément les faire entrer dans la démarche scientifique qui a permis de les obtenir ? Jusqu'à quel point est-ce légitime et tenable ?

La posture de l'enseignant, du secondaire ou du primaire, est-elle exactement la même que la posture du chercheur ? C'est une question à se poser avant de savoir comment on prend en compte la position (personnelle) de l'un et de l'autre.

L'agnosticisme méthodologique

Un certain agnosticisme peut être revendiqué en tout domaine de la recherche. Bien sûr, le chercheur est à la recherche de quelque chose et il cherche dans une direction donnée. Mais il ne sait pas d'avance ce qu'il va trouver ! Sinon sa recherche sera faussée.

Ce qui est en jeu dans l'approche du fait religieux, c'est bien d'ouvrir sur les questions du sens qu'on peut donner à sa vie, ou du goût qu'on peut prendre à vivre.

L'agnosticisme de méthode, de posture, est plus marqué, plus exigeant encore, lorsqu'il s'agit du fait religieux.

Dans son livre *Le feu sacré*³, Régis Debray revenant sur son ouvrage précédent, *Dieu un itinéraire*⁴, explique qu'il s'est trouvé pris entre les requêtes opposées du croyant et de l'athée, l'un et l'autre lui demandant de trancher entre Dieu comme un subterfuge ou Dieu comme la réalité suprême. Ce qu'il n'a pas voulu faire.



Cela me semble, de fait, être la seule posture méthodologique tenable pour aborder le fait religieux « dans une perspective laïque ». On n'a pas à présenter le « fait religieux » ou les « fonctions du religieux » :
 – pour en dénoncer systématiquement les méfaits et les impostures ;
 – ni pour s'en faire le chantre inconditionnel ;
 – ni pour prendre parti pour une religion particulière ;
 – ni pour estimer que les religions se valent toutes ;
 – ni pour considérer qu'elles conduisent vers la religion syncrétique de l'avenir.
 C'est forcément un chemin de crête ! Cette posture de chercheur est-elle tenable si on n'est pas soi-même agnostique, à titre de position personnelle ? Je crois que oui. Mais cela reste à prouver dans les faits.

L'enseignant et sa position personnelle

La posture du chercheur vise à garder une distance critique. La posture de l'ensei-



→ Jean Joncheray, prêtre, spécialisé en sociologie religieuse et en théologie pratique, a été vice-recteur de l'Institut catholique de Paris. Il signe, avec cet article sa contribution en tant que membre de la mission « Enseignement et religions » de l'enseignement catholique. ■

gnant vise, de plus, à apprendre cette distance critique aux jeunes. Peut-il, doit-il quitter cette posture pour annoncer, laisser transparaître sa position, son engagement personnel avec les élèves ? Et si oui, à quel moment ?

C'est une question de déontologie : il semble correct que le chercheur annonce sa position pour inviter

domaine religieux, me semble donc légitime. Elle doit être traitée au cas par cas et non pas supposée résolue d'avance.

Le risque de l'érudition distanciée

Le risque d'en rester, dans la connaissance des traditions religieuses, à une érudition distanciée me semble aussi grave que le risque opposé, à savoir celui du prosélytisme.

On sait qu'il ne peut être question d'utiliser l'enseignement pour influencer abusivement les consciences des élèves, à plus forte raison pour les contraindre, par ce qu'on appelle le prosélytisme.

Mais pour éviter de donner trop d'attrait à telle ou telle prise de position religieuse et d'entraîner les jeunes à se rallier à la position présentée, en en montrant, « comme de l'intérieur », toute la cohérence, l'intérêt, la valeur..., on risque d'en rester, au contraire, à des banalités, à

une érudition ennuyeuse. Comment

éviter alors de provoquer un désintérêt, voire un dégoût pour les choses religieuses et surtout, de passer à côté des enjeux les plus importants de l'approche du fait religieux ?

Il est important, en effet, de montrer qu'à travers les réponses diverses qu'ont pu donner les systèmes religieux, ce sont bien les grandes questions vitales (philosophiques, métaphysiques...) que se pose toute personne humaine, qui sont en jeu : d'où venons-nous ? Où allons-nous ? Que nous est-il permis d'espérer ?

L'engagement de l'éducateur

Aborder le fait religieux amène à « la rencontre d'une proposition de savoir avec une promesse de salut⁵ ». S'il est clair que l'enseignant s'en tiendra à une proposition de savoir, laissant le soin aux responsables religieux de répercuter une promesse de salut, il ne faudrait pas oublier que l'enseignant, à l'école, est aussi en posture d'éducateur.

Ce qui est en jeu dans l'approche du fait religieux, c'est bien d'ouvrir sur les questions du sens qu'on peut donner à sa vie, ou du goût qu'on peut prendre à vivre. L'en-

seignant/éducateur ne peut donc faire comme si ces questions n'étaient pas pertinentes. C'est son rôle d'aider les jeunes à trouver leur chemin dans la vie. Il peut certes dire que cela excède sa compétence. On n'attend pas qu'il propose aux jeunes, dans le cadre scolaire, de suivre les chemins qu'il a lui-même choisis pour répondre à ces questions. Mais il ne peut pas faire comme si cela ne l'intéressait pas, comme si ces questions n'éveillaient aucun écho en lui. Or, montrer qu'il s'y intéresse, c'est déjà laisser entendre qu'il a fait des choix sur ces questions, qu'il est au moins engagé dans cette recherche.

La proposition de sens dans une école catholique

Dans l'école catholique, on ne peut s'en tenir seulement à une position de principe simple, qui pourrait servir de base au partage des fonctions dans l'école publique, à savoir, qu'à l'intérieur de l'école, les enseignants sont en posture d'enseignants et qu'à l'extérieur de l'établissement – ou à l'intérieur si cette situation est prévue – c'est à l'aumônerie que peuvent s'exprimer les positions personnelles.

L'enseignement catholique, en plus d'une présentation du fait religieux, dans l'esprit du rapport Debray, doit aussi rendre compte de sa référence à une tradition religieuse particulière. Il a donc une responsabilité particulière quant à la présentation de la tradition chrétienne catholique.

On est en droit d'attendre d'une école qui se présente comme catholique, une proposition de sens qui soit explicitement référée à l'Évangile. Où, comment, quand et par qui cette proposition doit-elle être faite par l'école ? C'est à chaque établissement d'y réfléchir. La rédaction et la référence à un « projet d'établissement » doivent être, à mon avis, une des occasions de le faire.

Cela implique, en particulier, qu'un double effort ait été fait pour qualifier les « valeurs » que l'on souhaite proposer dans l'établissement : les référer à l'Évangile si, réellement, elles y trouvent leur source, mais aussi les exprimer en un langage « humaniste » susceptible d'être lu et partagé par des personnes qui ne partagent pas la foi chrétienne. ■

1. Cf. mon intervention au colloque *Forme et sens* (École du Louvre, 18-19 avril 1996) : « Approches possibles des questions religieuses dans le contexte d'une laïcité à la française », La Documentation française, 1997.
2. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, 2002, 64 p., 4 €.
3. Régis Debray, *Le feu sacré – fonctions du religieux*, Fayard, 2003, 394 p., 25 €.
4. Régis Debray, *Dieu, un itinéraire*, Odile Jacob, 2001, 400 p., 27 € ; rééd. Odile Jacob/Poches, 2003, 410 p., 10 €.
5. *Le feu sacré*, p. 381.



ses interlocuteurs à pratiquer la même vigilance que lui sur la présentation et l'interprétation des « faits ». On attend cela d'un chercheur parmi ses pairs. Mais est-ce la même chose pour un enseignant avec ses élèves ?

Car la question est aussi pédagogique. Il faut mesurer ici le risque de dévaluer son enseignement devant des jeunes qui pourraient facilement mesurer tout ce qui est dit à l'aune de la position personnelle de celui qui parle, surtout si ces jeunes sont incapables d'une prise de distance critique... à laquelle il s'agit précisément de les former.

C'est donc une question de dosage, d'opportunité, me semble-t-il.

Cette question peut se poser, bien sûr, dans une école catholique, car affirmer qu'une école est catholique, ce n'est pas affirmer que chaque partenaire de l'action éducative se reconnaît comme catholique (jeune, parent, enseignant...). La question de l'annonce ou non de la position personnelle de l'enseignant, dans le

Le fait religieux en cinq dimensions

L'anthropologie, le sens de la vie, les symboles, les différentes religions, l'histoire. C'est en prenant en compte ces cinq dimensions que l'on pourra, dans la cohérence, bâtir un enseignement disciplinaire du fait religieux.

■ BERNARD DESCOULEURS

L'enseignement du fait religieux, à travers l'enseignement des disciplines en référence aux programmes, ne risque-t-il pas de produire, au final, un émiettement et une dispersion de ces connaissances ?

Les portes d'entrée offertes par les programmes ouvrent en effet sur différents domaines du « fait religieux » qui sont à la fois particuliers et très diversifiés. La succession de ces flashes peut ne pas déconcerter des élèves familiers du zapping, mais les enseignants peuvent s'inquiéter du manque de cohérence que risquent de produire ces acquisitions juxtaposées, pièces dispersées d'un immense puzzle que les élèves auront quelque difficulté à réunir en un ensemble qui fasse sens.

Cette importante question mérite une attention particulière, mais doit être située au-delà de la seule organisation des connaissances dans un programme. Il nous faut construire une autre cohérence qui est celle de la culture générale à l'intérieur de laquelle le fait religieux doit retrouver sa place « naturelle ». Plus que la pertinence des savoirs, qu'il convient toujours de vérifier, l'objectif d'un tel enseignement doit être de transmettre sur le long terme les dimensions fondamentales du fait religieux. Celles-ci peuvent être

regroupées autour de cinq grands axes qui devraient structurer cet enseignement.

La question de l'homme

Quelle image de l'homme transmettons-nous à travers cet enseignement du fait religieux ? L'étude critique des faits à partir des documents historiques, la lecture de textes religieux, bibliques ou coraniques (notamment des textes de prière), la lecture de textes littéraires, la lecture d'œuvres d'art... sont autant de rencontres qui doivent permettre de découvrir la relation de l'homme au divin. Ainsi peut se construire l'image de l'homme religieux en relation avec l'Autre transcendant, l'Absolu, Dieu.

Plus fondamentalement et peut-être prioritairement, c'est la dimension spirituelle de l'homme qui peut émerger. Dimension de l'intime et de l'intériorité, des aspirations profondes au dépassement de soi, premières intuitions de l'appel à la transcendance... L'étude d'une œuvre est d'abord une rencontre, qu'il s'agisse du regard porté sur une œuvre d'art, d'un texte lu ou écouté, d'un film visionné, et cette rencontre peut devenir expérience dans la mesure où elle suscite émotion, enthousiasme, indignation, rejet... Elle laisse alors nécessairement une trace.

Pour les adolescents « qui se cherchent » tout au long des années de collège et de lycée, la rencontre d'œuvres ouvrant sur le combat pour la liberté, le don de la fraternité, la quête de la transcendance, apporte des éléments fondamentaux à la structuration de leur identité personnelle. L'enseignement du fait religieux trouve ainsi une première cohérence dans cette découverte progressive de l'homme sujet de relation, ouvert au spirituel et à la transcendance.

Le sens et les questions existentielles

Que cherchent les hommes dans leurs diverses entreprises, expressions, réalisations ? Quelle est leur conception du bon-

heur, de la réussite de leur existence, comment gèrent-ils la souffrance et la mort, comment se représentent-ils la destinée finale, l'au-delà ?

Les réponses diffèrent selon qu'il s'agit de la mythologie égyptienne, des récits de chevalerie et des représentations qui habitaient l'homme des croisades, des grands textes de l'humanisme de l'âge classique ou de certaines œuvres du cinéma contemporain comme *Breaking the Waves*¹.

Chaque étude partielle du fait religieux doit dépasser la simple information pour aborder la compréhension et décrypter le sens. Ainsi, par exemple, au-delà des prouesses architecturales et technologiques qui marquent le passage du roman au gothique, c'est la manière différente de vivre et de se représenter la relation de l'homme à Dieu, de le célébrer, de situer sa place et son rôle dans l'univers qu'il importe de faire percevoir dans ce qui caractérise ces styles d'églises.

Les grandes synthèses n'ont pas ici leur place, il suffit de procéder patiemment par touches impressionnistes. Au fur et à mesure des lectures, des études, des analyses, peut s'établir un tempo fondamental, une basse continue : l'homme en quête du sens de sa vie et de sa destinée finale.

Le langage des symboles

Comment enseigner le fait religieux sans faire l'apprentissage du langage des religions ? Parce que les religions relient l'homme à une réalité invisible, indicible, ineffable, le langage qu'elles utilisent pour la dire est celui des symboles. Elles n'ont d'autre ressource que cette médiation du signe pour nous rendre proche et sensible l'inaccessible. Mais précisément parce qu'elles traitent de l'Autre, les représentations fournies par toute une imagerie littéraire ou iconographique, qui excitent notre imaginaire, ne peuvent être lues au premier degré.

Ne pas confondre le signe avec la réalité qu'il désigne est une condition essentielle pour une véritable intelligence



→ Cet article de Bernard Descouleurs, conseiller scientifique à l'Institut de formation pour l'étude et l'enseignement des religions (Ifer) de Dijon, s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

crit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

du fait religieux. Ne pas respecter cette condition, c'est sombrer dans le fondamentalisme qui méconnaît les symboles en en faisant une lecture réductrice et appauvrissante : peut-on mesurer les conséquences d'une lecture au premier degré d'un tympan représentant le Jugement dernier ? Initier à la pensée symbolique, rendre intelligible l'univers symbolique est un travail qui s'impose à tous les niveaux de la scolarité, de la maternelle à la terminale, en initiant d'abord aux

la génératrice des plus grandes confusions.

Les différentes approches des religions, réalisées à partir des programmes, doivent permettre de les spécifier dans leurs représentations, leurs croyances, leurs rites, leurs pratiques. Découvrir une religion, c'est aussi pénétrer dans la culture à laquelle elle se trouve étroitement liée. Il est essentiel que l'enseignant puisse valoriser l'une et l'autre.

Le christianisme, qui occupe une place

mettre de situer le christianisme par rapport aux autres religions.

Ce travail de clarification implique nécessairement un apport de connaissances suffisamment précises sur les autres religions ainsi que le repérage et la valorisation de leur apport culturel à notre civilisation.

La déconstruction historico-critique et la reconstruction symbolique

Le travail de déconstruction, qui consiste à dégager la dimension mythique d'un récit religieux de sa forme historique et à le situer précisément comme tel, s'impose aujourd'hui à l'enseignement disciplinaire. Les récits bibliques de la Genèse et de l'Exode, par exemple, ne peuvent plus être abordés comme des documents rapportant des événements historiquement établis. Les récits fondateurs du peuple d'Israël ont été élaborés très à distance dans le temps des faits qu'ils sont censés rapporter, les personnages et événements qu'ils mettent en scène n'appartiennent pas à l'histoire mais à « l'histoire sainte ».

Ne pas confondre le signe avec la réalité qu'il désigne est une condition essentielle pour une véritable intelligence du fait religieux.

Ainsi l'existence historique d'Abraham n'est-elle pas scientifiquement démontrée à partir des documents archéologiques dont nous disposons, et son statut d'ancêtre unique du peuple hébreu devient impensable pour notre culture scientifique. En revanche, la « figure d'Abraham » demeure une donnée historique en tant qu'elle apparaît dans les textes comme une référence fondamentale pour les croyants monothéistes.

Ces indispensables distinctions permettent de situer la vérité du discours religieux à sa vraie place qui est celle du sens et non celle de l'information scientifique.

Long terme

Ces cinq axes doivent sur le long terme structurer et donner cohérence à l'enseignement disciplinaire du fait religieux. Ils devraient pouvoir servir de grille d'analyse au sein des établissements pour en évaluer la cohérence, en vérifiant s'ils sont effectivement pris en compte dans les différentes disciplines pour leur présentation du fait religieux. ■

1. Ce film de Lars von Trier a obtenu le grand prix du jury au Festival international du film de Cannes en 1996.



La souffrance, la mort, l'au-delà... La mythologie égyptienne, les grands textes de l'humanisme classique ou même certaines œuvres cinématographiques (ici, « Breaking the Waves ») apportent des réponses différentes aux grandes questions que se pose l'homme. (Photo : D. R.)

symboles fondamentaux, l'eau, le feu, la lumière... pour préparer à la lecture ultérieure des grands mythes et des œuvres majeures du patrimoine.

La connaissance des différentes religions

Face au pluralisme religieux, la tentation peut exister de rechercher l'unité par l'aplatissement des différences. Cette recherche de l'unité à moindres frais s'avère dévalorisante pour les religions et peut favoriser la paresse intellectuel-

prépondérante dans notre culture européenne par ses différentes composantes, catholique, protestante et orthodoxe, mérite une attention particulière. Loin de toute préoccupation apologétique, il importe de fournir aux élèves des repères précis sur la conception chrétienne de l'homme, le sens chrétien de l'existence, les clefs de lecture de la symbolique chrétienne. L'objectif étant de fournir des repères à tous les élèves pour les aider à mieux comprendre certains éléments fondamentaux de notre culture et leur per-

Reconnaître le pacte symbolique de chacun

La conviction d'être dans une vérité religieuse exclusive peut aller de pair avec une profonde méconnaissance de son contenu. L'intolérance conjugue alors l'ignorance de ce qu'est l'autre et de la religion ou du parti dont on se réclame. Ouvrir à une réception sereine du fait religieux dans sa multiplicité est pourtant possible...

■ PIERRE GIBERT S.J.

Le fait religieux, quel qu'il soit, induit un être humain qui s'en réclame, qui y croit plus ou moins et qui l'exprime par des pratiques et des comportements. De son point de vue, il témoigne d'un choix précis, exclusif, appelant reconnaissance et respect. Dans la mouvance du rapport Debray et donc de l'école, notre propos nous oriente de ce fait du côté de l'enfance et de l'adolescence ; et les sentiments et approches propres à ces âges, sensiblement différents des attitudes adultes, ne peuvent que renforcer la nécessité de voir le fait religieux du côté de celui qui le vit ou en vit.

Trois éléments entrent ici en ligne de compte, aussi variables soient-ils d'un individu à l'autre, et qui, ignorés, risquent de grever singulièrement non seulement le concept, mais tout enseignement qui devrait s'y rapporter : l'adepte d'une religion est convaincu d'être dans la vérité ; cette conviction est exclusive de tout autre lieu ou mode de vérité ; son adhésion constitue, pour une part plus ou moins importante mais jamais négligeable, le *pacte symbolique* sur lequel s'établit son adhésion à l'existence.

L'adepte d'une religion est convaincu d'être dans la vérité. De façon générale, cette conviction est reçue du milieu originel et plus précisément de la famille. On *naît* catholique, protestant, juif ou musulman avant de prendre conscience d'une telle spécificité et d'y apporter un jour ou l'autre sa réaction propre, d'adhésion ou de rejet,

sinon d'indifférence. Corrélativement, l'autorité paternelle ou maternelle, le contexte social, culturel, voire national, installent, pour ainsi dire, le croyant dans la vérité et généralement l'y laissent pour la vie. Dans de telles conditions, les conversions sont exceptionnelles, généralement tardives, et relèvent de l'âge adulte. Par ailleurs, même si, au cours de la vie, distance est prise d'avec cette religion native ou familiale, et même si cette prise de distance peut aller jusqu'à l'incroyance ou l'athéisme, on restera *d'origine* catholique, protestante, juive, musulmane, etc. En tout cas, il faut un certain cheminement pour que cette « vérité » soit comme telle remise en question ou relativisée.

