



N° 86/11 - 22 décembre 1986

L'EDUCATION RELIGIEUSE DES JEUNES DANS UNE SOCIETE MULTIRELIGIEUSE

1. INTRODUCTION

Toutes les sociétés européennes contemporaines sont plus ou moins devenues des sociétés multireligieuses. Qu'est-ce que cela implique pour l'éducation religieuse des jeunes ? Nous pourrions dire que les grandes variations entre les systèmes éducatifs, les situations légales des écoles, et les traditions pédagogiques ne permettent pas de généralisations utiles à cet égard. Il semblerait qu'on n'ait pas de théories sur l'éducation religieuse applicables à toutes les situations diverses auxquelles nous avons à faire en Europe.

Il se peut, néanmoins, qu'il y ait, à un niveau assez général, et malgré cette grande variété, des principes généraux qu'il faudrait bien la peine de considérer, et qui nous aideraient à repenser et à réformer l'éducation religieuse des jeunes - tâches qui deviennent de plus en plus nécessaires, quels que soient le système et la tradition d'éducation religieuse qui sont les nôtres.

Alors, quelles sont les tâches, quelles sont les formes les plus acceptables de l'éducation religieuse des jeunes dans une société multireligieuse ? Evidemment, toutes les réponses à de telles questions sont des réponses contestées. Il n'y a d'unanimité ni parmi les pédagogues, ni parmi les théologiens - ni dans les écoles, ni dans les églises. Ce qu'on peut toutefois tenter, c'est une esquisse des possibilités actuelles les plus importantes, tout en développant un argument en vue d'une conclusion particulière. On obtiendrait presque ainsi une carte grâce à laquelle on pourrait s'orienter dans cette problématique complexe, même si, en fin de parcours, on décide de choisir une autre route vers une autre destination que celle à laquelle nous arrivons ici.

2. TYPOLOGIE DE L'EDUCATION RELIGIEUSE

Commençons par analyser le concept d'éducation religieuse. Comme point de départ, il paraîtra peut-être assez naïf. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas, après tout, l'éducation religieuse tout court, mais l'éducation religieuse dans une société multireligieuse. On ne devrait pas, selon nous, séparer ainsi le concept d'éducation religieuse du seul contexte, celui de la société multireligieuse, qui lui donne, pour nous, sa pleine signification.

C'est cependant en entamant notre thème ainsi qu'on atteindra mieux une perspective générale du champ entier sur lequel on pourra reconnaître les diverses positions théoriques en présence. Une certaine simplification sera, bien entendu, nécessaire (1).

Disons d'abord qu'il y a deux genres d'éducation religieuse. Nous les appellerons, brièvement, l'éducation religieuse confessionnelle et l'éducation religieuse non-confessionnelle. C'est une distinction qui a évolué dans les discussions concernant l'éducation religieuse en Angleterre en particulier, depuis une vingtaine d'années, mais aussi dans plusieurs autres pays - en Allemagne par exemple, en Suède et en Hollande.

(Nous excluons d'ailleurs de cette typologie l'éducation religieuse nationaliste, telle qu'on la trouve parfois en Allemagne, par exemple, dans l'enseignement turc. Il est là davantage question d'éducation politique, ou même tout simplement de propagande, que d'éducation religieuse proprement dite et nous ne nous y intéressons pas ici).

L'éducation religieuse confessionnelle est le type d'éducation religieuse de base. Le but d'une telle éducation est de nourrir, chez les élèves, une foi aussi profonde que possible, tout en implantant des idées plus ou moins fixes selon les doctrines d'une foi particulière, soit du Christianisme ou de l'Islam, soit celle d'une confession chrétienne particulière, catholique par exemple, luthérienne, anglicane, etc. En Angleterre, en effet, c'est ainsi que furent définis, en 1944, les objectifs de l'éducation religieuse dans les écoles officielles, les écoles publiques. C'est-à-dire que l'état partageait avec les églises le même concept d'éducation religieuse que pratiquaient celles-ci dans leurs propres écoles, qui existaient elles-aussi, à la seule exception que dans les écoles publiques il n'était pas permis de propager les doctrines d'une église ou dénomination particulière, mais seulement les doctrines du Christianisme en général. Or, cette restriction mise à part, il existait une compréhension commune et de la forme et du fond de l'éducation religieuse - comme, d'ailleurs, dans les autres pays européens, à la seule exception de la France, où l'éducation religieuse n'existe pas dans les écoles publiques.