Conviction et vérité

Oublié l'élément originel et donc contraignant de l'appartenance à une religion, se manifeste en premier lieu cette conviction qui va souvent contribuer, surtout chez les plus jeunes, à développer un sentiment de défiance, voire de rejet à l'égard de celui qui a une autre religion (ou n'en a pas du tout). Mais si naître dans une religion implique la certitude immédiate qu'elle est la seule vraie, la conviction d'être dans une vérité religieuse exclusive peut aller de pair avec une profonde ignorance de son contenu ; ce qui, à l'observation, n'est pas toujours fait, et loin de là, pour tempérer les affrontements, polémiques, insultes, etc. Car la violence est généralement le fait non seulement de l'ignorance de ce qu'est l'autre, de ce qu'il vit, pense ou croit, mais aussi de l'ignorance de ce qui fait les fondements de la religion ou du parti dont on se réclame de façon aussi intolérante.

Sans doute la conviction de l'enfant qui se qualifie religieusement relève-t-elle du phénomène de *continuité familiale*, laquelle justifie, jusque dans son ignorance, cette conviction et la certitude qui lui est corrélatrice. Mais dans une société multi-confessionnelle, elle va le placer dans une

certaine tension, dans un inconfort intérieur que vont renforcer les provocations extérieures, dans le cadre de l'école notamment. Pourront alors se manifester des attitudes de défi, des pratiques et des comportements provocateurs à la mesure de l'agression dont on se sent, à tort ou à raison, victime, et ce, d'autant plus que l'environnement sera perçu comme dominant et dominateur, infériorisant celui qui appartient à une religion « minoritaire » et pourtant entendue et vécue comme « exclusivement vraie ».

Pacte symbolique et adhésion à l'existence

Sous-jacent à ce sentiment est engagé ce qu'on peut appeler le *pacte symbolique*. Par cette expression, j'entends l'ensemble des représentations et adhésions à la fois personnelles et sociales, idéologiques et affectives par lesquelles tout individu adhère au monde dans lequel il vit pour y évoluer de façon harmonieuse et féconde. Dans l'idéal, et aussi mêlé soit-il, le pacte symbolique n'est pas à confondre avec le *sur-moi* et le *moi idéal* psychanalytiques, lesquels en seraient plutôt la caricature ou la pathologie. Il est donc ce sans quoi un être humain ne peut vivre de façon satisfaisante et suffisamment apaisée tant vis-à-vis de lui-même que vis-à-vis des autres, comme vis-à-vis de toute réalité positive.

Le lieu premier de la constitution de ce pacte symbolique est évidemment la famille, comme elle est le lieu premier de tous les affects plus ou moins pathologiques. C'est donc d'abord à ce titre que la dimension religieuse peut y prendre place, mais pas seulement par simple fatalité : elle y prend également place pour des raisons fondamentales ou essentielles qui tiennent à elle, notamment la gestion du refus de la mort et des moyens pour la dominer dans une perspective de salut. Autrement dit, par la dimension religieuse, l'homme inscrit son destin sur un hori-



D. R.

→ Cette article de Pierre Gibert s.j. s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

zon indépassable avec le sentiment plus ou moins clair d'y jouer sa vie.

D'une certaine façon, se trouve renforcé ici le deuxième élément que nous avons signalé et qui souvent aboutit à l'intolérance : la conviction d'être dans une vérité exclusive. Mais à y regarder de près, le pacte symbolique, en tant qu'il est spécifiquement existentiel, peut paradoxalement ouvrir à une tolérance vraie et donc à une réception sereine du fait religieux dans sa multiplicité et sa relativité.

En effet, dans la perspective propre du pacte symbolique, le fait religieux – et cela vaut aussi bien pour toutes formes d'athéisme et d'agnosticisme –, n'est pas seulement ce que l'origine familiale, sociale ou nationale impose exclusivement en deçà de toute discussion, de toute problématisation. Comme composante du pacte symbolique, il dit la *dimension existentielle personnelle, c'est-à-dire propre à chacun, en ce que cette dimension a certes d'irréductible, mais aussi en ce qu'elle a de commun à tout être.*

Le pacte symbolique s'illustre par l'ensemble des représentations et adhésions à la fois personnelles et sociales, idéologiques et affectives par lesquelles tout individu adhère au monde.

La prise de conscience de la dimension religieuse du pacte symbolique, du fait même qu'il est à la fois personnel et imbriqué dans une culture familiale, sociale, voire nationale, doit donc normalement conduire à la prise de conscience du pacte identique chez l'autre, et de la nécessaire réciprocité de reconnaissance et de respect. De ce fait, ce qu'on place sous le terme de *tolérance* n'est plus seulement l'acceptation plus ou moins résignée de l'autre dans sa différence, sous l'apparence d'un respect qui dans sa superficialité cache mal un réel mépris ; c'est la *prise en compte d'une dimension vitale et nécessaire chez tout être humain*, qui entraîne le respect des éléments qui le composent et dans lesquels entre ou peut entrer une dimension religieuse particulière.

Sans que les choses soient toujours explicitées, c'est ce que comprennent parfois spontanément les responsables d'une religion, confession ou culte donné devant une demande de conversion : sans découpler définitivement cette demande, il s'agit avant tout de vérifier si la motivation n'est pas trop externe ou étrangère par rapport au pacte symbolique. Car une

telle demande plus ou moins contrainte ou forcée, entraînerait une adhésion superficielle ou, pire, une déstabilisation psychologique grave. De façon générale d'ailleurs, la personne qui se convertit librement et en toute connaissance de cause

difficulté actuelle à définir le contenu et l'esprit d'un enseignement « des religions » ou du fait religieux à de trop jeunes cerveaux que l'ouverture à un sens soi-disant critique fragiliserait, il me paraît tout aussi urgent de s'interroger sur les percep-



Coran, Torah, Nouveau Testament. Respecter la dimension religieuse particulière de l'autre. (Photomontage : M.-F. Comte)

dira à un moment ou l'autre qu'elle a « reconnu » dans la religion ou la confession dans laquelle elle a demandé d'entrer ce qu'elle avait toujours porté en elle, et qui rejoint d'une façon ou d'une autre son pacte symbolique originel.

Sans doute y a-t-il en tout cela conscience d'adulte, ce qui échappe et ne peut d'abord qu'échapper à l'enfant. Dans la

tions de ce « pacte symbolique ». Sous bénéfice de vérification, il me semble que l'enfant, voire l'adolescent, est à même de le reconnaître chez ses camarades comme il le reconnaît chez lui. Il y va du respect des autres certes, mais aussi de lui-même et de son propre milieu d'origine comme condition du respect des autres et donc d'une tolérance vraie. ■

Identité et vérité au temps du pluralisme religieux

L'introduction du fait religieux dans l'enseignement passe par une découverte des grands textes fondateurs non pas simplement pour en faire une lecture théorique, abstraite, mais pour se laisser toucher par eux afin qu'ils viennent nourrir ce qui fonde notre propre représentation de la vérité.

■ FRANÇOIS MARTY S.J.

Le terme « Symbolique », auquel il est fait souvent appel aujourd'hui¹, témoigne du succès d'une notion, en indique l'intérêt, mais avertit aussi des nuances, marques d'une pensée vivante, qui peuvent intervenir dans son emploi. Pour qu'elles ne risquent pas de brouiller les pistes et de perdre du même coup leur valeur d'éveil, il faut une orientation générale donnant le cap. Je pense que l'on s'oriente bien en n'abordant pas le symbole par sa valeur de représentation (l'eau, symbole de vie), mais par sa valeur de donation d'identité, dans l'appartenance à un corps social (l'eau jaillissante, foi promise par Jésus à la Samaritaine²). Le champ est immense. Dans la perspective de l'introduction du « fait religieux » dans les programmes d'enseignement, je me centrerai sur ce que l'on peut appeler des « textes fondateurs ». Je dirai ensuite comment la question à laquelle il s'agit de faire face vient du contexte pluraliste, dont la racine est dans la science moderne. Au terme, c'est la question de la vérité de ce qui donne figure à nos engagements qui se posera.

Les « textes fondateurs »

Il s'agit de textes dont la proposition propre est l'appartenance à une façon de comprendre le tout de l'existence. Tout texte comporte

un caractère social, déjà, radicalement en tant que fait de langage, dans sa production et sa transmission. Cette relevance sociale générale se précise ici en proposition d'appartenance, si bien que recevoir ce texte pour ce qu'il est produit cette appartenance à un *corps social* selon la *forme de vie* proposée, inscrite dans une *histoire*. On comprend que l'on puisse parler de *texte fondateur*, écrit et/ou oral. La diversité s'y prend de celle des types d'appartenance. Ici c'est l'appartenance *religieuse* qui est visée, ainsi, à titre d'exemples, la Bible, le Coran, et aussi les textes du Bouddha, de Confucius. De tels textes relèvent de l'expression symbolique, ainsi qu'en témoigne l'appellation de « symboles de foi », dans les liturgies chrétiennes, pour les formules brèves par lesquelles l'assemblée confesse et actualise ce qui la tient unie. Ils ont en propre d'avoir un contenu qui peut *s'apprendre*, mais en même temps les seuls à les recevoir pour ce qu'ils sont, sont ceux qui *se laissent toucher par eux*. Ils sont en effet de l'ordre du *désir* qu'ils ont vocation de susciter, en une *promesse d'accomplissement*. Ces deux dimensions sont constitutives toutes deux, inséparablement, de tels textes. Elles peuvent servir de fil conducteur pour déterminer la façon de recevoir le « fait religieux ». Mais il faut d'abord faire paraître la condition de leur réception en notre modernité, celle de pluralisme.

Objectivité et subjectivité

Le pluralisme n'est pas simplement celui des divers secteurs de l'existence humaine, ainsi famille, profession, rapports sociaux, familiers tant aux sages qu'aux règles de conduite proposées par les religions. Il s'origine dans la révolution du savoir qui s'accomplit dans le xvii^e siècle en Occident. Le premier des savoirs, mesuré à l'efficacité de sa saisie de la réalité, devient la physique mathématique, telle qu'elle se met en place de Galilée à Newton. La *raison* y est à l'œuvre dans sa réponse aux deux questions, vieilles comme le monde, du *pourquoi* et, le vérifiant,

du *comment*. La réponse est dans le rapport *cause-effet*, avec la *loi* de cette causalité en sa formulation mathématique permettant la détermination de l'effet. La *loi* gravitationnelle de Newton fait comprendre le mouvement de la Lune autour de la Terre, ouvrant la voie, principalement, aux satellites artificiels. Les conséquences sont immenses. D'un ingénieur dans une chaîne de fabrication de voitures, on attend sa compétence dans les technologies, fruit de la rationalité qui vient d'être brièvement esquissée, paradigme de l'*objectivité*. Peu importe qu'il soit américain ou japonais, passionné de musique ou de sport, chrétien ou musulman. Tout cela concerne la *subjectivité*, point du tout condamnable, mais qui ne peut être que *particulière*, toute prétention à l'*universalité* étant sans fondement. Si l'on remarque que ce qui va importer à la collectivité, désormais, c'est la *puissance* promise à la rationalité technique, on conviendra que tout ce qui relève de cette dernière est à dire *public*, tout le reste, les religions y compris, versant dans le *privé*. Or c'est dans cette subjectivité, confinée au domaine *privé*, qu'est logé désormais le *texte fondateur*.

Habiter le texte

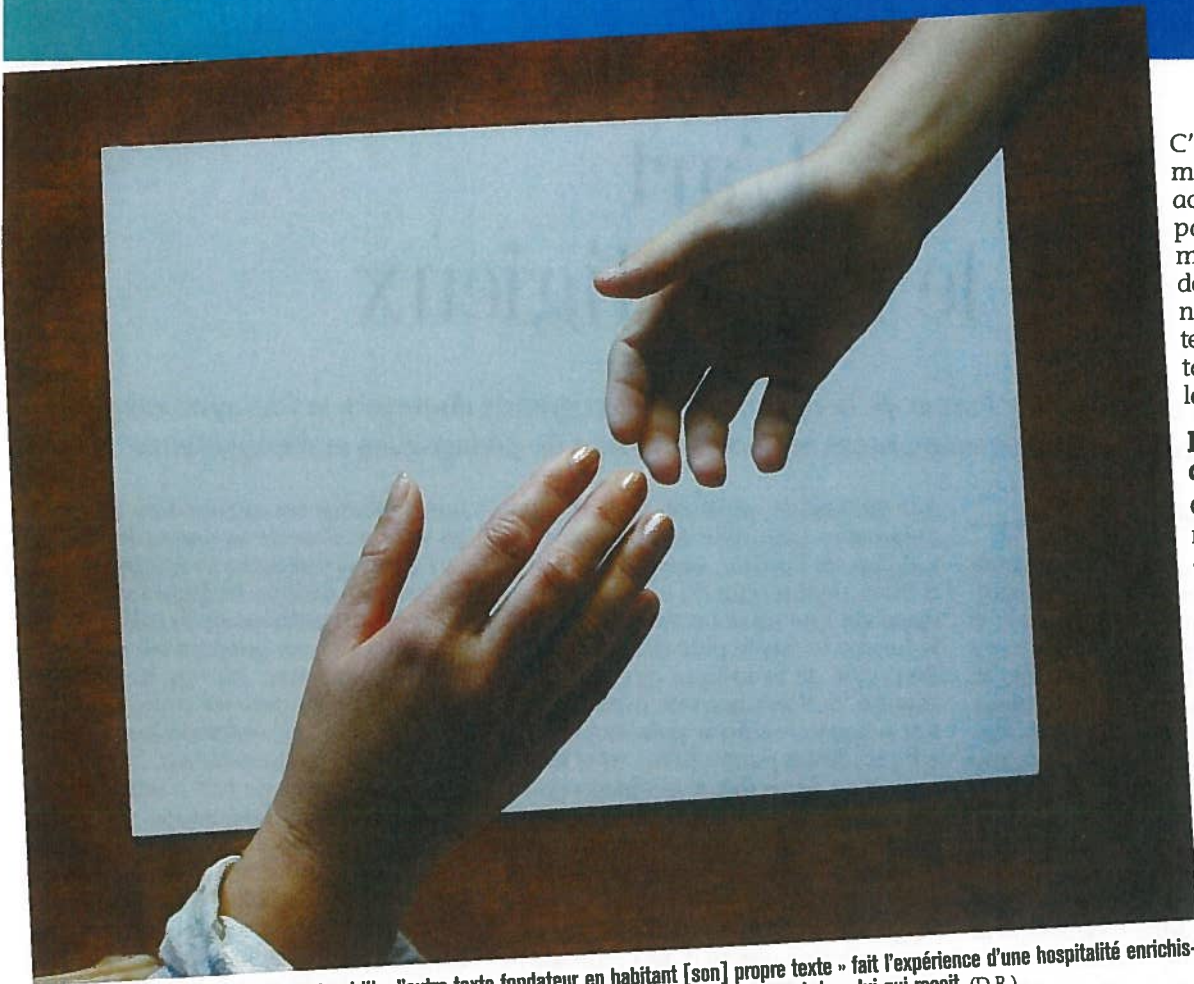
Le couple objectivité-subjectivité, tel qu'il vient d'être analysé, ne laisse aucune chance au *texte fondateur*. Une voie est celle de la case blanche, Lévi-Strauss capable de traiter de tous les mythes de l'humanité, sauf de la Bible judéo-chrétienne – une démarche respectable, car cette voie reconnaît l'originalité du texte. L'autre est de s'en tenir à une seule lecture, celle du savoir théorique, mais elle manque le *texte* en tant que *fondateur*. C'est le fond du débat sur l'enseignement du fait religieux à l'école. Il faut donc tenir à la fois les deux niveaux de lecture. Une proposition de Paul Ricoeur peut aider à préciser : ces textes sont à lire « *en sympathie et imagination*³ », la sympathie étant de l'ordre du *senti*, l'imagination faisant fructifier ce qui est donné à penser. Une



D. R.

gnement et religions ».

➔ Cet article de François Marty s.j., professeur de philosophie au Centre Sèvres à Paris, s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».



Accueil spirituel. Le croyant qui lit « l'autre texte fondateur en habitant [son] propre texte » fait l'expérience d'une hospitalité enrichissante, telle que la résume le mot français « hôte » qui confond les gestes de celui qui donne et de celui qui reçoit. (D.R.)

première solution, trop limitée à la sympathie, consiste en adhésions successives : juif en lisant la Torah, musulman avec le Coran. L'autre attitude consiste à lire *l'autre texte fondateur en habitant mon propre texte*. Et il est bien clair que c'est de la même façon que j'aimerais être lu, comme croyant chrétien par les autres traditions que j'ai évoquées. On rend assez bien compte de ce que signifie « se laisser toucher » au niveau du désir par un texte fondateur, en parlant de *conversion*.

Qui est reçu ne saurait se comporter « comme en terrain conquis ».
Il est « chez un autre », au bord du plus intime, essayant de se conformer à cette forme de vie, puisqu'il lui a été dit : « Vous êtes chez vous. »

Mais il ne s'agit plus de conversion au sens de passage à une autre appartenance (je ne lis bien le Coran, par exemple, qu'en me faisant musulman). Habitant mon adhésion chrétienne, et lisant le Coran, c'est de *ma* conversion qu'il s'agit, à une

Bible que je lis mieux en écoutant l'expérience spirituelle du croyant du Coran. Et s'il me demande de lui parler de ma foi chrétienne, je n'hésiterai pas à le faire, sachant qu'il saura s'aider de ce que je lui dis, pour maladroït que ce soit, pour mieux vivre sa propre fidélité.

Tout *prosélytisme* est exclu, mais ce n'est pas le plus important, car c'est sur *l'attitude à l'endroit de la vérité* que doit porter la conversion. La rationalité technologique qui depuis l'industrialisation ne cesse de changer la face du monde où nous vivons, et depuis l'installation des réseaux informatiques, complétés par la numérisation de l'image, peut virtuellement coder toutes nos paroles et tous nos gestes, nous plonge dans une logique où tout pluralisme est celui des convictions et goûts subjectifs. Un individu peut certes se déclarer raisonnable, et professer même l'absolu de son choix, mais pour le modèle de raison que l'on respire, en quelque sorte, la vérité ne peut être qu'unique, puisqu'elle consiste dans la conformité entre la pensée et la réalité. Il n'y a pas alors d'autre issue possible que le balancement entre le *dogmatisme* rejetant tout pluralisme, et le *relativisme* du « à chacun sa vérité », mort de la vérité. Il faut donc passer à *la vérité reçue en un rapport d'altérité*.

C'est la différence même avec l'autre, accueilli en toute sympathie, qui va permettre à l'imagination de trouver une figure nouvelle au vieux texte fondateur lu depuis tant d'années, dans la tradition où je suis.

Les merveilles de l'hospitalité

Ce qui vient d'être dit revient finalement à offrir l'hospitalité à l'expérience spirituelle d'une autre religion, dans l'habitation qu'est pour le croyant son texte fondateur. L'hospitalité est une bien vieille tradition de l'humanité, où la peur de l'autre, et le cortège des violences qu'elle déploie, fait enfin place à l'accueil de *l'étranger*. L'admirable est alors

la coïncidence, sans cesse à ajuster, du *chez soi* et du *chez l'autre*, comme le suggère le français, qui n'a qu'un mot, « hôte », pour qui accueille et qui est reçu. Qui est reçu ne saurait se comporter « comme en terrain conquis ». Il est « chez un autre », au bord du plus intime, essayant de se conformer à cette forme de vie, puisqu'il lui a été dit : « *Vous êtes chez vous.* » Mais il n'y avait dans ces mots aucune trace d'annexion, et celui qui accueille en viendra à ne même plus remarquer chez son hôte les maladresses dans les rites de politesse ou de table, les obstacles linguistiques, sans cesse à surmonter. C'est l'expérience de rapports de *liberté*, grâce du moment, hors de tout programme. L'hôte est celui qui toujours tarde – depuis si longtemps Abraham était assis, à l'heure de midi, à l'entrée de sa tente, à Mambré. Il est celui qui part toujours trop tôt – mais pourquoi le retenir, quand a été tellement grande la grâce, celle de la promesse de l'impossible naissance⁴ ? ■

1. Notamment avec l'article de Pierre Gibert : « Reconnaître le pacte symbolique de chacun », publié dans ECA 280 (pp. 40-41) et repris dans ce hors-série, pp. 44-45.