Aujourd'hui, on appelle parfois "dogmatique" ce type d'éducation religieuse. Il y avait - il y a - beaucoup de dogmatisme, mais on permet aussi, on encourage même, dans ce type d'éducation religieuse, les questions, les critiques, les discussions. C'est cependant une approche dogmatique en ce sens qu'aux questions il y a des réponses, aux critiques il y a des solutions, aux discussions il y a des formes que définissent les doctrines, les dogmes, de la confession dont il s'agit. Tôt ou tard, ce qu'on trouve, dans sa quête, ce qu'on présente, dans les cours, c'est le raisonnement officiel, c'est la vérité trouvée, la vérité découverte - ou bien, évidemment, la vérité révélée. C'est-à-dire qu'on butte, en tant qu'élève, contre des présupposés moins pédagogiques que théologiques. C'est un procédé que les pédagogues ont été les premiers à mettre en doute, suivis des théologiens. Ainsi a évolué, ou bien évolue, l'éducation religieuse non-confessionnelle.

A vrai dire, il se trouve, dans cette catégorie, plusieurs types d'éducation religieuse. Prenons en trois. Ce qui les unit, néanmoins, c'est de n'être ni confessionnels ni dogmatiques.

Il y a d'abord, par exemple, l'éducation religieuse dite "anti-dogmatique". C'est une approche qui se prétend neutre et objective. On y présente, sans partis pris, des faits importants sur la religion en général, ou sur les grandes religions historiques en particulier, peut-être tout simplement afin d'en savoir davantage sur ce phénomène humain important et intéressant, ou bien fin de mieux reconnaître leurs contributions à la civilisation, ou le rôle qu'elles ont joué dans l'histoire des peuples.

En deuxième lieu nous avons le type d'éducation religieuse qui explore la religion implicite ou tacite. On s'y adresse à l'analyse des aspects de l'expérience qui nous suggèrent une interprétation religieuse de la condition humaine, soit la beauté de la nature et le sens de l'émerveillement, soit l'énigme de l'origine de l'univers ou de notre destin après la mort, soit les profondeurs de la vie humaine qu'on découvre dans l'amour, ou dans l'engagement religieux, moral ou même politique. Dans ce type d'éducation religieuse, les grandes doctrines de la religion deviennent explicites, si tant est qu'elles apparaissent, ce qui n'est pas sûr, seulement à mesure qu'elles éclairent les expériences qui constituent la religion implicite.

Ensuite et troisièmement, il y a l'éducation religieuse phénoménologique. Ici on s'adresse à la religion explicite, mais d'une autre manière que celle qu'on trouve dans l'approche anti-dogmatique. Au lieu de rester froid et détaché en étudiant la religion comme phénomène humain social, on l'essaie de pénétrer la subjectivité des croyants de traditions religieuses diverses. C'est-à-dire, et je cite ici un partisan de cette méthode, M. Ninian Smart, professeur d'étude de la religion à l'université de Lancaster, que "l'éducation religieuse doit dépasser les bornes de l'instructif" (must transcend the informative) (2). Cela consiste à développer une connaissance imaginative que ce que cela veut dire d'appartenir à telle ou telle religion, et tenter cela même sur plusieurs aspects de différentes religions, à savoir le Christianisme, l'Islam, le Judaïsme, l'Hindouisme, le Bouddhisme. Après cela, il est bien permis de passer à la critique - disons plutôt qu'on y est encouragé, mais pas avant d'avoir bien essayé

d'entrer dans le monde religieux dont il est question, de façon empathique avec les adhérents de la tradition ou de la communauté de foi.

Voilà donc, en abrégé, les choix les plus importants auxquels nous faisons face. Lequel est le meilleur ? La question doit être jugée du point de vue de la pédagogie, du point de vue de la religion, et du point de vue des besoins d'une société multireligieuse. Peut-on espérer arriver à un jugement unanime sur ces trois plans ? Nous verrons. Tenons-nous en d'abord à quelques considérations pédagogiques; attachons-nous ensuite à des arguments qui tiennent compte de la situation multireligieuse dans nos sociétés européennes contemporaines; et plaçons en troisième position les arguments du point de vue de la religion.

3. PEDAGOGIE

Parmi le grand nombre de considérations pédagogiques, nous en choisissons trois en particulier.

En premier lieu, parmi les buts acceptables de l'éducation moderne, il faut reconnaître la quête de la vérité en cultivant une disposition d'esprit critique, toujours prêt à mettre en doute les conclusions d'hier (ou même d'aujourd'hui), toujours ouvert à la possibilité d'une compréhension nouvelle et meilleure. Qu'est-ce que cela implique pour l'éducation religieuse ? Une telle disposition d'esprit n'est peut-être pas absolument exclue d'une éducation religieuse confessionnelle, mais elle est bien plus compatible avec une éducation religieuse non-confessionnelle. Pour ceux qui en douteraient je cite, par analogie, le cas du père Teilhard de Chardin, dont on a longtemps interdit la publication du chef d'œuvre, **Le Phénomène humain**. Mais pas seulement chez les catholiques faut-il reconnaître la tendance de tout système de doctrines orthodoxes à borner la pensée libre de ceux qu'on pourrait appeler les penseurs expérimentateurs. Par analogie, l'éducation religieuse confessionnelle n'encourage pas, ne doit pas encourager, les doutes, le scepticisme, les conclusions hétérodoxes, la bonne volonté d'arriver à des conclusions singulières. Tout cela, par contre, est accepté par la philosophie moderne de l'éducation, et incorporé dans son programme pédagogique. De ce point de vue il faut donc préférer une éducation religieuse non-confessionnelle.

En second lieu, et par conséquent, si l'on veut encourager la capacité d'examiner les arguments et de considérer les conclusions d'un esprit critique, il faut utiliser ou recommander la méthode comparative. On ne pourra pas bien juger le catholicisme à moins d'avoir étudié le protestantisme. Et réciproquement. On ne pourra bien juger du Christianisme, à moins d'avoir connu ou étudié d'autres religions. On ne pourra bien juger de tel ou tel aspect de telle ou telle religion - disons la morale, ou l'analyse de l'homme etc. - à moins d'avoir une base de comparaison. Dans cette base de comparaison devraient être comprises, d'ailleurs, pas seulement d'autres possibilités religieuses, mais aussi des possibilités laïques. C'est ainsi, et seulement ainsi, qu'on réussira ou bien à accepter, ou bien à rejeter, une croyance religieuse avec discernement et en toute liberté d'esprit, c'est-à-dire, en distinguant les bonnes raisons, pour et contre une foi, des mauvaises raisons pour et contre, qui existent toujours, à la fois. Cette considération nous amène également à une approche non-confessionnelle. Mais comment choisir entre les trois types ? Passons à la troisième considération.

En troisième lieu donc, il convient d'étudier chaque sujet selon son caractère propre. Les religions engagent les gens. L'éducation religieuse antidogmatique, par exemple, oublie cet engagement, ou ne s'attache pas à son étude. L'éducation religieuse qui s'occupe de la religion implicite, par contre, exclut trop. Elle nous apprend beaucoup, mais pas assez sur les grandes religions mondiales qui ont imprimé une direction, parfois bonne, parfois mauvaise, à l'histoire humaine. Il faut donc préférer une éducation religieuse qui puisse unir ce qui est positif dans ces deux options à une étude plus compréhensive. Ce qui réussira à cet égard, c'est l'éducation religieuse phénoménologique.