2. Jn 4, 13-14.

3. Paul Ricœur, *La symbolique du mal*, Aubier, 1960, p. 25, à propos des mythes du mal, à « répéter en sympathie et imagination ».

4. Gn, 18, 1-15. Il s'agit de la visite des trois anges, présence de IHWH, annonçant la naissance d'Isaac.

L'art et le fait religieux

L'imbrication constante de l'art et de la religion, ces deux grands champs à la fois symboliques et existentiels, a des conséquences sur notre mission de pédagogues et d'éducateurs.

■ M^{GR} ANDRÉ DUPLÉIX

En abordant la question des liens très étroits qui existent entre le patrimoine artistique de notre pays et son héritage religieux, il est important de noter que, dans le titre annoncé, les termes ne sont pas au même niveau. Lorsque nous disons « l'art », nous évoquons à la fois l'ensemble de la production et des œuvres d'art – donc, le patrimoine – et tout acte créateur ou toute expérience de la beauté. L'art est alors envisagé dans sa dimension la plus complète. Quand nous disons « le fait religieux », nous évoquons davantage la permanence culturelle et institutionnelle des grandes traditions religieuses, et donc d'une interrogation spirituelle maintenue chez nos contemporains. Aussi bien, et pour avoir deux expressions au même niveau, faudrait-il parler alors de l'art et de la religion, ou des œuvres d'art et du fait religieux.

Une même culture bipolaire

Les deux réalités que représentent, dans l'histoire des civilisations, l'art et la religion, sont les expressions, souvent indissociables, d'une même culture. La culture englobant alors toutes les dimensions de l'humain, dont la dimension spirituelle dans la plus grande diversité de ses manifestations. Même si l'on distingue de façon habituelle le culturel et le spirituel, nul ne peut nier qu'il y a

une dimension spirituelle de l'art et une dimension culturelle de la religion. Le langage de l'artiste, sous ses différentes formes, rejoint celui du mystique tant il apparaît que les deux veulent traduire le fond à la fois le plus stable et le plus diversifié de la longue quête de l'humanité. Si l'on s'accorde à parler d'un fait religieux – sans le réduire à telle ou telle tradition particulière – et si la permanence de ce fait a progressivement défié les analyses souvent réductrices des décennies passées, il convient de penser que, comme les œuvres d'art, ils s'inscrivent ensemble dans le champ culturel global de l'humanité. Le fait de s'intéresser à une œuvre d'art religieuse ne rend pas nécessairement dépendant de l'institution dans laquelle elle s'inscrit, mais conduit tout au moins à franchir ses limites pour entrer dans une intelligence plus profonde de la transcendance et du sens exprimés.

Une responsabilité partagée

L'artiste et le mystique – à plus forte raison lorsqu'ils sont une même personne – ont un projet unique : nous faire approcher le mystère souvent indicible de l'humanité. Ouvrir une porte sur la transparence du monde dont la lumière intérieure se déploie à proportion de nos capacités d'investigation, de création et de méditation. Il n'y a, de fait, qu'un seul grand héritage culturel de l'humanité, progressivement et patiemment élaboré et transmis par des hommes et des femmes libres et qui ont parfois chèrement payé cette liberté. Artistes et mystiques éclairent mutuellement leur mission qui est de nous faire comprendre le lien, résistant et d'une certaine façon indestructible, entre la vérité et la beauté. Ils ont une véritable responsabilité qui devient celle des institutions spécifiques qu'ils représentent. Une responsabilité dont nous ne devons pas hésiter à dire qu'elle a des conséquences non seulement culturelles mais sociales et politiques. L'acte créateur, lorsqu'il n'est pas soumis aux logiques de productivité ou d'intérêts alié-

nants, plonge ses racines dans les zones les plus secrètes de la nature humaine. Là où prend naissance la volonté de s'arracher aux dédales tragiques et obscurs du mal, du malheur, de la misère ou de l'effroi, pour nous conduire sur une autre rive, déjà atteinte, où l'on peut goûter une saveur d'existence illimitée. Nous sommes alors aux antipodes des absurdes dialectiques de domination. L'artiste est livré, de son propre fait, à une sorte de combat où, dans sa solitude, il n'existe, face aux cuirasses des puissants de ce monde, que par le souffle régénérateur et l'audace qui l'habitent. Loin des concurrences ou des luttes fratricides qui jalonnent souvent les allées du pouvoir. Loin des vues à court terme et des projets réducteurs. Loin des dogmes figés d'une esthétique repliée sur elle-même ou des succédanés de la beauté.

Pour les chrétiens, dans l'actuel débat sur la catéchèse, nous n'hésitons pas à rappeler que l'expérience de la beauté peut transformer la vie. L'acte créateur exprimant un changement, un mouvement, le franchissement d'un seuil, une forme d'abandon, un don de soi. Nous sommes dans une perspective d'amour et de dévoilement. La démarche symbolique aide à percevoir l'invisible à travers le visible, développe l'intériorité et ouvre une voie de contemplation à la suite du Christ, révélateur de la beauté et de la bonté de Dieu. La transmission de la foi, qui est aussi adhésion du cœur, garde à l'émotion et à la création artistique toute leur place. Nombreuses sont les œuvres qui peuvent nous inviter à découvrir le rapport entre la beauté et l'intériorité, et combien l'expérience de la beauté peut conduire à la conversion du cœur. N'oublions jamais que tout être humain est structurellement un créateur avant d'être un répétiteur. Il est accessible – même lorsqu'il n'a pas toujours les moyens de l'exprimer – à cet univers invisible mais réel des grands symboles dont la libre ordonnance au plus profond de lui-même lui permet de ressentir et de dire ce qu'il est, d'une manière unique.



D.R.

→ Cet article de monseigneur André Dupléix, directeur du Service national du catéchuménat, s'inscrit dans la série de contributions des membres de la mission de l'enseignement catholique

« Enseignement et religions ».

Étant moi-même musicien et n'ayant jamais pu dissocier un seul instant ma foi de mon investissement personnel dans l'art, je tiens à citer un auteur, probablement inattendu ici, l'essayiste roumain Emil Michel Cioran, plutôt connu pour son pessimisme fondamental et sa vision désabusée du monde, et qui osa pourtant parler de « l'essence sacrée de la musique », de sa « puissance théologique », de sa capacité à révéler le seul Dieu qui mérite d'être connu car « elle agit comme un puissant révélateur. Nous ne sentons vraiment que nous avons une âme que lorsque nous écoutons de la musique... Si l'on n'avait pas d'âme, la musique l'aurait créée... ». Après avoir entendu le Requiem de Mozart, Cioran écrivit encore :

« Comment croire, après une pareille audition, que l'Univers n'ait aucun sens ? Que tant de sublime se résolve dans le néant ? Le cœur, aussi bien que l'entendement refusent de l'admettre. »

Quelle pédagogie ?

Il est urgent que dans toutes nos instances d'éducation et de formation, soient rappelés non seulement l'importance du patrimoine artistique de nos civilisations ou – plus près de nous – de notre pays, mais aussi le rôle effectif que peuvent avoir, pour le développement équilibré des personnes, l'expression symbolique et le langage de l'art, dans la construction et la réalisation d'un monde où la paix, l'amour et l'espoir soient plus forts que le désenchantement, la démission, la violence, ou la mort. Pouvons-nous aller jusqu'à dire que la beauté est missionnaire et que l'œuvre d'art, comme acte créateur et jusque dans ses paradoxes ou ses provocations, participe d'une révélation de Dieu ? Il ne s'agit pas seule-

ment de conserver ou de restaurer des pièces de musée comme des trésors ou des témoins de la culture chrétienne mais bien de considérer aussi l'expérience et

une perspective œcuménique et inter-religieuse parce qu'il suscite un dialogue où la symbolique, bien qu'enracinée dans des cultures particulières, se déploie dans un champ universel.

Je ne vois pas de meilleure conclusion à ces quelques éléments de réflexion que ces paroles de Dominique Ponnaud¹, lors d'un colloque sur l'art et la culture religieuse aujourd'hui, et qui, après avoir rappelé cette parole de Thérèse d'Avila, « Le monde est en feu, ce n'est pas l'heure de traiter avec Dieu d'affaires de peu d'importance », commentait par ces mots, certes réalistes mais fort pertinents : « Je ne vous propose pas je ne sais quelle religion de l'art. Je vous dis seulement que nous n'avons pas d'autre choix que de miser sur l'espérance. Or l'espérance a partie liée avec le mystère ; le mystère – quel que nom que nous lui donnions ou que nous nous abstenions de lui donner – a partie liée avec la beauté ; la beauté a partie liée avec l'art ; l'art a partie liée avec le divin. Point n'est besoin de croire en Dieu, encore moins de croire en tel aspect de son Visage pour se sentir animé, habité du mystère inouï que les formes ne sont là que pour suggérer son au-delà déjà là... La culture religieuse et l'art aujourd'hui, selon la multiplicité de leurs facettes, nous apprivoiseront à l'humble approche du mystère de la beauté, du mystère de l'amour... »

Il nous faut donc avancer, conscients de notre fragilité, sur cette immense terre qu'une vision éclairée de l'intérieur fait ressembler à un immense ciel. Un ciel dont les symboles nous rapprochent et, lorsqu'ils se rapprochent, dessinent une toile aux dimensions infinies dont les couleurs éveillent en nous des sentiments de plénitude et d'espérance illimitée... ■

Il nous faut donc avancer, conscients de notre fragilité, sur cette immense terre qu'une vision éclairée de l'intérieur fait ressembler à un immense ciel. Un ciel dont les symboles nous rapprochent et, lorsqu'ils se rapprochent, dessinent une toile aux dimensions infinies dont les couleurs éveillent en nous des sentiments de plénitude et d'espérance illimitée... ■

1. Directeur honoraire de l'École du Louvre.



Conversion du cœur. En écoutant le « Requiem » de Mozart, Cioran a oublié son pessimisme fondamental pour écrire : « Comment croire après une pareille audition que l'Univers n'ait aucun sens ? » (Doc. : D. R.)

la démarche artistiques comme des moyens et d'authentiques relais de la proposition de la foi aujourd'hui. L'art est une médiation qui favorise l'expression d'une parole libre sur l'homme et sur Dieu.

Au service de l'humanité, langage d'intériorité et témoignage de foi, d'espérance et, souvent, de résistance spirituelle, l'art, plus qu'une fin en soi, ouvre une porte sur les plus lumineuses dimensions de l'existence et de l'histoire.

L'art est une médiation qui favorise l'expression d'une parole libre sur l'homme et sur Dieu.

Cela nous conduit à développer une véritable collaboration entre artistes et éducateurs de la foi, dans un même souci pédagogique et une vigilance vis-à-vis de toute récupération partisane ou idéologique. L'art a, fondamentalement,

Le théâtre et le sacré

Le fait religieux peut-il éclairer l'enseignement du théâtre ou l'enseignement du théâtre ouvrir sur le fait religieux ? Un homme de théâtre, doublé d'un pédagogue, répond.

■ CHRISTOPHE MERLANT

Quand on parle de théâtre dans l'enseignement, la rigueur impose des distinctions. Il y a son enseignement proprement dit, celui des options lourdes et légères du baccalauréat portant sur le jeu et l'école du spectateur. Dispensé en partenariat avec des organismes de création, il peut se poursuivre dans quelques universités ou quelques filières préprofessionnalisantes, ou dans des écoles préparant aux concours. La formule incantatoire de « massification des enseignements artistiques » n'est plus à l'ordre du jour depuis l'échec des classes à Pac¹.

Le plus important n'est pas le théâtre, ni l'art, mais l'effet du théâtre ou de l'art sur la vie.

Une deuxième approche, celle du théâtre dans l'enseignement des lettres, reste le plus souvent très traditionnelle et se cantonne à l'explication psychologisante. Même si certains poussent les chaises pour s'appropriier le texte par le jeu, cette pratique reste rare et relève encore du militantisme, faute de formation des enseignants, alors que les programmes comportent deux objets d'étude : « *Le comique et le tragique* » en

seconde, et « *Le théâtre du texte à la représentation* » en première.

Il y a enfin la foule des initiatives qui utilisent le théâtre comme outil didactique ou l'instrumentalisent. Tel enseignant monte des tableaux sur la Révolution ou la Résistance, tel TPE² se présente sous forme de sketches. Et n'oublions pas le fameux « spectacle de fin d'année », dont les parents conservent pieusement les traces vidéo. Dans ce domaine le meilleur côtoie le pire.

Je me rappelle avoir participé à l'élaboration d'un spectacle à visée pastorale dans un cadre aumônier. C'était une série de tableaux portant sur la Vierge, de l'Annonciation au pied de la Croix. Ambitieux... La figuration était nombreuse, mêlant élèves et parents, le texte on ne peut plus méditatif et poétique, la sono généreuse, les effets stroboscopiques étudiés, les déplacements réglés, mais ce fut une Bérézina. Le théâtre n'en sortit pas vainqueur ni la foi affermie. C'était digne du Chatiliez de *La vie est un long fleuve tranquille*.

À la même époque, je suis allé voir avec des élèves *La Classe morte* de Tadeusz Kantor, dont la visée n'était pas apologétique, mais le trouble et l'émotion ressentis nous plaçaient d'emblée dans un sens du sacré qui caractérise quand même la dimension première d'un fait religieux.

Si je rapporte ces deux anecdotes, c'est pour souligner que le fait religieux, malgré l'élévation de ses intentions, n'est pas lié, aujourd'hui, au fait artistique. En revanche, certaines œuvres de théâtre, qui suggèrent ou exhalent une dimension métaphysique (rendant visible l'invisible), qui donnent « à penser » au lieu de délivrer « un message », nous élèvent.

Sans jouer les cuistres, il faut rappeler que c'est Kant qui, le premier, a noté que la sensibilité moderne au Beau est séparée de tout lien avec le bien ou le bon. Mais loin de dire : « *À chacun son goût* », il a souligné le paradoxe suivant : confronté au Beau, chacun est persuadé que chacun est touché de la même manière, et que se produit une universelle communicabilité des hommes, au-delà des cultures qui divisent. Qu'est-ce que l'art quand il ne divertit plus, n'est plus un passe-temps mais suspend le temps ? Quand le public se transforme en communauté, et que chacun se dit : « *Nous éprouvons tous le même sentiment qui nous*

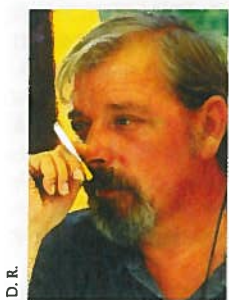
parle de l'homme, et ne se limite pas à l'affectif ou l'émotif » ? C'est l'expérience d'une fraternité communautaire dans l'émotion spirituelle. Parce qu'il va sans dire qu'on peut expérimenter la communauté dans l'effusion et la confusion, dans la décharge nerveuse ou la transe, mais ce n'est pas du même ordre. Ce transport dans de l'humain mystérieux à lui-même que l'œuvre opère, c'est bien l'expérience du sacré. S'étonner d'être mystérieux à soi-même, d'être plus que soi, tout en se rapprochant de tous, et sans domination, cela peut ouvrir au mystère de la transcendance. Peter Brook, Ariane Mnouchkine, pour ne parler que des plus connus, ont exploré ces zones du sacré dans des spiritualités lointaines, mais quand ils traitent d'un thème profane, quotidien, leur approche de la fabrique de spectacle et de la direction d'acteur en garde la mémoire. Le bonheur qu'ils nous donnent c'est de re-sacraliser le quotidien. Le théâtre sait faire ça. Sans doute mieux que le cinéma, parce qu'il nous travaille en direct et dans la force de l'éphémère.

Duel ou duo ?

Tous les spectacles, bien sûr, ne sont pas extraordinaires. Ces derniers sont rares, par définition, mais on peut aller en voir. C'est un exercice d'admiration salvateur. Car enfin, c'est ce qui n'est pas à notre portée qui nous soutient et nous oriente, nous sert à nous repérer, sans quoi tout s'équivaut et rien ne délivre de leçon.

Mais il me semble qu'il faut être radical pour situer l'enjeu du débat. Il y a du théâtre qui divertit et du théâtre qui explore la nature humaine. Un théâtre de la quiétude et un théâtre de l'heureuse inquiétude.

Les religions ont toujours eu des rapports ambivalents avec le théâtre. Amour/haine. Le concile d'Arles, en 314, interdit aux fidèles d'assister aux spectacles, mais les drames liturgiques apparaissent dès le x^e siècle dans le cadre monastique, puis quittent la nef pour la place publique dans l'exubérante production des Passions, vies de saint, moralités, etc., donnant parfois des chefs-d'œuvre comme *Le grand théâtre du monde* de Calderon. Dans le même siècle, le janséniste Nicole s'en prend à Racine et voit dans le poète de théâtre « *un empoisonneur public, non des corps mais des âmes* » ! Sur le terrain de l'exploration et de l'interrogation de l'humain, ce qui se joue



D. R.

→ Christophe Merlant enseigne la philosophie et le théâtre au lycée Saint-Paul de Besançon (Doubs). Chargé de cours en théâtre à la faculté de Besançon, dramaturge, auteur et adaptateur dans la troupe de La Jacques-Cartier, il a également conçu et animé des stages de formation d'enseignants dans le cadre de l'Arpec de Franche-Comté et fait partie du comité d'experts théâtre de la Direction régionale des affaires culturelles (Drac). Il est également membre du groupe « Arts et patrimoine » de la mission « Enseignement et religions ». ■



Atrium du lycée Saint-Paul, Besançon. Les élèves de l'option théâtre au baccalauréat surgissent après un repas. L'attrouppement se crée autour de textes contemporains. Un petit extra dans l'ordinaire du quotidien. (Photo : D. R.)

entre le théâtre et le religieux ne peut être qu'un duel ou un duo. Il est évident que l'ignorance du fait religieux et des croyances, ou des combats contre les croyances, nous prive de la compréhension profonde des œuvres. On ne saisira jamais ce qui se joue entre le Dom Juan et l'Elvire de Molière, ou dans la scène du pauvre, sans se référer à la querelle des libertins et des dévots. Mais c'est là que se pose l'épineuse question de la réception par le public dans la confrontation au théâtre. Faut-il se lancer dans l'archéologie ou dans la relecture ? Jouer Sophocle en cothurnes et en plein air ou en costume de ville dans une salle à l'italienne ? Dans les deux cas, c'est une autre tragédie qui se jouera. Reconstituons à l'identique, imitions même les élèves à la religion grecque, à la civilisation de l'époque avant la séance, rien n'y fera. On aura reconstitué des textes, des jeux, des décors, on aura acquis des savoirs, mais la seule chose qui échappe à toute reconstitution, c'est la sensibilité du spectateur.

J'ai emmené l'an dernier mes élèves à un *Edipe* de Sénèque : une comédienne, une guitare basse, une batterie, de la vidéo par intermittence, et un public de 200 personnes : mi-troisième âge, mi-scolaires « encadrés ». Sénèque était perdu : le texte parlait, mais autrement, et d'autre chose. Non, mes élèves ne sont pas des Romains... On peut conserver des textes de théâtre, mais on ne conserve pas le théâtre, il se joue dans l'éphémère et le présent renouvelé. En revanche, l'effort de contextualisation, d'adaptation est passionnant car il donne à imaginer l'Autre, sans me mettre en sa présence directe. Le spectacle ne s'achève

pas au baisser de rideau. S'il est fort, il laisse sa trace qui continue à vivre et à se transformer dans l'imaginaire et la mémoire. Avouons : le plus important ce n'est pas le théâtre, ni l'art, mais l'effet du théâtre ou de l'art sur la vie.

Certains pétards qu'on croyait mouillés s'avèrent être des bombes à retardement. Je peux donc donner à imaginer à un élève que du temps de Sophocle, 20 000 personnes commençaient par construire ensemble un silence sacré pour entendre une histoire qu'elles connaissaient déjà. À lui, qui a déjà du mal à rester en place sans parler ni commenter, à suivre une histoire sans « suspense », la chose semblera incroyable. Et c'est là qu'on aura peut-être gagné : quand on n'y croit plus, on imagine. Et on imaginera sans doute qu'il existe d'autres manières de vivre en humain, on aura entrevu la présence possible d'autre chose que soi et ses soucis.

Approche de la « présence »

La pratique d'atelier peut aider, et de manière très concrète, à cette découverte de l'autre et d'un certain sacré. Mais il faut prendre le temps de l'exercice qui n'est pas immédiatement rentable. C'est difficile à concevoir dans nos logiques productivistes et programmatiques, mais c'est avéré.

J'ai eu la chance d'être l'élève de Jacques Lecoq, puis de travailler avec lui sur une suite qu'il voulait donner au *Corps poétique*³. C'était un très grand pédagogue du théâtre du geste et du mouvement qui connaissait d'ailleurs très bien les recherches de Marcel Jousse⁴. La méthode qu'il a patiemment élaborée, commen-

çant chez Copeau, puis réinventant la *commedia dell'arte* avec Giorgio Strehler et Dario Fo, m'a ouvert les yeux. Il s'agit tout simplement – ce qui n'est pas si simple – de laisser parler le corps, les attitudes, les rythmes des marches et démarches, les états induits, les placements et les manières d'attaquer l'espace, pour donner corps aux textes, pour passer de l'écrit à la parole vivante, à la parole présente, celle qui s'incarne, celle que cherchait désespérément Artaud. Il s'agit de remettre en cause la séparation cartésienne entre le corps et l'esprit, et de suivre Merleau-Ponty lorsqu'il analyse l'impossibilité de séparer le geste du sens du geste, ce qui pose clairement le problème de la présence de l'autre dans l'expression.

Mais ce sont des choses à faire ou à voir faire. L'intelligence conceptuelle nous lâche dans ce domaine. Peut-être que l'approche la plus directe, pour qui s'intéresse à ce phénomène, se trouve dans la version admirablement filmée par Benoît Jacquot d'*Elvire-Jouvet 40*. Dans ce spectacle de Brigitte Jacques, Louis Jouvet (joué par Philippe Clévenot) fait répéter à une élève (Maria de Meideros) la scène où Elvire vient annoncer à Dom Juan leur séparation et lui enjoint de changer de vie. Il s'agit de sept leçons données réellement en 1940. On assiste à la compréhension de la dimension sacrée du texte par une étudiante fort éloignée de ces préoccupations, et qui finit par la faire vivre d'une manière extraordinaire dans une présence incandescente.

Or que fait Jouvet ? Il la fait répéter, respirer, déplace les ponctuations, travaille sur le rythme de l'entrée d'Elvire. Pas un mot d'explication « psychologisant ». Le résultat, c'est que la scène prend petit à petit une dimension liturgique et tout s'est fait par le détour du corps et de ce qu'il renvoie à l'esprit lorsqu'on l'y dispose. C'est une des plus belles démonstrations que je connaisse de la distinction entre le travail physique et spirituel du comédien et l'expression corporelle qui n'exprime que le corps, tourné vers ses préoccupations et ne constitue au mieux qu'une gymnastique de consolation.

Notre culture, malheureusement, est bien celle de l'écrit, et il y a un immense champ à labourer, que certains ont commencé à défricher, pour étudier les liens entre le sacré, le corps et le théâtre. ■

1. Projet artistique et culturel.

2. Travaux personnels encadrés.

3. Jacques Lecoq, *Le corps poétique*, Actes Sud-Papier, 1998 (épuisé).

4. Pour en savoir plus sur la vie et l'œuvre de ce jésuite et anthropologue qui enseigna à la Sorbonne et pour qui l'École pratique des hautes études créa une chaire d'anthropologie du geste : www.marceljousse.com

**Journée nationale des assises
du 4 décembre 2004**

**LES ENGAGEMENTS NATIONAUX
DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE**

**Risquer la communauté éducative
et ses lieux de parole**

Que la école de demain soit vivante

- Nous nous engageons à ne pas exclure de fait de la communauté éducative certaines catégories de personnels, les parents, les gestionnaires et les élèves
- Nous engageons les partenaires de la communauté éducative à ne pas chercher à prendre le pouvoir mais à participer à la mission de l'enseignement catholique sous la responsabilité de ceux qui ont reçu mission d'Église. Sinon nous ne serions pas l'enseignement catholique mais un enseignement privé.

Risquer la différence

Que « l'enseignement catholique » existe à tout âge et soit toujours en réseau

- Nous nous engageons, en réseaux d'établissements, à ne pas exclure les « pas comme les autres » et à rattraper notre retard dans leur accueil et leur accompagnement.
- Nous invitons les réseaux d'établissements à faire en sorte que ce ne soient pas toujours les mêmes qui scolarisent les élèves en grande difficulté.
- Nous engageons les réseaux d'établissements à imaginer sur le plan financier des mutualisations ou pérennations, notamment pour ceux qui ont besoin d'un internat, dans l'objectif de n'exclure aucune famille et aucun élève pour des raisons d'argent.

Risquer l'inattendu de la Personne

Que l'élève ne soit pas considéré comme un individu conditionné et programmé, et soit toute personne, quelle que soit sa fonction dans l'établissement, au même degré et avec reconnaissance.

- Nous nous engageons à ne pas enfermer l'élève dans son histoire antérieure, dans ses résultats, dans ses comportements mais à lui ouvrir un espace de confiance.
- Nous engageons les conseils d'école et les conseils de classe à toujours dégager dans leurs appréciations des éléments positifs et à repenser l'évaluation.
- Nous nous engageons à casser les hausses hiérarchiques : entre le personnel enseignant et les autres personnels, entre les enseignants, les rédacteurs et les parents, entre le secondaire et le primaire, entre l'enseignement général, l'enseignement professionnel et l'enseignement agricole, entre les grands et les petits établissements.

Ce qui fait la taille d'un établissement, c'est la qualité de ce qu'il vit.

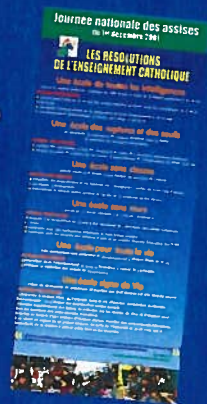
Il est toujours possible et nécessaire d'échanger

« Des messages ont circulé dans les écoles de tout ordre, en matière de culture, et la complexité croissante de l'école et du monde d'aujourd'hui. Mais les engagements énoncés dans cette affiche ont été toujours possibles et possibles. C'est pourquoi nous nous engageons à les inscrire dans un acte de foi, nous sommes tous l'enseignement catholique. Ensemble à servir le service de l'élève. »

*Paul Maudon
Secrétaire général de l'enseignement catholique*



*(Re) vivez
les assises...
La
deuxième
phase
des assises
a aussi
son affiche*



*Commandez-la
dès maintenant!*

**AFFICHES ASSISES
DÉCEMBRE 2004**

12 € les 2 exemplaires (frais de port compris)
25 € les 5 exemplaires (frais de port compris)
45 € les 10 exemplaires (frais de port compris)

Nom/Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : exemplaires. Ci-joint la somme de : € à l'ordre de AGICEC

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 75 Fax : 01 46 34 72 79

S'appropriier le fait religieux

Sommaire

Ces enfants qui nous questionnent...

■ Sylvie Crépy

Situer le religieux dans l'histoire et la géographie

■ Françoise Ladouès

Le fait religieux et les langues

■ Bernard Descouleurs et alii

Le fait religieux dans les lettres

■ Gérard Gobry, Marie-Thérèse Cayol et alii

Arts et patrimoine : une voie vers le fait religieux

■ Monique Béraud

Le fait religieux et les sciences

■ Christian Larcher

Le fait religieux et les sciences économiques et sociales

■ Laure Nison

Le fait religieux au lycée professionnel

■ Mounir Ben Taleb

Le fait religieux dans la « vie scolaire »

■ Fulgence Koné

Les articles de ce chapitre sont extraits respectivement des numéros 285, 287, 289, 288, 290, 292 et 291 d'ECA.

Ces enfants qui nous questionnent...

Un enfant apporte en classe des dragées de baptême, un autre parle de Hannouca au moment de l'appel, un troisième refuse le saucisson à la cantine. Le fait religieux s'inscrit dans tous les moments de la vie de l'école. Souvent sous forme de questions.

Comment apporter à chacune une réponse adaptée ?

■ SYLVIE CRÉPY¹

Vivons, pour commencer, quelques moments de vie de classe à « l'école Saint-Thomas ».

La classe entonne joyeusement « Frère Jacques [...] Sonnez les matines ! [...] » et poursuit avec « Au clair de la lune [...] pour l'amour de Dieu ! »

vités successives et structure le temps. La récréation sonne. « Il m'a tapée, c'est plus mon ami ! », déclare Carole. « Moi je voulais qu'il m'aime pour toujours. Est-ce qu'on peut s'aimer pour toujours ? Maintenant, il va avec Natacha. Est-ce qu'on peut aimer plusieurs personnes à la fois ? »

Retour en classe, c'est l'heure des sciences. On étudie « le monde du vivant » : travail

de recherche sur les modes de déplacement des animaux. Théo se tourne vers la maîtresse :

L'éducation au fait religieux n'est pas réservée aux enfants qui suivent la catéchèse.

L'heure de catéchèse est assurée par l'enseignante.

« C'est pas possible que Jésus il marche sur l'eau.

– Pourquoi Dieu il a inventé la guerre ? le mal ?

– Pourquoi Jésus il guérissait des gens et pas tous ?

– C'est quoi la différence entre bêtise et péché ? »

Et si vous étiez l'enseignant de cette classe...

Qu'auriez-vous dit ? Qu'auriez-vous fait en entendant ces paroles d'enfants ?

En étant six heures par jour avec ses élèves, en classe, en récréation, tout enseignant est témoin de dialogues entre enfants. Il est questionné par ces propos. Il ne peut être passif.

Donner du sens à l'école, favoriser une éducation intégrale de la personne, développer la réflexion et le respect de la pensée de l'autre... Tout cela suppose de ne pas laisser de côté les questions que se posent les enfants (et les adultes) sur le sens de l'existence, le fait religieux...

Des journées de classe comme celle de « l'école Saint-Thomas », nous en vivons et nous avons entendu bien d'autres propos de ce type. Les questions que posent les enfants sont importantes pour eux. Ne pas les entendre (parce qu'elles nous dérangent) est une attitude qui nous laisse mal à l'aise. Comment les traiter à l'école en respectant la fonction première de celle-ci, être un lieu d'apprentissage avec des programmes officiels ? Comment traiter la question du sens en respectant des différences dans un environnement pluriculturel, pluri-religieux tout en nous appuyant sur notre projet éducatif fondé sur l'Évangile ? Comment surtout les



Quand la question est posée, il faut répondre. « Tiens, c'est comme les dix commandements du sportif, sauf que là il n'y en a que sept ! », pourrait dire la petite fille de droite. « Et c'est quoi, les dix commandements ? », demanderait sa copine. (Photo : Y. Élégœt)

L'enseignante fait l'appel :

« David, tu n'étais pas là hier !

– J'ai fêté Hannouca à la maison ! »

Au « quoi de neuf ? », José distribue les dragées du baptême de sa petite sœur et montre une photo où le prêtre verse de l'eau sur son front. Les enfants s'interrogent :

« C'est quoi ta religion ?

– Moi, c'est "scorpion" », répond Sophia.

Séance de mathématiques. Il faut mémoriser les tables de multiplication. « C'est comme les tables de la Loi avec les dix commandements ! », dit José.

Avant d'aborder la séance de français, l'enseignante propose une minute de silence. Ce silence permet au corps d'être à l'écoute. Cette césure donne du sens aux acti-

En début d'après-midi, la classe fabrique des guirlandes pour décorer le sapin. Les langues se délient pendant que les mains s'agitent :

« Maman, elle m'a fait "décroire" au Père Noël. Un jour, elle me fera "décroire" à Jésus. »

Mais Théo affirme :

« Jésus, il a existé pour de vrai. Dieu, c'est pour de faux ! »

Quelques enfants regardent la crèche et commentent :

« Jésus, il est dans la crèche.

– Mon petit frère, lui aussi il va à la crèche.

Qui c'est la dame en bleu ?

– Elle a un foulard islamique.

– C'est comme sœur Emmanuelle, je l'ai vue à la télé. »

Séance d'histoire : Le cycle 2 se repère dans

prendre en compte ? Une réponse rapide à une question complexe est-elle respectueuse de l'enfant ?... Pas simple.

Trois types de questions

Tout d'abord, il faut repérer le niveau et le type de la question. De cette analyse dépendra notre attitude : commentaire, clarification, réponse, incitation à la réflexion, affirmation de croyance... Ce ne sont là que quelques pistes pour faire le « tri » dans les questions des enfants.

Y a-t-il une réponse unique ? Plusieurs réponses sont-elles possibles ? De quelle nature est la réponse : un fait objectif, le fruit d'une réflexion, le fait d'une croyance culturelle, d'une foi religieuse... ? Comment peut-on trouver ces réponses ? Sont-elles dans des livres ? Se construisent-elles par l'expérience ? Les cherchera-t-on toute notre vie ? Sont-elles révélées et font-elles appel à la foi ?...

Nous avons repéré trois types de questions. Si le classement est un peu arbitraire, il permet d'élaborer une réponse adaptée.

Les questions de l'ordre de la connaissance, de la culture religieuse

Elles sont du registre du savoir, de la connaissance scientifique, de la culture. Elles font appel à des données objectives. Les réponses sont reconnues par tous (dans une référence culturelle commune à un moment donné) : « Je sais », « Je ne sais pas... ».

Le plus souvent, elles peuvent être traitées dans les programmes. Elles feront l'objet de recherches personnelles ou collectives. La réponse, dans certains cas, sera donnée par l'enseignant.

Les questions existentielles

De l'ordre du débat, elles appellent des réponses subjectives. Les approches sont personnelles et élaborées dans une interaction sociale. Elles peuvent être indépendantes d'une appartenance religieuse :

« Je pense que... », « Je me demande si... ». Elles ne comportent pas une réponse unique. On peut travailler sur des réponses diverses apportées par la littérature, l'actualité... On peut aussi les faire avancer sous forme de débat (hebdomadaire par exemple). On ne pourra pas dire à la fin du débat quelle est « la » bonne réponse mais on aura avancé dans la réflexion.

Les questions de foi

Dans le registre de la croyance, elles appellent des réponses de foi, de confiance. Même si elles sont personnelles, les réponses sont élaborées dans une communauté croyante. Elles peuvent s'appuyer dans certains cas sur « des vérités révélées ». Elles sont liées à une appartenance et sont dans le domaine du « confessionnel » : « Je crois... »

« Je crois... » n'est pas « Je sais ». « Je crois » est à la fois une conviction et un engagement. La réponse à ces questions n'est pas de l'ordre de la démonstration irréfutable. Nous sommes là dans une vérité reconnue dans le cadre d'une foi partagée. « Jésus-Christ est-il le Messie ? » Si je suis chrétien, je peux répondre oui. Si je suis juif, je répondrai non. Aucune preuve possible, cela relève d'un autre domaine.

Alors, que répondre ? Que faire ? Comment ?

Après avoir mesuré la complexité de certaines questions, suivant les moments nous pouvons réagir immédiatement, reprendre en différé...

Comment ces questions rejoignent-elles des domaines des programmes ? À quelle occasion les traiter de manière approfondie ?

Si ce n'est pas le cas, que pouvons-nous mettre en place (ou réactiver) comme type de démarche pour traiter ces questions ? Le « débat hebdomadaire », le « vivre ensemble », « l'heure spécifique au carac-

tère propre »... Avec tous ? En groupes diversifiés ?...

Selon les questions traitées, le mode de travail mis en œuvre, le moment dans l'emploi du temps, quel est notre rôle d'adulte : enseigner, organiser la recherche, réguler le débat sans s'y engager, témoigner de sa propre foi... ? Quelle attitude de l'enfant attendons-nous ? Dans quel registre ?

Et si des enfants faisaient la même démarche d'analyse ?

Il peut être tout à fait utile de mettre des mots avec les enfants (au moins en cycle 3) sur les différents types de questions. Cela les ouvre à la recherche personnelle, les conduit à dire : « Je pense que... », « Je crois que... », tout en respectant les points de vue différents.

On peut donc donner une liste de questions écrites sur des papiers séparés². Par petits groupes, les enfants essaient de classer ces questions en fonction de la manière dont on pourrait trouver les réponses. En grand groupe, ils exposent et comparent les principes de classement... L'objectif est de confronter, de prendre conscience du type de question... et de comprendre qu'une réponse peut être personnelle ou s'imposer.

Éduquer au fait religieux

Vous l'avez compris le fait religieux est présent dans notre société et donc à l'école. Non reconnu, non explicité, il peut conduire à des méprises. Aussi notre rôle d'enseignant nous invite à le prendre en compte, voire à le susciter. L'éducation au fait religieux n'est pas réservée aux enfants qui suivent la catéchèse. Faisons de l'école un lieu de savoir, de réflexion, de travail sur les représentations. L'éducation à l'esprit critique, au discernement, à la dimension symbolique, contribuera à la construction du sens.

Reste à être vigilant pour être conscient de ce que nous faisons à travers les démarches d'apprentissage touchant aux domaines de la culture religieuse, des questions existentielles, de la découverte des différentes religions... ■

1. Pour le « Groupe outil 1^{er} degré - culture religieuse », Unapec. Participants au groupe : Hubert André, Patrick Boucaud, Monique Boudon, Marie-Jeanne Castan, Yvon Garel, Marie-Jo Nicolas Le Ru, René Nouailhat, Laurence Rollinet, Madeleine Winsback.

2. Voir sur www.sitecoles.com la séquence « Savoir ou croire ».

Savoir +

➔ Sur www.sitecoles.com, vous trouverez un dossier « Culture religieuse » pour poursuivre la réflexion, le débat et surtout avoir des pistes de mise en œuvre dans vos classes.

Repères

➔ « La laïcité garantit la liberté de conscience. Protégeant la liberté de croire ou de ne pas croire, elle assure à chacun la possibilité de s'exprimer et de pratiquer paisiblement sa foi [...]. Il ne s'agit pas non plus de faire de l'école un lieu d'uniformité et d'anonymat, qui ignorerait le fait religieux. » – Exposé des motifs, projet de loi, ministère de l'Éducation nationale, janvier 2004.

« Nous ne pouvons cacher notre inquiétude pour ce qui concerne en France la transmission de la culture religieuse et la place du fait religieux dans l'éducation. » – « Proposer la foi dans la société actuelle », Conférence des évêques de France, M^{gr} Dagens, 1994, pp. 82-83.