On y étudie les grandes traditions religieuses, c'est-à-dire la religion explicite, mais on peut aussi s'attacher à tel ou tel aspect de ces traditions en partant de tel ou tel aspect de la religion implicite. C'est une approche qui a été théorisée dans le livre bien connu en Angleterre de Michel Grimmett, **Que ferai-je dans l'éducation religieuse ?** (3) (Il y a là, d'ailleurs, une grande ressemblance entre ce type d'éducation religieuse et une forme d'éducation religieuse qu'on pratique en Hollande). On y étudie aussi la contribution de la religion à la culture, à la civilisation. Mais en outre on est encouragé à commencer à se mettre à la place des différents croyants, afin de mieux comprendre ce que cela veut dire de croire en un tel dieu, de participer à tels rites, ou d'être membre de

telle communauté. Et on y apprend aussi à acquérir la capacité de juger les prétentions de la foi, chrétienne ou autre, et aussi de poursuivre son propre chemin, son chemin personnel, vers la vérité.

Du point de vue donc de la pédagogie, tout au moins des trois considérations que nous venons de souligner, il faut conclure qu'on devrait préférer l'éducation religieuse phénoménologique, non seulement à l'éducation religieuse confessionnelle, mais aussi aux autres types d'éducation religieuse non-confessionnelle.

C'est notre première conclusion. Considérons maintenant le second point de vue dont nous devons tenir compte, c'est-à-dire le point de vue des besoins qu'a une société multireligieuse.

4. SOCIÉTÉ MULTIRELIGIEUSE

Ici nous poursuivons deux voies différentes. La première est assez directe. Nous dirons tout simplement que l'éducation religieuse dont on a besoin pour une société multireligieuse, c'est l'éducation religieuse phénoménologique. L'éducation religieuse confessionnelle ne servirait qu'à aggraver les préjugés psychologiques et les divisions sociales, tandis que l'éducation religieuse phénoménologique, seule entre toutes les formes d'éducation religieuse non-confessionnelle, conduirait à la compréhension mutuelle des groupes religieux qui pour rait conduire au succès de leur vie au sein d'une même communauté. Afin de consolider cette conclusion nous devons pourtant revenir sur nos pas et emprunter la seconde voie. Elle nous amène sur le champ de l'éducation multiculturelle (4).

L'éducation multiculturelle s'est produite en conséquence des réflexions de la part d'enseignants et de pédagogues sur la situation nouvelle de nos pays européens occasionnée par l'arrivée de nombreux immigrants après la deuxième guerre mondiale.

On ne pense pas, dans l'éducation multiculturelle, à la religion en particulier, mais à l'éducation en général. On accepte néanmoins que la religion ait un grand rôle à jouer.

Dans l'évolution de l'éducation multiculturelle, tout au moins en Angleterre, on distingue trois grandes étapes, celles de l'assimilation, de l'intégration, et du pluralisme.

dans la première phase on ne pensait qu'à assimiler les nouveaux arrivés aussi vite que possible. C'est-à-dire, qu'ils devaient plus ou moins devenir pareils à nous. C'étaient eux qui devaient s'adapter, pas nous. Aussitôt qu'ils seraient parvenus à le faire, il n'y aurait plus de problème. Nous les y aiderions même un peu.

Mais, assez rapidement, on a reconnu qu'une assimilation réussie entraînerait une grande perte - la perte d'identité culturelle avec tout ce que cela signifie pour les immigrants. Mieux vaudrait conserver cette identité culturelle, pourvu, bien sûr, qu'elle ne nous dérange pas et ne trouble pas notre repos. Ainsi s'est substitué le concept d'intégration à celui d'assimilation. Voilà pour la deuxième phase.

C'était bien un pas en avant. Beaucoup de gens sont restés à cette phase. D'autres, cependant, ont commencé à penser que cela équivalait à rester à mi-chemin. L'assimilation, comme l'intégration, exigeait, de la même manière, que ce soient les immigrants seulement qui s'adaptent aux circonstances. Ce présupposé était-il justifié ? Il nous faudrait, à nous aussi, peut-être, nous adapter un peu. On a commencé à affirmer la valeur du pluralisme.