« L'enseignement catholique a la volonté de mettre son projet éducatif, fondé sur un sens chrétien de l'homme, au service de l'homme, au service de la société ; il contribue ainsi à l'ouvrir à la dimension spirituelle de la personne et de l'histoire. » – Préambule du Statut de l'enseignement catholique promulgué par les évêques de France, le 14 mai 1992. ■

Situer le religieux dans l'histoire et la géographie

L'histoire et la géographie sont des disciplines constamment renvoyées à la question du religieux.

Cette confrontation n'est pas nouvelle mais devient de plus en plus sensible.

D'une part, depuis les rapports Joutard et Debray, un nouveau regard est porté sur le fait religieux.

D'autre part, l'actualité amène quotidiennement à prendre connaissance d'événements dans lesquels la religion est impliquée.

■ FRANÇOISE LADOUÈS¹

Dans le cadre de la mission « Enseignement et religions », René Nouailhat a suscité la création, voici près de deux ans, d'un groupe « Histoire-Géographie ». Ce dernier est composé de sept membres². Tous engagés, à des titres divers, dans des actions de recherche et de formation dans leurs diocèses ou établissements, ils ont décidé de se lancer dans l'approche laïque du fait religieux.

Pour ces chercheurs, les risques principaux, dans l'approche des religions en classe, sont soit de prendre parti, soit, à l'inverse, de relativiser les croyances. Or l'histoire est une des disciplines permettant d'introduire le fait religieux en respectant les pluralismes et les spécificités, tout en développant l'esprit critique chez les élèves. C'est pourquoi la place du fait religieux dans cette discipline exige de créer de façon urgente des outils pédagogiques pour faciliter une découverte qui doit être aussi rationnelle que possible, et qui, bien entendu, doit être traitée sans prosélytisme ni relativisme.

Le souci d'un enseignement en histoire-géographie est, en grande partie, de réagir face à l'approche traditionnelle des religions dans l'enseignement. Trois dif-

ficultés majeures sont à signaler. Trop longtemps, on s'est contenté de parler aux élèves de rites, éventuellement d'architecture, alors qu'il convient de s'intéresser aux croyances, aux symboles, aux représentations. Quand on présentait des bâtiments, c'était pour en montrer le style plutôt que les fonctions.

Le premier objectif des membres de ce groupe de travail fut de proposer à leurs collègues des clefs de compréhension non seulement du passé, mais aussi de l'actualité qui y puise ses racines.

Deuxième type de difficulté : les religions dans l'enseignement actuel sont rarement prises en considération dans leur déroulement historique. Par exemple, on limite généralement l'étude de l'islam au Moyen Âge, ou encore, dans l'histoire du judaïsme, on laisse un grand vide entre la Bible et l'affaire Dreyfus ! Dernier point : il importe de ne pas séparer l'étude du religieux de l'ensemble de l'histoire. La religion fait partie intégrante de cette histoire. Comment traiter un chapitre sur la « religion romaine » dans un empire où

tout, et en premier lieu le pouvoir de l'empereur, est d'ordre religieux ?

Le premier objectif des membres de ce groupe de travail fut de proposer à leurs collègues des clefs de compréhension non seulement du passé, mais aussi de l'actualité qui y puise ses racines. Il faut montrer aux élèves que le but n'est pas de juger mais d'acquiescer un esprit critique pour comprendre.

Le choix de prendre pour thématique générale « Religion et pouvoir politique » permet un regard très large sur les périodes abordées. Ce choix ne se prétend pas exhaustif. Il est à la mesure des moyens du groupe dont le travail méritera d'être largement complété.

Thèmes

Voici, pour quelques-uns des thèmes traités, un résumé de la problématique envisagée.

L'islam, les islams : religion et pouvoir politique - De Mahomet à l'islamisme

L'idée courante, répandue aussi bien dans les manuels d'histoire que dans de nombreux milieux musulmans contemporains, consiste à croire qu'une des spécificités de l'islam réside dans une fusion par essence du religieux et du politique, du spirituel et du temporel. Au-delà d'un enjeu

Autre thème

L'Antiquité : formation du christianisme au Bas-Empire

→ En suivant le cheminement et la politique religieuse de Constantin, on peut montrer le lien entre le pouvoir civil, celui de « l'évêque du dehors », et le pouvoir religieux, dû à la reconnaissance officielle de l'Église chrétienne.

Pour Jean Delumeau « ce triomphe » de l'église constantinienne est une victoire à la Pyrrhus : le goût du pouvoir ne va-t-il pas éloigner les chrétiens du message évangélique comme le montrent aux IV^e et V^e siècles les nouvelles fondations monastiques où les « saints » s'opposent aux « chrétiens » compromis dans l'ordre temporel ?

Dans la conversion de l'empereur Constantin se croisent non seulement des germes de Césaro-papisme, de monarchie de droit divin, mais aussi de tension entre le sacerdoce et l'empire.

Dans une séquence pédagogique, on peut faire réfléchir les élèves en croisant les sources littéraires chrétiennes et païennes. On peut travailler à partir de sources numismatiques et juridiques sur l'itinéraire de Constantin qui voua d'abord un culte à Apollon avant de se convertir au christianisme. Le récent roman de Max Gallo, *Le manteau du soldat* (Fayard, 2002 ; éd. poche, LGF, 2004), peut servir d'illustration à ce cours. C'est un bon écho de ce moment clef de la constitution de la civilisation chrétienne occidentale. ■

d'apparence purement intellectuel, cette idée reçue est au cœur des problématiques actuelles de l'islam fondamentaliste. Les islamistes se nourrissent de cette conception, idéalisant ainsi l'expérience du Prophète. Toute la question est de savoir si l'expérience de Mahomet à Médine est normative ou si elle est une simple circonstance. L'islam doit-il sacrifier une expérience du passé et s'enfermer dans des nostalgies à jamais apaisées, ou bien doit-il faire un effort de mémoire, renouer avec sa grande tradition d'*ijtihad*, d'effort intellectuel d'interprétation, afin de trouver des réponses adaptées aux cultures et aux temps présents ? Les fondamentalismes actuels ne résultent-ils pas d'une sérieuse amnésie ? La voie vers la démocratie est-elle vraiment fermée à l'islam ?

Pouvoir temporel, pouvoir spirituel en occident (XII^e-XIII^e siècles)

L'Occident médiéval est chrétien. Cette affirmation recouvre une réalité religieuse mais aussi sociale et politique. Comment étudier cette période sans faire référence à ce que nous connaissons aujourd'hui, la séparation des domaines et des pouvoirs ? Comment établir un rapport à l'homme chrétien et aux communautés chrétiennes sans relier le religieux à une notion de foi dans le sens contemporain du terme ? Et comment étudier les relations entre les différents acteurs politiques et religieux (pape, roi, empereur...) en n'oubliant pas qu'ils appartiennent tous à la chrétienté ?

La monarchie absolue de droit divin en France

- Quels sont les fondements de la monarchie de droit divin en France ? (références bibliques, baptême de Clovis : lien avec les chapitres sur l'origine du christianisme dans le programme de seconde.)
- Quels sont les rapports entre le roi et l'Église, entre l'État et l'Église dans l'évolution de la monarchie de droit divin vers une monarchie absolue de droit divin ? (Lien avec les chapitres sur la Renaissance et sur la fin de l'Ancien Régime toujours dans le programme de seconde.)
- La monarchie absolue de droit divin à son apogée en France : quels sont les germes de l'effondrement dont elle est porteuse ? (Lien avec le chapitre sur l'Ancien Régime et la Révolution française.)
- Avec la fin de l'Ancien Régime, la Révolution française : quels nouveaux rapports entre le politique et le religieux ?

De l'État confessionnel à la neutralité de l'État

De 1789 à 1905, des changements ra-



Baptême de Clovis. Un événement à prendre en compte au moment d'étudier la monarchie de droit divin en France. (Doc. : D. R.)

dicaux ont fait passer la France d'un État confessionnel à la neutralité de l'État. Comment les régimes successifs ont-ils traité cette question et abouti à la sécularisation de la société civile ? Un siècle plus tard, les débats actuels (commission Stasi) montrent que le principe de laïcité a encore besoin d'être éclairé et vivifié dans un contexte différent.

Méthode

Pour chacun de ces thèmes, une même méthode sera adoptée :
- synthèse de connaissances pour éviter

à nos collègues des recherches trop onéreuses en temps ;
- proposition de documents variés avec une trame d'analyse ;
- bibliographie de base ;
- notions clefs et problématiques qui leurs sont liées ;
- propositions d'utilisations pédagogiques avec des exemples de séquences pour le collège et le lycée. ■

1. Pour le groupe « Histoire-Géographie » de la mission « Enseignement et religions ».
2. Enseignants en collèges et lycées, en sections BTS et dans des centres de formation d'enseignants.

Le fait religieux et les langues

Les professeurs de langue peuvent-ils être concernés par l'enseignement du fait religieux ?

Oui, s'ils tirent parti de l'étude de la civilisation.

Quelques propositions concrètes du groupe Langues de l'Unapec¹.

■ BERNARD DESCOULEURS

Enseigner une langue vivante, c'est d'abord donner à l'élève la chance d'accéder à un nouvel univers culturel, une vision du monde différente, un mode de penser « étrange », qui dérange au premier abord, mais bientôt ouvre et enrichit l'esprit.

Le 11 septembre 2001, n'eût-il pas été incongru – passé la rituelle minute de silence – de poursuivre le programme comme si de rien n'était ?

Il est heureux que l'Éducation nationale reconnaisse de plus en plus cette priorité, au moment si décisif que nous traversons en matière d'intégration européenne dans le respect des diversités. Sans abandonner l'aspect de « communication », d'abord orale, qui fut le grand acquis des années 70, l'inspection pédagogique réinsiste sur l'« authenticité » des documents proposés aux élèves. Et, bien souvent, derrière le « fait culturel » illustré par un article de presse, un texte littéraire, une photo ou un extrait vidéo, affleure le « fait religieux », de manière tout à fait explicite (le serment sur la Bible du président des États-Unis) ou implicite (l'influence du protestantisme sur le libéralisme anglo-saxon ou allemand).

Il importe donc de mettre en lumière le « fait religieux », qui, d'ailleurs, souvent « relie » nos pays européens et incite Jean-Paul II, lorsqu'il s'agit du « fait religieux chrétien », à rappeler les sources communes de l'Europe. Le professeur de « langue et civilisation » (les deux sont liées) ne peut se dispenser d'explicitier cet arrière-plan religieux, pas plus que l'arrière-plan historique et sociologique des faits culturels.

Certes, il n'aura guère le temps de l'approfondir, compte tenu d'horaires insuffisants déjà pour l'aspect « communication ». Il devra jouer le plus souvent possible le jeu de l'« interdisciplinarité », dans le cadre, par exemple, des IDD et TPE² ou des voyages de « découverte linguistique et culturelle » associant différentes matières, tels que les développe, par exemple, le collège épiscopal Saint-Étienne à Strasbourg (Bas-Rhin).

La mission du groupe-outils « langues vivantes » de l'Unapec, animé par Ber-



Supports. Une vue de l'exposition sur la fête des Morts au Mexique, organisée au CDI de l'Institut Stanislas à Cannes du 15 au 21 novembre 2004. Quant au cinéma, tous les professeurs de langue peuvent y faire appel. (Docs et photo : D. R.)

En espagnol

→ La fête des Morts au Mexique permet de suivre un parcours qui va de la religion à l'identité culturelle.

La fête des Morts est l'une des plus grandes fêtes au Mexique. Elle a lieu le 1^{er} et le 2 novembre et coïncide avec la célébration de la Toussaint et du jour des Morts. Pour les Mexicains, ce sont des jours d'allégresse parce que, selon les croyances héritées des cultures indiennes, les personnes aimées qui ne sont plus de ce monde reviennent parmi les vivants. À ces dates, la plupart des Mexicains se rendent dans les cimetières. Mais dans l'intimité des foyers, l'offrande ou autel des

Morts, l'un des éléments primordiaux de cette célébration, est à l'origine de la sublimation de la foi religieuse et de l'amour porté aux ancêtres. Cette manifestation intime s'est transformée au fil des siècles en bastion identitaire. Ces autels sont aujourd'hui présents au-delà de l'espace privé dans les écoles, les mairies, les places, les centres culturels, nous offrant une étonnante synthèse de l'histoire du pays.

Par le biais d'une exposition d'autels mexicains, les élèves découvrent, dans le cadre des cours de conversation avec l'assistant d'espagnol, la tradition de la fête des Morts. Cette découverte est approfondie, dans un deuxième temps, par leur professeur d'espagnol avec l'analyse d'un document ico-

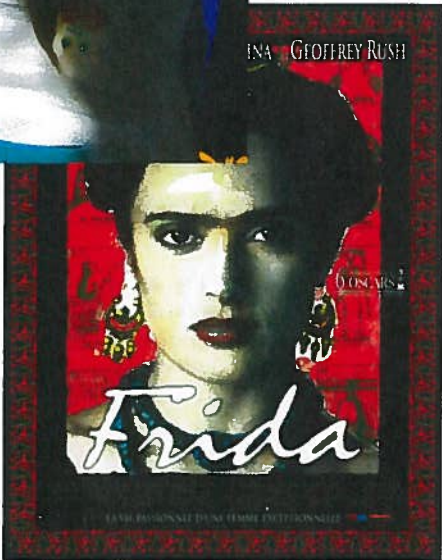
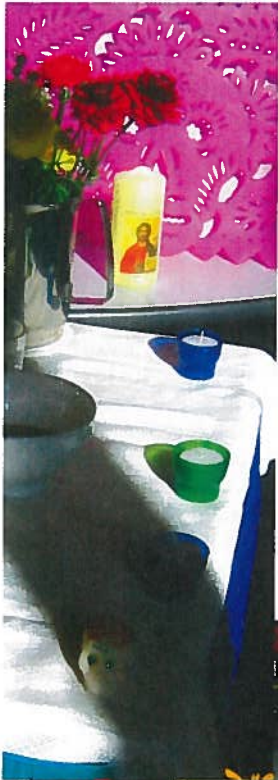
nographique de Diego Rivera (*Ofrenda del día de Muertos*, 1923-1924). Tout cela peut être couronné par l'étude d'un texte littéraire mexicain de Juan Rulfo (un extrait de *Pedro Páramo*) où l'on perçoit autrement le rôle de la mort dans l'imaginaire des Mexicains. Cette exposition ouvre également la voie à un travail interdisciplinaire. Les professeurs de langue ont la possibilité d'aborder la célébration de la Toussaint dans d'autres pays (États-Unis, Grande-Bretagne, Allemagne, Italie). Les professeurs d'histoire ou de philosophie peuvent étudier la vision de la mort d'autres religions, d'autres cultures, ou à des moments différents de l'histoire

■ COLETTE MOREAU
ET ANTONIO NEME-CAPITAINE

nard Descouleurs, est donc de repérer pour chaque grande voie linguistique, les « incontournables culturels » qui jalonnent le parcours du collégien, puis du lycéen apprenant une langue. Dans les deux encadrés qui complètent cet article et sont consacrés respectivement à l'anglais et à l'espagnol, Marc Beyer dessine une première ébauche de ce que pourrait être ce parcours culturel et religieux pour la première langue, tandis que Colette Moreau et Antonio Neme-Capitaine donnent un exemple de séquence pédagogique à partir d'un fait culturel avec soubassement religieux tiré de l'aire mexicaine, donc hispanique.

Essentiel

Il semble judicieux, par ailleurs, de se référer le plus possible au calendrier des « fêtes et saisons »



(Halloween et la Toussaint, la tradition de Noël, Carnaval dans les pays rhénans et Carême...), de même que l'on inscrit un poème sur l'automne en automne ou un texte socialement engagé autour du 1^{er} mai. Ainsi, on contribuera au réancrage de chacun dans une tradition où l'enseignement du fait religieux trouvera sa juste place.

Enfin, le professeur de langue doit être au fait de l'actualité, celle de sa classe et celle

du monde. Les événements inattendus d'ordre politique, culturel ou privé qui peuvent marquer la vie de nos élèves, doivent, autant que faire se peut, être pris en compte. Le 11 septembre 2001, n'eût-il pas été incongru – passé la rituelle minute de silence – de poursuivre le programme comme si de rien n'était ? N'était-il pas essentiel, dans les jours qui suivirent, d'inciter à la réflexion et à la prise de recul en proposant, par exemple, un document soulignant la source commune des trois monothéismes : la « parabole des trois anneaux », extraite de *Nathan le Sage* de Gotthold Ephraim Lessing, philosophe allemand des Lumières, ou une séquence du film de Youssef Chahine, *Le destin*, relatant la vie d'Averroès au temps où chrétiens, juifs et musulmans vivaient en bonne intelligence dans la Cordoue du XII^e siècle. De même, comment ne pas mettre au programme (puisqu'en langues, il n'y a pas de « programme ») la pièce annoncée au théâtre municipal ou le film qui va

sortir sur les écrans ? On serait coupable de ne pas exploiter *Frida*, film retraçant la vie de Frida Kahlo, la compagne de Diego Rivera, ou *Amen*, adapté d'une pièce allemande (*Le vicaire* de Rolf Hochhuth), qui pose le problème de l'attitude du Vatican sous le III^e Reich. Ou encore plus proche de nous, *Fahrenheit 9/11* de Michael Moore, qui présente une vision critique de l'intervention américaine en Irak.

On le voit, dans ce cheminement où l'école marche la main dans la main avec la vie, le fait religieux est omniprésent et doit constamment être décrypté. ■

1. Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.

2. Respectivement : « itinéraires de découverte » et « travaux personnels encadrés ».

Savoir +

➔ Contact Bernard Descouleurs, pilote du groupe « Lettres et Langues » :

bernard.descouleurs@wanadoo.fr

En anglais

➔ Ce qui suit constitue l'amorce d'un répertoire de supports et de sujets pour le cours d'anglais, propres à l'étude de la civilisation anglo-américaine.

● Extraits de films comme :

- *Witness* de Peter Weir, sur la communauté fermée des Amish.
- *Gandhi* de Richard Attenborough, sur la philosophie de la non-violence.
- *Brigham Young* de Henry Hathaway, sur l'exode des Mormons vers l'Utah.
- *The Immigrant* de Charlie Chaplin, sur les réactions nativistes à l'encontre des immigrants non anglo-saxons.
- *Capitaine sans loi* de Clarence Brown, sur l'épopée des Pères Pèlerins en 1620.

● Extraits de westerns avec les valeurs qu'ils véhiculent.

● Biographies :

- de grands capitalistes comme Rockefeller ou Carnegie (notion de *self-made man*) ;
- de musiciens et de chanteurs comme Elvis Presley, marqués par leur éducation religieuse.

● Et aussi :

- Negro spirituals et gospels avec le mélange des apports blancs et noirs.
- Le retour d'une fraction des Noirs à l'islam (Black Panthers, etc.).
- Les sectes qui prospèrent grâce au Premier Amendement.
- Le billet vert avec tous ses symboles.
- La prière à l'école et le bénédictin à table.

– La naissance de l'anglicanisme.

– Les puritains et la chasse aux sorcières à travers le roman *The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne ou la pièce de théâtre *The Crucible* d'Arthur Miller.

– Le problème irlandais où se mêlent religion et politique.

– Le 11 septembre 2001 avec ses causes et les réactions aux États-Unis.

– Le serment prêté sur la Bible par les Présidents américains.

– Les manifestations anti-avortement aux États-Unis.

– Les télévangélistes et les méga-églises, et leurs rapports avec la droite dure américaine.

– Le racisme et le Ku Klux Klan.

– Le discours de Martin Luther King, *I Have A Dream*.