Selon la philosophie du pluralisme il faut respecter les traditions et les valeurs des diverses communautés ethniques dans notre société, et accepter leur droit d'exister à côté de nos propres traditions et valeurs, pourvu qu'elles ne rendent pas impossible la vie communautaire. La disposition d'esprit qui nous permettrait de les accepter ainsi constituerait, où constitue, une adaptation de notre part telle que la plupart des gens ne pourraient accepter. Cette adaptation présuppose une assez grande mesure de respect pour les autres, et elle présuppose qu'on soit prêt à examiner ses propres traditions et ses propres valeurs afin de juger si l'on pourrait les ajuster pour mieux accommoder celles d'autrui. Voilà les dispositions d'esprit que doit encourager la nouvelle éducation multiculturelle - y compris l'éducation religieuse. Ce n'est donc pas une nouvelle éducation seulement pour les nouveaux arrivants ou pour leurs enfants, et pas seulement pour les élèves dans les grandes villes. C'est une nouvelle éducation pour tous, parce que de telles attitudes représentent, pour nous aussi, une nouveauté - nouveauté qui fait partie, en fait, d'une nouvelle identité, d'une nouvelle conception de ce que cela veut

dire d'être anglais, français, belge ou allemand, peu importe. On ne s'étonne donc pas que le grand rapport de la commission d'enquête ordonnée par décret parlementaire en Angleterre sur les problèmes de l'éducation multiculturelle, le "Swann Report", s'appelle, précisément, "Education pour tous" (5).

Or, quelle serait l'éducation religieuse la plus acceptable de ce point de vue ? Une éducation religieuse qui développerait le sens profond du respect pour d'autres traditions religieuses, et qui nous permettrait de soumettre à la critique, comme les autres, notre tradition à nous, avec toutes ses croyances et ses valeurs. Ce qu'on décrit ainsi, c'est l'éducation religieuse phénoménologique. (Qui, d'ailleurs, si on la pratiquait, parerait au problème qu'on rencontre un peu partout. Que faire avec les musulmans pendant les cours de religion ? Ce problème ne se poserait plus).

Arrivés donc à notre destination par cette seconde voie, nous trouvons que c'est celle à laquelle nous sommes arrivés également en empruntant la première, toutes les deux dans le contexte, rappellerons-le, de l'éducation multiculturelle.

Ainsi, du point de vue des besoins d'une société multireligieuse, et du point de vue de la pédagogie, on arrive à la même conclusion, à savoir qu'il faut préférer l'éducation religieuse phénoménologique à tout autre type d'éducation religieuse. Il ne reste que le point de vue de la religion elle-même. Vue sous cet angle, notre conclusion est-elle toujours valide ?

5. RELIGION

Poursuivons notre analyse du point de vue de la religion en subdivisant les arguments en deux catégories, d'abord la théologie, puis les institutions, en particulier les écoles religieuses. Puisque c'est l'Islam qui nous intéresse le plus après le Christianisme, prenons d'abord la théologie chrétienne et musulmane, pour aborder ensuite la question des écoles chrétiennes et musulmanes.

Les théologies traditionnelles, chrétiennes et musulmanes, ont toujours conduit à l'éducation religieuse confessionnelle. L'éducation catholique, par exemple, en Angleterre, mais aussi ailleurs, a été traditionnellement organisée par des catholiques pour les catholiques afin qu'ils restent ou deviennent bons catholiques. (Il en fut de même chez les protestants, si on pense aux écoles anglicanes, méthodistes ou quakers). Là où on a offert une éducation plus générale aux élèves non catholiques, surtout parmi les pauvres dans les grandes villes, l'éducation religieuse est toutefois restée confessionnelle. Une telle éducation religieuse est une des raisons d'être d'une éducation plus générale parce qu'elle contribue à son dessein de propager la foi.

Ce qui a conduit à cette situation, c'est, en dernière instance, la théologie chrétienne, catholique ou protestante, avec son présupposé que c'est en elle que se trouvent la vérité et le salut. Après tout, il n'y a rien de plus important.

La théologie musulmane, elle aussi, est basée sur, ou bien contient, de pareilles propositions. La situation traditionnelle de l'éducation musulmane a été toutefois un peu différente dans ses pays d'origine. On y constate, traditionnellement, moins de sécularisation et moins de scepticisme religieux. L'éducation religieuse a eu donc, comme but, plutôt d'approfondir la foi que de la propager. Mais au fond ce n'est là qu'une différence d'accentuation.

Ce qui est plus important, c'est que, de la théologie musulmane, s'est développée une pédagogie musulmane également, pédagogie très différente de celle qui est actuellement caractéristique de l'Occident, comme nous l'avons déjà décrite. Selon celle-ci, il faut encourager l'esprit ouvert et la disposition à la critique. Selon celle-là, il faut encourager la soumission à l'autorité et la disposition à obéir. Ce sont d'ailleurs des traits qu'on reconnaît également dans un certain type de pédagogie chrétienne, mais dans le cas de l'Islam, ils représentent beaucoup de ce qu'on trouve dans le Coran et les traditions. De là leur importance pour la théologie.

Du côté donc de la théologie, du moins sous les aspects que nous avons identifiés jusqu'ici, on ne passe pas très vite - ou même peut-être pas du tout - à l'éducation religieuse non-confessionnelle. Voilà une grande différence entre la conclusion à laquelle on arrive en partant de la théologie, et celle à laquelle on arrive en partant de la pédagogie, ou de la situation multiculturelle. Mais nous n'en sommes pas encore à la fin de notre discussion.

La théologie chrétienne qui amène à l'éducation religieuse confessionnelle est une théologie qui s'est formée en des circonstances très différentes de celles qui règnent aujourd'hui. En faisant un retour en arrière à partir de notre situation contemporaine, nous observons que la théologie a toujours été influencée par des présupposés courants à une époque donnée. Parmi eux, historiquement, on constate une certaine intolérance. Si nous - chrétiens, catholiques, protestants, luthériens, calvinistes, etc. - si nous possédons la vérité, les autres ne la possèdent pas. Si nous l'avons trouvée, les autres, bien sûr, lui ont échappé.

De même qu'on aperçoit la vérité, de même on aperçoit le salut. L'une, bien sûr, conduit à l'autre. Qui manque à trouver l'une, manque à trouver l'autre.

Aujourd'hui, par contre, nous inclinons plutôt à la tolérance. On y attache beaucoup d'importance, même si ce n'est pas exclusivement pour des raisons théologiques - et enfin on est arrivé, à cette conclusion, plutôt pour des raisons pragmatiques. En tout cas on y est arrivé, et c'est une conclusion qui a été renforcée par diverses tendances de la vie intellectuelle moderne. Nous savons, grâce aux changements énormes qui ont eu lieu dans les sciences naturelles (où les fondements de la physique ont dû être presque tout à fait renouvelés au XX^{ème} siècle), et grâce au développement de la sociologie de la connaissance, par exemple, que nous échappons tous à une connaissance absolue de la vérité. Il nous incombe donc d'être, ou bien de devenir, beaucoup plus humble que nous n'en avons eu coutume jusqu'ici. C'est là une conclusion qu'il faut tirer en général. Est-ce que la religion chrétienne y devrait faire exception ?

Certains répondraient positivement. Ce qui vaut pour la vérité en général, ne vaut pas pour les vérités révélées. Mais, en disant cela on présuppose une idée particulière, un concept particulier, de ce qu'est la révélation. Selon ce présupposé elle consiste de propositions fixes et parfaites que le bon dieu a insérées dans la pensée humaine. Mais ce n'est pas là la seule possibilité. Il y a d'autres conceptions de la révélation. Si on l'interprète en fonction de l'inspiration, comme le font plusieurs théologiens et philosophes (surtout protestants), il est possible de rester fidèle à l'essentiel de la tradition et aux nouvelles sensibilités que nous venons de noter pour ce qui concerne la relation de l'homme à la vérité. On reste fidèle à la tradition chrétienne puisqu'on retient l'idée de l'intervention divine pour aider l'homme, mais on accepte aussi qu'en exprimant la vérité il y ait toujours la possibilité d'une conception relative et limitée.