– Des documents iconographiques variés, anciens (*Mayflower*) ou récents (*World Trade Center*).

– La fondation de la Pennsylvanie et de l'Utah.

● Ces sujets ou supports seront bien sûr mis en valeur à l'occasion de fêtes telles que :

– Guy Fawkes Day en Grande-Bretagne.

– Thanksgiving aux États-Unis.

– La Saint-Patrick en Irlande et aux États-Unis.

– Martin Luther King's Day aux États-Unis.

– Halloween et la Toussaint (étude comparée). ■

■ MARC BEYER

Le fait religieux dans les lettres

Il ne faut pas se fier aux apparences, le fait religieux est présent dans les programmes de français au collège et au lycée, et il est possible de l'enseigner. C'est le cas, par exemple, en 5^e à partir de l'étude de la description, ou en 1^{re} avec un thème dominant de l'histoire littéraire comme l'humanisme.

Il y a matière non seulement à informer et à éclairer le vocabulaire religieux, mais aussi et surtout à éveiller à la question du sens en faisant apparaître comment le « religieux » gère les questions existentielles.

Les groupes Lettres-Collège et Lettres-Lycée de la mission « Enseignement et religions » nous font entrevoir ici le chantier qu'ils ont ouvert et les outils pédagogiques qu'ils ont élaborés.



Le Saint Graal. Difficile de lire Chrétien de Troyes sans aborder explicitement le fait religieux. (Vitraill de l'église de Tréhoreuteuc, dans le Morbihan – Doc. : D. R.)

La description en 5^e

Notre réflexion porte, pour l'instant, sur le programme de 5^e, plus précisément sur un corpus de textes descriptifs permettant d'aborder, au travers de leur dimension symbolique, les questions de sens suscitées par ces œuvres.

Considérant la description comme une « présence réelle » de ce que l'auteur donne à voir (pour reprendre la thèse de George Steiner), nous nous interrogeons sur la fonction poétique – créatrice – du texte ou du tableau, et invitons les élèves à y repérer une invitation à re-voir, à re-lire, c'est-à-dire à interpréter, comme on interprète une scène de théâtre ou une œuvre musicale. Nous ne voulons pas en rester à un inventaire ni à une analyse scolaire des éléments observés, mais visons la mise en route d'un processus qui rende lisible le sens. Précisément, re-lire, en latin *re-legere*, renvoie à une des deux étymologies discutées de *religio* (religion) : nous voilà

Des outils pour les profs de lettres de lycée

Il s'agit, pour les enseignants, de prendre en compte, avec la plus grande compétence possible, le fait religieux évident ou seulement évoqué dans les programmes nationaux.

Certaines œuvres des programmes contiennent des incitations manifestes à l'étude des sciences religieuses.

Par ailleurs, en choisissant un thème littéraire en conformité avec le programme, comme l'humanisme, on peut débusquer le fait religieux dans des textes où la religion, voire le surnaturel sont prétendument absents ou volontairement exclus.

Parmi les outils que le groupe « Lettres au lycée » a élaborés, nous proposons par exemple un commentaire du *Mont des Oliviers*, de Lamartine. Qui conteste-

Contact : Bernard Descouleurs, pilote du §

introduits dans le langage et l'univers religieux. La question devient alors celle du rapport entre :

– une certaine qualité du regard sur le réel (le fait de la description) ;

– le mystère de la personne (qui se révèle par l'acte de décrire) ;

– le phénomène religieux (le texte renvoyant à l'au-delà de lui-même et, en conséquence, de nous-mêmes).

Aux formulations des programmes du collège et des manuels qui ne prennent pas en compte la fonction symbolique du discours descriptif, nous répondons par notre conviction que, à la différence de la démarche scientifique, en littérature tout discours rapportant une observation éveille des questions de sens : décrire, c'est livrer sa vision du monde et donc parler de soi.

En effet, il est difficile de lire des textes tels « Le jardin médiéval à Coulommiers » (extrait d'un guide Gallimard proposé par le manuel Bordas), les nombreuses descriptions de la Table Ronde et du Graal dans les récits arthuriens, « Le Mont-Saint-Michel » (extrait du *Horla* de Maupassant), etc., sans abor-

der explicitement le fait religieux présent au sein même des réalités décrites. Prenons, par exemple, dans *Perceval ou le Conte du Graal*, le motif descriptif inséré par Chrétien de Troyes dans le passage où il fait apparaître pour la première fois son héros. Certes, il permet de se représenter les lieux où se situe la scène, mais il appelle aussi une lecture contextualisée qui ne peut faire l'économie d'une approche symbolique des détails évoqués : au Moyen Âge, couleurs, formes, quantités... représentent toujours plus que ce qu'elles donnent à voir.

Le travail du groupe s'oriente, en outre, vers :

– la poésie avec, notamment, des œuvres de Marc Alyn et Philippe Jaccottet ;

– l'art, illustré par la *Vierge au chancelier Rolin* de Van Eyck et *La veuve de l'île de Sein* d'Émile Renouf ;

– les textes sacrés : des extraits de la Bible – par exemple dans l'Ancien Testament, « Le Jardin d'Eden », la vision de l'eau qui sort du Temple dans *Ezéchiel*, ou dans le Nouveau Testament, « La Jérusalem Céleste chez Jean » (Ap.

21,9-12) – et du Coran – « Le Jardin du Bonheur » (sourate LVI,12-40).

Notre objectif est de faire apparaître, dans les études de textes et d'images, la description comme une re-création : un acte propre à l'homme « au seuil de l'humain » comme il apparaît dans la Genèse (2,19) : qu'il s'agisse d'œuvres où le religieux est explicitement nommé ou, au contraire, qui ne présentent rien de religieux, voire le nient ou encore témoignent plus largement d'une quête de sens, expriment une attente.

Si décrire, c'est inviter à une relation, au partage du regard, à la contemplation, si c'est arrêter le temps pour relire ce qui se donne à voir – au sens où le souhaitait Éluard –, notre travail ambitionne d'éduquer nos élèves à s'éveiller au sens des questions existentielles en utilisant, dans la mesure du possible, la mise en relation textes/images. Ainsi les œuvres proposées au programme pourront-elles remplir leur mission.

■ M.-TH. CAYOL, P. DUSSÈRE,
L.MALAIZIER, J.-P. WELTEREN,
M. WENDZINSKI,
GROUPE LETTRES AU COLLÈGE

ra que les sciences religieuses doivent y intervenir avec précision, pour éclairer les évocations bibliques (« *David a choisi [le lieu de son séjour] à Sion, les lyres resteront muettes* ») ou quelques points de la théologie chrétienne de la rédemption (« *la passion de l'homme-Dieu, le Messager divin avait bu jusqu'à la lie le calice de l'agonie, cette nuit, veille de la rédemption du genre humain* ») ?

Les élèves de Terminale L présentent cette année au baccalauréat le roman de Chrétien de Troyes *Le conte du Graal* et ses « continuations ». Or Chrétien ne met en scène dans son récit qu'un plateau – le Graal – qui porte une hostie nourrissant quotidiennement, à elle seule, un vieillard. L'auteur se contente de faire partir Perceval et Gauvain à la recherche d'objets comme le Graal et la Lance. Mais les « continuations », à partir du XIII^e siècle, infléchissent la signification de leur modèle, au profit de motivations beaucoup plus mystiques. Le professeur à son tour est contraint de retourner à la source chrétienne de la légende : la lance du soldat

sous la croix, la coupe de la Cène présente sous le crucifié pour recevoir son sang, puis une quête mystique de ces objets, parce qu'ils sont symboliques du salut chrétien du monde.

Nous cherchions un thème qui apparaisse de manière constante dans notre histoire littéraire...

Les textes que nous choisissons de commenter sont rangés d'abord selon la place qu'ils font – respectivement et en opposition – à l'homme et à la puissance surnaturelle nommée ou non par une religion officielle. Nous constatons ainsi que l'humanisme naît, au XVI^e siècle, du rejet d'un certain théocentrisme religieux, capable de mépriser dans certaines occasions la créature humaine. Le « théisme » de Voltaire ou de Rousseau ne rejette ni l'existence de Dieu, ni les notions de bien et de mal, ni l'immortalité de l'âme, mais la révélation doit leur être démontrée. Le « déisme » est plus proche de l'« athéisme » puisque, en gardant l'existence de Dieu, il nie aussi bien la révélation que l'immortalité

de l'âme. Enfin, l'athéisme proclamé ne manque pas d'exemples dans notre littérature contemporaine.

Aucune de ces positions philosophico-littéraires n'échappe, on le voit bien, à la référence à une puissance surnaturelle. Les uns – de plusieurs manières – la repoussent pour se focaliser sur l'humanité et la culture païenne de l'Antiquité. Les autres la réhabilitent dans des alliances ou des confrontations plus modernes.

Les professeurs de lettres qui ont choisi les textes de ce rapport, ont privilégié les commentaires et les notes qui concernent bien entendu le fait religieux. Loin de se proposer comme des modèles, ils espèrent donner une impulsion. Et ce corpus n'est pas destiné à se contenir dans ces limites. D'autres expériences, d'autres thèmes littéraires propres à rassembler de nombreuses œuvres littéraires sont dès maintenant en attente de s'y ajouter.

■ GÉRARD GOBRY,
MEMBRE DU GROUPE LETTRES AU LYCÉE
1. Centre de documentation et d'information.

Arts et patrimoine : une

À l'heure où l'école met en avant l'étude du patrimoine local L'église, la chapelle, le calvaire constituent à coup sûr la proximité

■ MONIQUE BÉRAUD¹

S'il est un domaine où le fait religieux est incontournable, c'est bien celui du patrimoine. Il s'impose dans tous nos paysages. Quant à l'architecture, la peinture, la sculpture..., rien n'est trop beau pour Dieu. Jusqu'à la Renaissance, rares sont les créations artistiques qui échappent à cet univers.

Les programmes scolaires, en faisant une place de plus en plus importante à l'étude du patrimoine, offrent l'opportunité d'aborder cette dimension.

La demande existe : à l'initiative du mi-

nistère de la Culture, le thème des Journées européennes du patrimoine 2003 a mis en avant « *le patrimoine spirituel, symbolique aussi bien que sacré, matériel ou immatériel, source d'inspiration, de création, de réflexion comme de méditation* ». Et le succès de l'opération a confirmé l'intérêt du grand public. Il s'agissait de donner des clefs pour appréhender les édifices religieux. Jean-Jacques Aillagon, alors ministre de la Culture, relevant « *l'attitude paradoxale de nos concitoyens vis-à-vis de ce patrimoine religieux...* », s'étonnait à l'époque que « *les lieux de culte [soient] très fréquents dans le paysage de notre pays,*

qu'ils restent souvent méconnus, voire inconnus ».

Approche symbolique

Mais comment éveiller la curiosité des élèves à la proposition d'une visite d'une abbaye cistercienne, à la compréhension d'une peinture de Giotto ou d'une *Pietà* de Michel-Ange ? (Cf. encadré : « Visiter une église ».) La pédagogie à mettre en œuvre doit respecter le seuil à ne pas franchir : celui de l'approche prosélyte, mais doit aussi tenter d'introduire « *au seuil de l'indicible* » pour reprendre l'expression de Jean Joncheray. La dimension cultu-

Visiter une église : un espace orienté, un itinéraire



Poitiers. Une classe de BTS tourisme découvre l'église Notre-Dame-la-Grande. (Photo : D. R.)

Objectif de la séquence et mise en œuvre

Cette séquence peut être mise en œuvre avec tous les niveaux d'élèves du secondaire. Il s'agit de leur faire découvrir qu'une église est un espace symbolique et qu'il n'y a pas de symbolique sans référence au corps, de leur montrer qu'il s'agit d'un art didactique codifié, et qu'il est nécessaire de posséder quelques clefs pour le comprendre. Le message religieux des sculptures, des vitraux sera révélé à travers l'exploration de la matérialité du monument et des moyens utilisés pour exprimer ce message. C'est également l'occasion d'expliquer la fonctionnalité de l'édifice hier et aujourd'hui et de réaliser que le regard d'aujourd'hui n'est pas celui des contemporains de la construction.

Quelle que soit la classe concernée, un carnet de visite semble indispensable pour faire quelques croquis, fixer les connaissances... et rendre actifs les élèves. Jumelles et boussole peuvent rendre des services. Le questionnaire proposé ci-après, très « généraliste », sera, de même que le vocabulaire, adapté au monument visité et au niveau des élèves. À ces derniers, on fournira quelques plans et documents pour les aider à comprendre les évolutions.

Déroulé de la séquence

Introduction

Avant la visite, chercher à qui est dédiée cette église, si elle est cathédrale, abbatiale ou simple paroisse. Est-ce une église de pèleri-

nage construite pour abriter le corps d'un saint ? À quelle époque a-t-elle été bâtie ? Dans quel style ?

L'intégration au site

- L'église est-elle au centre de la ville ? Structure-t-elle un quartier ? Pourquoi ?
- Autrefois, se trouvait-elle au cœur de la ville ou à la limite des remparts ?
- Est-elle sur une hauteur ? au centre d'un cimetière ?

L'extérieur : l'impression d'ensemble

Il est bon de faire le tour de l'église avant d'y pénétrer pour juger de sa taille, des formes extérieures : quelle impression ressent-on en la regardant ?

- Est-il possible de donner l'orientation du chevet ?
- Quels sont les matériaux des murs ? de la toiture ?
- Quelle est l'importance des baies par rapport aux pleins ?
- Comment les murs sont-ils contrebutés ?

La façade

- Est-elle précédée d'un parvis ? À quel mot fait penser « parvis » ? Celui-ci existait-il au Moyen Âge ?
- Dessiner un croquis de la façade. Y a-t-il des statues ? des vitraux ? une rosace ? un ou plusieurs portails ?
- Pourquoi un programme sculpté en façade ?
- Le décor des tympanes est lisible par les passants : que veut-il signifier pour celui qui va entrer dans l'église ? Quelles sont les scènes représentées ?
- S'il y a un décor sculpté : les personnages sont-ils à même échelle ? Comment sont-ils disposés ? Portent-ils des objets ? Lesquels ? Comment sont-ils habillés ? Portent-ils des

voie vers le fait religieux

comment ne pas y privilégier les contacts avec les œuvres ?
la plus immédiate et un bon point de départ pour les plus jeunes.

relle de cette approche ne peut taire ni l'espérance de ceux qui ont commandé et exécuté les œuvres ni la référence aux textes sacrés.

C'est bien aux enseignants de répondre à ce défi ! Et c'est l'objectif du groupe « Arts et patrimoine » qui travaille dans le cadre de la mission « Enseignement et religions » de leur fournir des pistes de réflexion et des outils.

Ce groupe associe des enseignants de collège et de lycée, des formateurs, un permanent du Cner², un représentant de Bayard Presse et des spécialistes du patrimoine (cf. note 1). Après avoir débattu

des thématiques religieuses indispensables à la compréhension du patrimoine culturel, il s'est centré sur l'approche symbolique, en retenant deux thèmes : « Voyages et itinéraires » et « Du rire aux larmes ». Son apport aux enseignants prendra la forme d'une boîte à outils rassemblant :

– un corpus de textes de réflexion et une bibliographie pour éclairer les concepts mis en œuvre dans l'enseignement du fait religieux dans les disciplines artistiques et le patrimoine : sacré, profane, symbole, beau... Il ne s'agit en aucun cas d'être exhaustif mais plutôt de proposer

des textes accessibles et contradictoires ;
– des outils : grille d'analyse de l'image, de spectacles..., fiches sur des sites internet, séquences pédagogiques ;
– une analyse des programmes du second degré pour identifier les ancrages possibles. Puis, autour de chacun des deux thèmes retenus, des propositions de parcours pédagogiques. ■

1. Pour le groupe « Arts et patrimoine » de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions » dont les autres membres sont : Nicole Derveaux, Pierre Gueyrier, Béatrice Mas, Christophe Merlant (cf. son article pp. 50-51), Dominique Pierre, Annette Richard, Père Louis Ridez, Isabelle Saint-Martin.
2. Centre national de l'enseignement religieux.

auréoles ? Y a-t-il des animaux ? Ces derniers existent-ils dans la réalité ou bien sont-ils imaginaires ?

● Le clocher est-il sur la façade ?

Le chevet, le clocher

● Quels sont les points cardinaux ? Vers quelle direction le chevet est-il tourné ?

● Dessiner la forme du chevet. Combien de chapelles absidiales sont-elles greffées sur ce chevet ? Comment sont-elles disposées ?

● Le clocher se trouve-t-il au carré du transept ? latéral ? De quelle forme est-il ?

● Pourquoi le clocher est-il important ?

L'intérieur : la nef

● Le seuil : comment la séparation est-elle marquée entre l'espace profane et l'espace sacré ? Faut-il descendre quelques marches ? traverser un narthex ? Y a-t-il un bénitier à l'entrée ?

● L'impression ressentie en entrant correspond-elle à celle de l'extérieur ?

● Le volume intérieur paraît-il plus grand ? plus petit ?

● La nef est-elle unique ? triple ? longue ?

● L'ensemble est-il du même style ? de la même époque ?

● Où le regard est-il conduit dès l'entrée ? En quoi est-ce important d'avoir un repère pour se diriger ?

● Le couvrement : charpente en bois ? voûte ? coupes ?

● Quelle est la forme de la voûte ?

● Plus encore qu'aujourd'hui, la voûte est un élément essentiel du langage artistique : pourquoi ?

Le plan

Dessiner le plan en retrouvant les éléments découverts à l'extérieur.

● En quoi est-il fortement symbolique ?

● Quels sont les espaces de célébration ? de l'assemblée ? de circulation ?

● Quelle est la proportion entre le chœur et la nef ? Qu'en déduire sur l'utilisation de ce chœur à l'époque médiévale ?

● Combien la nef compte-t-elle de travées ?

● La chapelle d'axe est-elle de même dimension que les autres ?

● Que voit-on dans les chapelles latérales ? À quelle fonction étaient-elles dévolues ? Pourquoi ?

● Y a-t-il une crypte sous le chœur ? Qu'abritait-elle ? Qu'évoque cet espace souterrain pour l'homme médiéval ? Et aujourd'hui ?

Les vitraux

● Comment la lumière pénètre-t-elle dans l'église ?

● Quelle est la couleur dominante des verrières situées au sud ? Et celle des verrières du nord ? Que symbolisent-elles ?

● La lumière du matin est-elle celle de l'après-midi ?

● Comment interpréter le passage du rayonnement solaire à travers les vitraux au cours de la journée ?

● Quelle est la forme des fenêtres ? Sont-elles toutes identiques ? Sont-elles groupées par deux ? par trois ?

● Est-il possible de « lire » les scènes représentées ? de repérer les médaillons ? Ou l'iconographie est-elle une peinture sur verre du ^{xxx} siècle ? un vitrail contemporain ?

● Quelle atmosphère crée ces vitraux dans l'espace ?

La fonction liturgique du mobilier

● Où se trouve l'autel en usage aujourd'hui ? Qu'en déduire ?

● Quel est son matériau ? En quoi peut-on y lire un symbole ?

● Y a-t-il d'autres autels dans l'église ? Comment expliquer cette évolution ?

● Si l'on peut regarder la table de l'autel, que remarquez-vous dessus ? Que signifient les signes gravés dans la pierre ? Que renferme au centre la cavité fermée par une pierre dont le scellement est visible ? Pourquoi ?

● Où se trouvent les fonts baptismaux ? Justifier leur emplacement.

● Des stalles sont-elles installées dans le chœur ? Qui occupaient ces stalles ?

● Où se trouve le tabernacle ? Un retable est-il placé derrière pour le mettre en valeur ? Pourquoi est-il signalé par une lampe ?