Nous venons de parler, de façon très générale, des limites épistémologiques à la connaissance humaine de la vérité, ou encore de l'impossibilité d'atteindre à la certitude qu'on l'a trouvée, et nous avons appliqué cela au concept, et à la conception, de la révélation. Il en est ainsi également de la conception du salut. Celle-ci aussi peut changer. On a cru, plus ou moins, que le salut, c'est un état auquel on doit parvenir. On y est, ou on n'y est pas encore, ou on n'y sera jamais, parce qu'on a rejeté la vérité que nous, nous propageons. En rejetant la vérité, on rejette la possibilité du salut. Voici la base de l'intolérance, et, plus indirectement, de l'éducation confessionnelle qui, elle aussi, ne se permet qu'une tolérance quelque peu bornée.

Cette conception du salut est cependant contestable. Surtout dans la perspective de l'évolution, nous paraît-il vraisemblable de considérer le salut non comme un état, mais comme un processus. Ce qui importe, ce n'est pas - ou pas seulement - la destination, mais le trajet. Et on ne devrait pas exclure en principe qu'un tel processus n'incorpore, comme étapes acceptables, le doute ou l'incrédulité, l'athéisme. Ce qui importe, selon cette nouvelle conception du salut, c'est surtout, à chaque étape du trajet spirituel individuel, l'intégrité de la quête, et non la fidélité aux idées fixes des générations passées, c'est-à-dire aux doctrines, aux dogmes de l'église ou à leur interprétation officielle.

Ce que nous tâchons d'esquisser, c'est la possibilité d'une nouvelle théologie chrétienne basée sur d'autres présupposés que ceux que contient la théologie traditionnelle, présupposés plus plausibles dans le monde moderne, et qui conduiraient, d'ailleurs, en ce qui concerne l'éducation religieuse, nous y revenons maintenant, à une approche non-confessionnelle plutôt que confessionnelle. L'esquisse que nous avons donnée de la conception de la connaissance de la vérité et de la conception du salut s'harmonise, en effet, avec les idées de la pédagogie occidentale moderne. Et si, enfin, on applique cette nouvelle théologie non seulement aux relations entre catholiques et protestants, mais aux relations entre chrétiens et musulmans (hindous ou marxistes, etc.), on passe non seulement à l'éducation religieuse non-confessionnelle en général, mais à l'éducation religieuse phénoménologique en particulier. C'est là, en effet, qu'on trouve la combinaison d'attention et aux grandes traditions historiques, et à la quête personnelle, au trajet spirituel, qui fait partie de la nouvelle conception du salut en tant que processus. Donc, même si on n'arrive à aucune éducation religieuse

phénoménologique en partant de la théologie traditionnelle, c'est précisément là qu'on arrive en partant d'une théologie moderne.

En outre, ce qu'implique aussi cette théologie, c'est une attitude de respect pour d'autres traditions religieuses. Elles aussi contiennent sans doute quelque chose de valable que nous ignorons, quant à nous, ou bien que nous avons manqué de souligner. Car l'activité divine, l'inspiration, c'est-à-dire la révélation, n'est pas limitée à l'église ou au Christianisme. Dieu ne reconnaît peut-être pas les bornes que lui ont imposées les théologiens. Alors, cette attitude de respect pour d'autres traditions religieuses, c'est ce qu'encouragent aussi, nous l'avons vu, et l'éducation religieuse phénoménologique et l'éducation multiculturelle pluraliste. Nous trouvons donc ainsi une convergence importante de perspectives, aussitôt qu'on quitte une théologie de l'exclusivité.