● Une chaire existe-t-elle ? Quel était son usage ?

● Voyez-vous un orgue ? Quel est son rôle ?

● Si l'église est cathédrale, repérer la cathèdre.

Conclusion

● Pourquoi la beauté de cette église nous touche-t-elle encore aujourd'hui ?

● Dans l'architecture d'une église médiévale, il est possible de repérer une transcription de la symbolique des nombres que saint Augustin considérait comme sacrés, en particulier les douze premiers (trois pour la Trinité, quatre pour le monde, quatre pour les fleuves du paradis, les évangélistes...). Multiplier ces chiffres donne douze, qui signifie l'alliance du monde spatial et du temps sacré, donc le temps achevé (mais aussi les apôtres, les signes du zodiaque, les tribus d'Israël). Compter les chapelles absidiales, les travées, les fenêtres, les portails est un exercice riche d'enseignements. ■ MB

Le fait religieux et les sciences

Le temps qui, à la fois, rythme nos vies et les dépasse, est un thème idéal pour replacer les sciences et les religions dans le même champ.

■ CHRISTIAN LARCHER¹

Sciences et religions eurent pendant longtemps des champs confondus. De nos jours il s'agit d'espaces disjoints de la connaissance.

Mais la science qui cherche à connaître la réalité puise ses racines dans la métaphysique.

Le concept de temps permet de remonter aux sources de toutes les cultures et de toutes les religions. C'est à la fois un

concept physique et philosophique qui est avant tout lié à la naissance et à la mort, lié à l'Univers dans lequel l'Homme se situe avec ses angoisses métaphysiques.

Il nous servira de fil conducteur.

Le temps : un outil transcendant

Dans le cadre des itinéraires de découverte (IDD) ou des travaux personnels encadrés (TPE), le thème de la connaissance du temps constitue un vecteur très riche permettant le passage des choses visibles vers des « choses invisibles ».

1. Partir de réalisations concrètes

Construire un cadran solaire

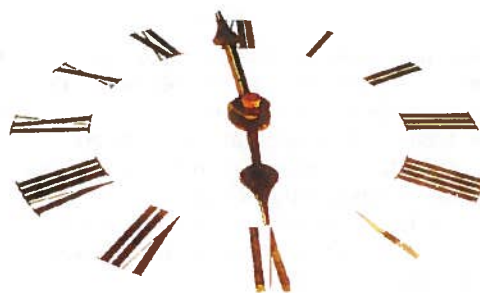
Avec des élèves une telle construction élémentaire peut être réalisée en carton. Cette construction nécessite des connaissances diverses, en particulier en géométrie et en géographie. Une visite de quelques cadrans solaires de sa région, avec l'étude des maximes qui en général les accompagnent, en dit plus long que tous les discours :

- « Je passe et je reviens, tu passes et ne reviens pas »
- « Mortel sais-tu à quoi je sers ? À compter les heures que tu perds »
- « Sans le Soleil je ne suis rien, toi sans Dieu tu n'es rien »
- « Profite de l'heure présente, mais crains-en une »
- « Mortel je règle ta carrière, cette heure peut être ta dernière »
- « Fugit tempus »

Étude du « calendrier des postes »

- Connaître la méthode de détermination précise de la date de Pâques.
- Connaître la signification de la lettre dominicale. Cette lettre accompagne le premier dimanche de janvier. Pour 2005 il s'agit de la lettre B.

« Il y eut un soir, il y eut un matin, ce fut le premier jour » (Gn 1,5)



Pour tous les dimanches de cette année dans le calendrier ecclésiastique, il en sera de même.

- Connaître la signification de l'épacte (âge de la Lune au 31 décembre de l'année précédente), du nombre d'or (cycle de Méton de 19 ans). Ces indications se trouvent à la fin du mois de février.
- Connaître la signification des solstices, des équinoxes et leurs liens avec les fêtes liturgiques.

Histoire des calendriers

Calendriers lunaire, solaire, luni-solaire. Le nom des mois et des jours de la semaine, etc.

Les « maîtres du temps »

- Le temps des cloches.
- Le son des cloches pour un mariage ou un enterrement.
- L'appel à la prière dans les monastères.
- Les cloches de Pâques.

- La fabrication technique des cloches.

- Les cloches dans la littérature (Victor Hugo, Notre-Dame-de-Paris).

- Les cloches dans la musique (Hector Berlioz, Symphonie fantastique, Maurice Ravel, La vallée des cloches, etc.)

L'art et le temps, la poésie et le temps

Autres pistes

- L'ère (début d'une chronologie) et le style (nouvel an ou an 0).
- Le temps et les fuseaux horaires.
- Les frises chronologiques (ère chrétienne).
- L'espérance de vie.
- L'âge de l'Univers (big-bang).

2. Des thèmes de réflexion

- Notre vie est rythmée par des temps répétitifs, ces rythmes dépendent de notre Univers mais aussi de notre vie sociale imposée par ceux qui détiennent le pouvoir.

- Le temps perçu n'est pas celui d'un écoulement immuable, il se découpe en tranches temporelles (futur, passé, présent).

- Le temps est-il éternel ? L'éternité nous dépasse et c'est une idée difficile à supporter car elle implique notre mort. Comment penser l'« au-delà » du temps ? Comment un dépassement permanent de soi permet d'apprivoiser l'éternité ?

- Que disent les mythologies anciennes sur ce temps qui n'est pas le nôtre ?

- Concernant les origines et la fin du temps, quelles sont les réponses des religions, des cultures, de la science ?

Transmettre est de l'ordre du croire mais la foi ne doit pas apparaître comme une démission de l'intelligence, un abandon de la raison. La science ouvre à la connaissance, elle conduit à la limite du

transcendantal. Connaître c'est « naître avec », être en commencement et en devenir. C'est accéder à un étage supérieur de la conscience humaine. Mais « douter de tout ou tout croire, ce sont des

solutions commodes qui l'une et l'autre nous dispensent de réfléchir² » ■

1. Professeur de physique au lycée Saint-Michel-de-Picpus à Paris, membre du groupe « Outils sciences » de la mission « Enseignement et religions ».

2. Henri Poincaré, La science et l'hypothèse, 1902.

Le fait religieux et les sciences économiques et sociales

Le temps, thème fédérateur (cf. page ci-contre), réunit ici les professeurs de sciences économiques et sociales et de philosophie.

■ LAURE NISON¹

Dans *Introduction à la sociologie générale*², Guy Rocher, sociologue français, définit le changement social comme « toute transformation observable dans le temps qui affecte, d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organi-

sation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de l'histoire ». Il affecte nos façons de penser, de sentir et de concevoir le monde qui nous entoure. Il bouleverse notre système de valeurs au fur et à mesure des révolutions économiques, des conflits sociaux, des lois et autres bouleversements des structures économiques, sociales et politiques.

Comment alors appréhender le monde qui nous entoure sans tenir compte de cette dynamique ? Comment comprendre les choix politiques sans se référer à l'histoire de nos sociétés ? Et comment faire comprendre à nos jeunes que le monde futur dépendra de nos choix actuels, définis eux-mêmes par notre conception du monde ?

Relecture des référentiels pédagogiques

L'introduction du fait religieux n'est pas à envisager comme un point de nos programmes, venant s'ajouter à d'autres déjà bien nombreux, mais comme un fil conducteur, un pont entre les différents savoirs. Cours communs à plusieurs matières, travaux personnels encadrés (TPE), itinéraires de découverte (IDD) sont autant d'exemples qui favorisent cette démarche.

Exemple de pratiques pluridisciplinaires : le temps dans les programmes de philosophie et de sciences économiques et sociales en terminale :

- Partir d'une réflexion philosophique sur le temps et l'histoire : le temps scientifique et l'approche de saint Augustin. Présentation des concepts de temps cyclique et de temps linéaire. Faire le lien avec les sociétés traditionnelles et modernes en SES (Émile Durkheim), et avec le développement du judéo-christianisme.
- Partir d'une problématique : « En quoi l'évolution du concept de temps explique-t-elle l'évolution des sociétés ? » Présentation de la théorie de l'état stationnaire et des rendements décroissants de David Ricardo par opposition aux approches néoclassiques (NEC³) et théories de la croissance endogène et keynésienne (Roy Forbes Harrod) de la croissance.
- Introduction de l'histoire : approche philosophique de l'histoire (Hegel et Marx). Mise en évidence du rôle joué par la Révolution française dans le changement social et donc l'évolution de nos sociétés. Parallèle entre la passion du pouvoir et la passion de Dieu. Questionnement possible : déterminisme et religion.
- Le désenchantement du monde : Max Weber. Présentation du protestantisme (naissance, rupture avec l'Église, Luther et Calvin). Présentation du processus de rationalisation des sociétés modernes. Questionnement possible : retour du religieux, sectes, nouvelles formes du lien social.

Professeurs de SES et de philosophie pourront alors dialoguer et proposer, ensemble, devant les élèves, des pistes de réflexion. Le travail peut être réparti : pour la philosophie, explication des notions de temps, temps cyclique et linéaire, présentation de la conception du temps de saint Augustin, Hegel et Marx ; pour le professeur de SES, explication des notions d'état stationnaire, croissance, conscience collective et individuelle, classes sociales, et présentation du processus de rationalisation des sociétés de Max Weber.

Des notions envisageables sous l'angle de la culture religieuse en sciences économiques et sociales :

- Culture et sociétés – des sociétés traditionnelles à aujourd'hui : évolution des comportements et des mentalités, le rôle des religions (consciences collectives, valeurs, rites à travers les mythes).
- Cohésion sociale et instances d'intégration : solidarité mécanique et organique chez Durkheim. Le rôle de la religion aujourd'hui dans le retour du religieux.
- Croissance et développement : la religion, un facteur explicatif du sous-développement.
- Stratification sociale et religion : les castes et les ordres. D'autres thèmes et sujets sont envisageables. L'important est de se positionner en tant qu'éducateur dans une démarche de proposition et de construction de sens.

L'expérience d'un cours commun a été menée durant l'année scolaire 2004/2005 en coopération avec trois professeurs – de philosophie, de SES et de culture religieuse –, particularité de la Moselle. Le cours divisé en 5 séquences a été réalisé devant les élèves de la terminale ES⁴ de l'Institut de La Salle à Metz (57). Il est un exemple des pratiques pédagogiques menées dans

les établissements lasalliens et une concrétisation possible de ces mots écrits par Paul Malartre, secrétaire général de l'enseignement catholique, dans sa « Lettre aux personnels de l'enseignement catholique » datée du 1^{er} décembre 2001 : « [...] quels que soient votre itinéraire et vos choix personnels, nous souhaitons que vous partagiez la conviction qu'il n'est pas possible d'enseigner

sans éduquer, qu'il n'est pas possible d'éduquer sans révéler un sens de la personne de l'élève. C'est notre culture commune. » ■

- Enseignante en sciences économiques et sociales à l'Institut de La Salle, à Metz (Moselle), membre du groupe « Outils sciences » de la mission « Enseignement et religions » de l'enseignement catholique.
- Points-Seuil, 1992.
- Nouvelle économie classique.
- Économique et social.



© S. Horgueli

Le fait religieux au lycée professionnel

Saint Luc, mais aussi Voltaire, Martin Luther King ou Jean-Claude Carrière permettent au professeur de lettres, « professeur de tous les textes et de tous les discours », d'aborder le fait religieux en respectant les programmes et les convictions de ses élèves.

■ MOUNIR BEN TALEB¹

L'enseignement du fait religieux n'est pas une nouveauté pour les élèves de première année du baccalauréat professionnel. Ils l'ont déjà rencontré dans leur scolarité au collège, en histoire, avec l'étude des Hébreux, les débuts du christianisme, le monde musulman, la place de l'Église dans le monde médiéval et les divisions de l'Europe à la fin du XVI^e siècle. Le fait religieux occupe deux chapitres importants au programme d'histoire de cette classe : l'évolution des trois grandes religions depuis 1850 et l'évolution des rapports entre société et religion. Pour ce qui est du programme de français, il répond depuis 1995², à une double finalité :

– concourir à la formation de la personne et du citoyen : la fréquentation des textes et des œuvres, qu'elles soient littéraires, picturales ou filmiques (cf. encadré), est le moyen privilégié de l'appropriation d'une culture commune et de la construction d'une identité personnelle ;

– développer les compétences de communication (savoir dialoguer, exprimer sa pensée, comprendre un message, le reformuler...) communes à l'ensemble des disciplines scolaires et à la vie professionnelle ou sociale. Et d'ajouter cette phrase essentielle qui ne peut que décrier ou libérer le professeur de français réticent à l'approche du fait religieux dans le cadre de son programme : « *Le professeur de français est le professeur de tous les textes et de tous les discours.* » De ce fait, il n'y a pas de sujet ou de texte tabou dans la mesure où la sensibilité, la croyance (ou la non-croyance) de l'élève est respectée, et dans un cadre où le fait religieux n'est pas dissocié de l'en-

seignement de la littérature ni de celui de l'histoire.

L'enseignement du fait religieux dans le cadre des programmes est une occasion pour le professeur de français de transmettre à ses élèves une culture plurielle qui leur permettra de mieux comprendre la complexité du monde dans lequel ils vivent. D'échapper aux discours simplistes, aux amalgames et aux préjugés. De développer leur esprit critique en pensant par eux-mêmes. De plus, faut-il le rappeler, la connaissance des religions monothéistes et des spiritualités – quand elle est bien comprise – favorise la tolérance, la solidarité et le rapprochement entre les peuples.

Héritage commun

Du reste, les juifs, les chrétiens et les musulmans ont un héritage humaniste et religieux commun. Et les hommes ne peuvent renier ce qu'ils ont été, quels que soient leur origine et les traitements qu'ils ont subis à travers l'Histoire. Car, comme l'écrit Hippolyte Simon, « à refouler le religieux ne court-on pas le risque de le voir revenir, un jour sous des formes régressives, intégristes et/ou nationalistes³ » ?

Alors à chacun d'entre nous de s'engager et d'apporter sa pierre à l'édifice des humanités pour que l'obscurantisme n'éteigne pas les Lumières. ■

1. Professeur de lettres au lycée Montplaisir à Valence (Drôme). Membre du groupe « Enseignement technique professionnel (ETP) » de la mission de l'enseignement catholique « Enseignement et religions ».

2. BO spécial n° 11 du 15 juin 1995, « Programmes d'enseignement applicables dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel : français, histoire-géographie, mathématiques, sciences physiques ».

3. « Peut-on nier l'héritage religieux de l'Europe ? », *Le Monde* du 14 octobre 2000. M^{gr} Hippolyte Simon est évêque de Clermont-Ferrand et délégué de la Conférence des évêques de France à la Commission des évêques de la Communauté européenne (Comécé).

Présentation du corpus

● Document 1 : Voltaire, « Le nègre de Surinam », *Candide*, chapitre XIX.

● Document 2 : Les Évangiles, extraits de Lu de Jean, de Matthieu.

● Document 3 : Victor Hugo, « Melancholie Les contemplations ».

● Document 4 : *La Controverse de Valladolid*, téléfilm de Jean-Daniel Verhaeghe* d'après le roman de Jean-Claude Carrière.

● Document 5 (évaluation) : Montesquieu, « L'esclavage des nègres », *De l'esprit des lois*.

Pour lancer la séquence

Pour traiter le groupement de textes dans de bonnes conditions favorables aux questionnements et aux réactions orales des élèves, il est nécessaire de leur proposer en début de séquence un test anonyme d'évaluation pour vérifier leurs connaissances sur le thème abordé et leur proposer quelques outils pour mieux appréhender ce même thème. On peut leur demander de définir les mots clefs contenus dans les textes à étudier en classe, tels que religion, fétiche, idole, blasphème, création... s'ils connaissent une œuvre d'art, quelle qu'elle soit sa forme, qui ait un sujet religieux ; s'ils peuvent citer des personnages religieux, des lieux de culte, des phénomènes religieux.

Séance n° 1

Objectif : identifier les représentations de l'élève et leur culture religieuse.

– Compte rendu du test anonyme fait en classe pour lancer la séquence.

– Les représentations des élèves sur la religion et ses rapports avec les droits de l'homme.

Séance n° 2

Objectif : identifier un texte argumentatif sur la critique de l'esclavage et la société qui cautionne.

Lecture analytique

Texte : Voltaire, « Le nègre de Surinam », *Candide*, Chapitre XIX.

Questionnement

1. À quel type de texte appartient cet extrait ? Repérez les caractéristiques qui permettent de le définir.

2. Montrez en quoi ce texte est un texte ironique.

3. La critique de l'esclavage permet de mettre en cause presque toutes les institutions sociales sur lesquelles Voltaire insiste-t-il le plus ?

Réponses aux questions de lecture analytique suivies d'une synthèse

Plan de séquence

Objectif général : étudier le fait religieux comme dénonciation de l'injustice sociale et pour la reconnaissance des droits de l'homme.



sonances. Le thème des droits de l'homme offre une belle occasion de vérifier que les textes « classiques » s'inscrivent dans l'Histoire mais aussi dans notre actualité.

Séance n° 3

Objectif : étudier les valeurs chrétiennes et leur mise à distance par la société du XVIII^e siècle. Cette séance s'inscrit dans le prolongement du texte de Voltaire. Elle présente un autre aspect de la question des écarts, au-delà de l'analyse de Voltaire, entre le comportement des esclavagistes envers les Noirs et l'affirmation des Évangiles sur l'amour du prochain.

Lecture analytique

Textes religieux : extraits des Évangiles :
« La parabole de la paille et de la poutre », Luc, 6,39-42.
« La lapidation de la femme adultère », Jean, 8,2-11.
« L'accueil de l'étranger », Matthieu, 25, 40.
« L'amour du prochain », Matthieu, 22,34-40.

Questionnement

Quels sont les travers humains dénoncés par le Christ dans les deux premiers extraits ? Quelle(s) leçon(s) pouvez-vous en tirer ? Montrez en quoi dans le texte 3 l'accueil de l'étranger favorise la tolérance, la solidarité et les relations avec autrui. Quel(s) sens donnez-vous au commandement « Tu aimeras ton prochain comme toi-même » dans le texte 4 ?

4. Confrontation des textes : comparez le texte de Voltaire avec les extraits des Évangiles. Relevez et étudiez le lexique du texte de Voltaire qui semble en décalage avec les valeurs chrétiennes.

Réponses aux questions de lecture analytique suivies d'une synthèse

Séance n° 4

Objectif : identifier les indices religieux et les procédés rhétoriques qui les sous-tendent dans un texte en vers.

Lecture analytique

Texte : Victor Hugo, « Melancholia », *Les contemplations*.

Questionnement

1. Quelle est la thèse développée par l'auteur ?
2. Étudiez le champ lexical de la compassion et de l'indignation.
3. Pourquoi Victor Hugo présente-t-il le travail comme une malédiction et un blasphème ? Sur quels procédés rhétoriques cette dénonciation repose-t-elle (vers 29 à 31) ?
4. En quoi le travail des enfants est-il une atteinte à la création divine ?

Réponses aux questions de lecture analytique suivies d'une synthèse

Séance n° 5

Objectif : entraînement à l'oral - argumenter à partir d'un film (*La controverse de Valladolid*). Débat à partir de la question qui agite la chrétienté en 1550 : « Qui sont les Indiens ? » Des êtres inférieurs qu'il faut soumettre et convertir, ainsi que le soutient le philosophe Ginès de Sépúlveda, un homme cultivé, rompu à l'art de la polémique ? Ou bien des hommes libres et égaux, des frères semblables aux Européens comme l'affirme le prêtre dominicain Bartolomé de Las Casas, homme de terrain qui a vécu de nombreuses années dans le Nouveau Monde ? Enfin, peut-on défendre l'esclavage, les injustices sociales, les guerres et leurs horreurs au nom de Dieu ? Un débat qui reste d'actualité.

Évaluation de la séquence et prolongements

Texte : Montesquieu, « De l'esclavage des nègres », *De l'esprit des lois*.

Compétences de lecture

1. À qui s'adresse l'auteur ? Dans quelle intention ? Quelle(s) information(s) sur le registre du texte fournit le titre de l'essai politique : *De l'esprit des lois* ?

2. Quelle est la thèse annoncée dans le premier paragraphe ? Montrez quels sont les différents arguments et précisez à quels domaines ils font référence.

Compétences d'écriture

En vous appuyant sur les textes étudiés en classe et sur vos lectures personnelles, vous étayerez la thèse de Diderot sur l'incompatibilité des arguments avancés par les esclavagistes avec les valeurs humanistes des chrétiens et des Lumières.

Prolongements

– Chevalier de Jaucourt, « Traite des nègres » (article rédigé pour *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* de Diderot et d'Alembert).
– Article : « Les combats d'Amnesty », *Le Monde*, 30 mai 2001.
– Denis Diderot, *Supplément au voyage de Bougainville*.
– Voltaire, « Prière à Dieu », *Traité sur la tolérance*.
– Martin Luther King, discours prononcé le 28 août 1963 lors de la marche sur Washington**
– Documents iconographiques : Hergé, *Tintin au Congo* (Casterman, 1946) ; Plantu, *Terre des hommes* n° 45 (juin 1981). ■ MBT

* DVD Warner Home Video.

** Cf. texte dans *Français - Bac Pro 1^{re} et Term.*, Belin 2002.

Le fait religieux dans la « vie scolaire »

La culture homogène, voire « univoque » de notre pays a laissé place ces dernières années à une plus large diversité culturelle et religieuse. L'école, lieu d'apprentissage notamment du vivre ensemble, doit ainsi s'interroger sur les moyens de repérer les différences pour en faire une richesse éducative.

■ FULGENCE KONÉ¹

La sphère de l'école est un espace où retentissent particulièrement les inquiétudes, les mal-être, les tensions, les joies, les bonheurs non seulement des jeunes mais aussi des adultes. Aussi, les mutations que nous vivons en tant qu'individu, comme en tant que citoyen, se répercutent dans tous les aspects de la vie scolaire. La diversité culturelle et religieuse est l'un des éléments de changement de notre société qu'il nous faut analyser et décrypter pour mieux vivre ensemble dans un projet commun de société et d'humanité.

Le groupe « Vie scolaire » (cf. note 1) de la mission « Enseignement et religions » s'est ainsi attaché à traiter la question de fond suivante : « Quel vivre ensemble du fait religieux peut être proposé dans les différents lieux et temps qui touchent à la vie scolaire de nos établissements ? » Pour éviter une étude trop abstraite et déconnectée de la vie quotidienne, ce groupe de travail s'est donné pour objectif de suggérer des outils de développement d'une culture commune autour du fait religieux dans différents lieux de manifestation.

1^{er} outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse à l'accueil ?

Constituer un document d'accueil pour tous. Ce document doit présenter le projet de l'établissement dans lequel sont déclinées ses valeurs, servir d'appui lors de l'entretien avec les parents et le jeune lors de l'inscription, permettre de vérifier la concordance entre le dire et le faire.

2^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse à l'internat ?

Inviter les internes à l'exploration de leur environnement personnel pour une meilleure connaissance réciproque. Il importe de tenir compte :

- du lieu d'origine ;
- du cadre familial ;

- des religions d'appartenance et des pratiques éventuelles.

Proposer, à travers des activités choisies, la spécificité et le fonctionnement de l'établissement par :

- des enquêtes ;
- des témoignages d'intervenants ;
- une diversité de supports qui proposent des références communes.

3^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse à la cantine ?

Informers et former les responsables de la restauration sur la diversité des rites alimentaires. Proposer un choix adapté de menus qui tiennent compte de la diversité culturelle et culturelle :

- cacher ;
- hallal ;
- maigre du vendredi de carême ;
- Régimes alimentaires végétarien ou autres.

Susciter la réflexion et organiser l'espace pour favoriser « la rencontre interculturelle », car il s'agit bien d'éviter une mise en ghettos qui ne tiendraient compte que des différences.

4^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse dans l'activité physique et sportive ?

Pour renforcer le lien social, culturel et religieux, la pédagogie trouve dans la pratique sportive un champ d'action privilégié. Le rapport au corps est une voie d'accès à l'intériorité et une voie d'accès à autrui. La question du fait religieux s'inscrit au sein d'un lieu dépositaire d'une parole : le corps qui se trouve au carrefour de l'intériorité d'une personne et de son incarnation sociale. Vouloir enseigner le fait religieux suppose donc de ne pas occulter ce qui relie l'homme à une transcendance et à une immanence.

Focaliser sur l'unicité et les ressources de chacun :

- corps et intelligences multiples ;
- éducation au silence ;
- éducation au respect des différents rapports au temps personnel ;

- coopération ou compétition.

Prendre en compte la diversité des sens au-delà des comportements corporels visibles :

- signification de la gestuelle ;
- langage verbal/non verbal ;
- implication du corps dans l'action pour s'ouvrir à soi et à l'autre.

5^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse entre jeunes et adultes ?

Associer jeunes et adultes sur un projet d'éducation à la démocratie ; ce fut le pari du lycée Saint-Gabriel de Bagneux (92) qui a produit une cassette intitulée *Croissant au Beur*. Ce travail, un court-métrage réalisé par tous les jeunes d'une classe de 3^e, a une visée éducative fondamentale d'ordre éthique :

- placer la justice et la responsabilité de l'autre comme primordiales dans la construction sociale d'un « vivre ensemble » en résistance à la violence, à l'individualisme réducteur et au sectarisme ;

- enraciner cette éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la démocratie, avant tout dans les grandes religions de l'humanité, notamment monothéistes, et impliquer dans son essence l'accueil de l'étranger, c'est-à-dire l'accueil des différences individuelles, culturelles et religieuses.

6^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse sans préjugés ?

Démonter les mécanismes des préjugés, des rumeurs, des idées reçues, sur le fait religieux.

□ Travailler, d'une part, sur le vocabulaire utilisé pour parler de la religion de l'autre, et, d'autre part, sur l'impact des images véhiculées par les médias et sur l'histoire de leurs représentations.

□ Développer des activités qui agissent à plusieurs niveaux :

- celui des émotions et des sentiments par des rencontres, des visites, des jeux de rôle ;

– celui de la réflexion et de la raison par des cours classiques faisant intervenir l'esprit critique, le discernement, le comparatisme, l'ouverture à différents points de vue ;
 – celui de l'action en s'engageant personnellement ou collectivement pour une attitude sociale contre les préjugés avec des projets mobilisateurs...

Aider les jeunes à aborder sans peur les questions de vie auxquelles les religions en général proposent telle ou telle réponse dans leurs textes fondateurs et dans leurs événements.

□ Les aider à constater que ces questions de vie, ils se les posent eux-mêmes aussi aujourd'hui ; même si le contexte culturel est différent.

□ Faire comprendre aux jeunes que cet enseignement du fait religieux les ouvre à une page de leur propre histoire et que cet enseignement met à leur disposition une gamme très large de réponses possibles à leurs questions de vie :

– le travail sur ses propres racines et sur les racines de l'autre au travers des textes fondateurs de chacune des religions ;
 – le travail sur les fêtes religieuses et culturelles ;
 – susciter des occasions de rencontre interreligieuse.

7^e outil : Comment vivre la diversité culturelle et religieuse en formation initiale et continue ?

Depuis plusieurs années, l'Institut Formation et Développement (IFD) de Grenoble propose, dans le cadre de la formation initiale et continue, des formations de culture religieuse pour les enseignants du 1^{er} et du 2^d degré et pour les cadres d'éducation.

Cette formation permet d'abord de bien situer la problématique de l'enseignement du fait religieux dans l'école catholique et, notamment, de clarifier les notions de « culture religieuse », « pastorale » et « catéchèse ».

D'autre part, au-delà des connaissances nécessaires, l'approche symbolique du fait religieux permet d'en mesurer toute la portée aux plans anthropologique, éducatif et spirituel : « *L'école catholique ne peut séparer la quête de savoir(s) et la quête de sens* », dit Paul Malartre, secrétaire général de l'enseignement catholique.

Ainsi, conformément à l'esprit de la deuxième étape des assises, ce parcours personnel de formation vise clairement une « pédagogie de l'intériorité » qui doit permettre à chaque élève, non seulement de connaître les religions, à sembler par la tradition judéo-chrétienne, mais encore de les comprendre et de se comprendre comme sujet et acteur de l'histoire.



Rapport au corps. Une voie d'accès à l'intériorité et une voie d'accès à autrui. (Photo : Ugsel)

Se former et former dans le champ de la culture religieuse, c'est la mission de l'école : « *Promouvoir la liberté personnelle et la concorde sociale par la culture* » (René Nouailhat).

8^e outil : Comment aller se former ailleurs à la diversité culturelle et religieuse ?

Le projet Ex-cursus offre la possibilité aux PLC1 et PLC2², à l'issue de la validation de leur formation, de passer un an ou deux en coopération, dans un pays étranger.

Cette initiative, mise en place par l'Arpec³ Ile-de-France, propose un parcours professionnel singulier, « hors des parcours habituels » ; c'est un trajet « *en dehors des chemins balisés pour aller chez l'autre, à sa rencontre* ».

Il permet de vivre des situations culturelles différentes, de se construire et de se solidifier en expérimentant hors des multiples référentiels et balises institutionnelles.

Cela nécessite un apprentissage humain fondé sur le fait d'accepter d'être déstabilisé et ébranlé dans son identité professionnelle ; la liberté éducative qui en découle donne place au relationnel et requiert une attention particulière à l'autre. La quête du sens humain, les horizons de vie que l'on découvre, l'apprentissage du dialogue, du langage et du sens des mots invitent au dépassement des apparences...

Ainsi qu'en témoigne un stagiaire affecté à un poste au Tchad : « *On part pour explorer un espace extérieur et on se retrouve à explorer un espace intérieur.* »

La diversité culturelle et religieuse dans

nos établissements est une chance et une invitation à nous ouvrir à de nouveaux espaces de compréhension, à nous déplacer, à nous décaler hors de nos habitudes.

En quittant sa demeure (intérieure), sa résidence (privée), on quitte aussi « *cette musique intérieure de formules cent fois répétées, qui se substitue à la dynamique de l'intelligence et endort la pensée* » (Albert Jacquard).

1. Délégué général aux relations extérieures pour le secrétariat général de l'enseignement catholique français, responsable de formation à l'Unapec, Fulgence Koné est responsable du groupe « Vie scolaire » de la mission « Enseignement et religions » de l'enseignement catholique. Les autres membres de ce groupe sont : Éric Belloir, directeur diocésain de Seine-Saint-Denis, Soheib Bencheikh, grand mufti de la mosquée de Marseille ; Père Gilbert Caffin, Conseil de l'Europe ; Sabine Cantarini, formatrice et spécialiste en médiation interculturelle ; Marjolaine Crépin, conseillère pédagogique à la direction diocésaine d'Ille-et-Vilaine ; Père Jean d'Alès, ancien directeur de l'enseignement catholique au Maroc ; Benoît Deschamps, formateur-consultant à l'IFD de Grenoble ; Rolande Hatem, directrice de l'Afarrec ; Guillaume Hervieux, étudiant ; Gilles Lecoq, Ileps ; Rabbi Michel Liebermann, rabbin de la synagogue libérale de Marseille ; René Nouailhat, responsable de la mission Culture à l'Unapec ; Marie-Alice Sarrazin, formatrice à Fare 16.

2. Professeurs des lycées et collèges 1^{re}/2^e année.

3. Association régionale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.

La diversité culturelle et religieuse dans nos établissements est une chance et une invitation à nous ouvrir à de nouveaux espaces de compréhension, à nous déplacer, à nous décaler hors de nos habitudes.

Bibliographie

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

- BOESPFLUG François, DUNAND Françoise, WILLAIME Jean-Paul, *Pour une mémoire des religions*, La Découverte, 1996, 204 p.
- BOUBAKEUR Dalil, CAPELLE Philippe, JOUTARD Philippe, SIRAT René-Samuel, *L'enseignement des religions à l'école laïque*, Salvator, 2003, 88 p.
- DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, préface de Jack Lang, Odile Jacob, 2002, 62 p.
- DELUMEAU Jean, *Le fait religieux*, Fayard, 1993, 781 p.
- CRDP (coll.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque : représentations, perspectives, organisation des apprentissages*, Actes du colloque international de Besançon, 20 et 21 novembre 1991, CRDP Franche Comté, 1992, 347 p.
- NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004, 349 p.
- L'enseignement du fait religieux*, Actes du séminaire national interdisciplinaire, 5-7 novembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire/Scérén, 2003, 372 p.

SCOLARISER LE FAIT RELIGIEUX

- AVELINE Jean-Marc (dir.), *Le fait religieux à l'école*, In : Chemins de Dialogue, n° 23, 1999, 267 p.
- NOUAILHAT René (coll.), *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement des religions à l'école*, Parole et Silence, 2001, 401 p.

COMPRENDRE LE FAIT RELIGIEUX

- DEBRAY Régis, *Le Feu sacré : fonctions du religieux*, Fayard, 2003, 391 p.
- LENOIR Frédéric, TARDAN-MASQUELIER Ysé, *Le livre des sagesses : l'aventure spirituelle de l'humanité*, Bayard, 2002, 1950 p.
- PONNAU Dominique (dir.), *Forme et sens : la formation à la dimension religieuse du patrimoine*, La Documentation française, 1997, 310 p.
- COLLECTIF, *Art et culture religieuse aujourd'hui, actes du colloque Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui*, 15-16 avril 2002, CNDP, Bayard, La Croix, L'École du Louvre, Le Monde de la Bible, 2003, 160 p.

MIEUX CONNAÎTRE L'HISTOIRE DES RELIGIONS

- BOESPFLUG François, MARTINI Évelyne (dir.), *S'initier aux religions : une expérience de formation continue dans l'enseignement public (1995-1999)*, Cerf, 1999, 242 p.
- GIBERT Pierre, *Comment la Bible fut écrite ?* Bayard/Centurion, 1995, 171 p.
- LENOIR Frédéric, TARDAN-MASQUELIER Ysé, *Encyclopédie des religions*, 2 vol., Bayard 1997, 2468 p.
- QUESNEL Michel, *Jésus, l'homme et le fils de Dieu*, Flammarion, 2004, 231 p.
- Religions & Histoire*, revue des Éditions Faton. N° 1 (mars -avril 2005) : « Les personnages bibliques dans le Coran ». En kiosque : 8,50 €.

OUVRAGES ET SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

- DEFEBVRE Christian, ESTIVALÈZES Mireille, *Les lieux du sacré*, Bayard, 2003, 31 p.
- DEFEBVRE Christian, ESTIVALÈZES Mireille, *Les fêtes religieuses*, Bayard, 2002, 32 p.
- DEFEBVRE Christian, ESTIVALÈZES Mireille, *Sagesses et religions du monde*, Bayard, 2001, 31 p.
- JONCHERAY Jean, NOUAILHAT René, *Enseigner les religions au collège et au lycée, 24 séquences pédagogiques*, l'Atelier/CRDP Franche-Comté, 1999, 199 p.

DANS L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE : PUBLICATIONS SPÉCIFIQUES

- AVANZINI Guy, CAILLEAU René, AUDIC Anne-Marie, PÉNISSON Pierre, *Dictionnaire de l'éducation chrétienne d'expression française*, Don Bosco, 2001, 745 p.
- DESCOULEURS Bernard et NOUAILHAT René (coord.), *Approches des religions de l'Antiquité*, Desclée de Brouwer/CRDP Franche-Comté, 2000 (Collection : « Culture et Religions »), 223 p.
- DESCOULEURS Bernard et NOUAILHAT René (coord.), *Enseignement, littérature et religion*, Desclée de Brouwer/CRDP Franche-Comté, 2000 (Collection : « Culture et Religions »), 298 p.
- DESCOULEURS Bernard et NOUAILHAT René (coord.), *Réformes, révolutions et modernité*, Desclée de Brouwer/CRDP Franche-Comté, 2002 (Collection : « Culture et Religions »), 224 p.

*Nourrir
la réflexion
et l'action*

*Favoriser
la réflexion
et l'engagement*



BON DE COMMANDE HORS-SÉRIE OUTILS

NOM : ÉTABLISSEMENT :

ADRESSE :

CODE POSTAL : VILLE :

Souhaite recevoir les numéros suivants :

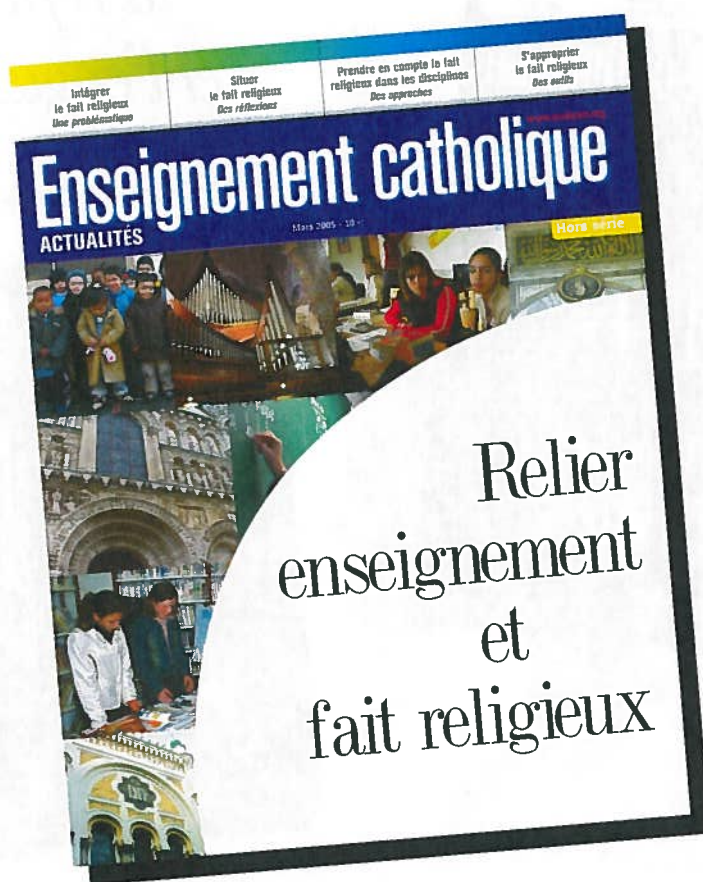
..... Hors-série « Des outils pour susciter la parole » : au prix de **6 € l'ex.** - 4 € à partir de 10 ex. ; soit : €

..... Hors-série « Des outils pour faire grandir la personne » : au prix de **6 € l'ex.** - 4 € à partir de 10 ex. ; soit : €

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement à l'ordre de AGICEC

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 75. Fax : 01 46 34 72 79

« *Ni une mode
ni une matière
à option !* »



**RELIER ENSEIGNEMENT
ET FAIT RELIGIEUX**

L'exemplaire : 10 €
8 € à partir de 5 exemplaires
6 € à partir de 10 exemplaires

Nom/Établissement :

Adresse :

Code postal : Ville :

Souhaite recevoir : exemplaires. Ci-joint la somme de : € à l'ordre de AGICEC

277 rue Saint-Jacques - 75240 Paris cedex 05. Tél. : 01 53 73 73 75