Il y a, bien sûr, d'autres théologies modernes qui vont dans le même sens. Il y a toute une théologie du dialogue entre les religions qui se développe, chez les catholiques, comme chez les protestants. Ce qu'il faut, c'est tirer, de ces théologies modernes, les implications pour l'éducation religieuse. C'est ce que nous avons essayé de faire ici. Bien sûr, nous aurions pu nous pencher sur d'autres thèmes, disons sur une conception de la foi qui n'exclurait pas le doute, ou sur la conception de l'homme, dont l'analyse impliquerait un respect fondamental pour ses idées, ou bien son droit de professer non seulement des idées, mais aussi des valeurs très diverses.

Nous venons de parler de la théologie chrétienne. Trouve-t-on de pareils développements dans la théologie musulmane ? A première vue, il nous semble que non. Dans la théologie et la pédagogie musulmanes, on trouve un renforcement des positions traditionnelles exclusives, positions qui ne conduisent pas à une éducation religieuse non-confessionnelle. Ce caractère exclusif n'est cependant pas tout à fait absolu. Nous y reviendrons. Mais passons d'abord de la théologie aux institutions.

Pour le Christianisme, les institutions, ce sont les églises et les écoles confessionnelles. Celles-ci ont été basées traditionnellement, nous l'avons vu, sur une théologie qui conduit naturellement à l'éducation religieuse confessionnelle. Elles se trouvent, néanmoins, de plus en plus dans des circonstances très différentes de celles qui existaient quand on les a établies. Prenons les écoles catholiques en Grande-Bretagne. Les enseignants ne sont plus toujours des catholiques, et pas toujours des pratiquants. Les élèves non plus - il se peut même que la majorité d'entre eux soient musulmans. Il en est de même en Belgique, et dans d'autres pays. Est-ce que, dans cette nouvelle situation, les vieux présupposés doivent persister, comme les fossiles d'une époque révolue ? Certains le pensent - d'autres le nient - souvent au même moment et dans la même école.

La réponse logique dépend de la théologie. C'est pourquoi nous avons considéré celle-ci. Si l'on accepte la théologie traditionnelle, on doit, logiquement, maintenir une éducation religieuse confessionnelle - même avec les petits musulmans. Certains le font. Et pas seulement dans les écoles catholiques. C'était, il n'y a pas longtemps, le directeur d'une école anglicane qui, chaque mois, amenait ses élèves musulmans à la messe. Écoutons encore un autre professeur anglican : "La vérité, c'est que les musulmans, autant que nous, ont besoin d'être sauvés, et que leur salut n'est point possible hors de la foi en Jésus-Christ. L'église aujourd'hui a la responsabilité d'une mission envers les musulmans... et de proclamer Jésus-Christ comme la voie, la vérité et la vie, surtout dans ses écoles. On ne devrait offrir aucune autre éducation religieuse dans les écoles confessionnelles, parce que c'est là seulement qu'on trouve la vérité - vérité qui, si on l'accepte, conduit au salut de l'homme. Dans une société multireligieuse, la responsabilité de l'église aujourd'hui dans ses écoles reste telle qu'elle a toujours été". (6).

Voici une position qui est, tout au moins, conséquente. Sans le fondement d'une telle théologie, quels seraient, en fin de compte, les arguments logiques, mieux encore les arguments de principe, pour conserver une éducation religieuse confessionnelle, même dans les écoles confessionnelles ? Sans le fondement d'une telle théologie, la seule peur de disparaître, par exemple, n'est pas une question de principe, mais une réaction pragmatique.

(Cu bien, s'il s'agit après tout d'une question de principe, c'est une question à laquelle il faut répondre autrement qu'en maintenant l'éducation religieuse confessionnelle. Il faudrait développer de nouveaux modèles d'écoles confessionnelles, comme on a déjà commencé à le faire, en Hollande, par exemple, et en Angleterre. Une école confessionnelle conservera son identité par ses liens à l'église, par la foi confessionnelle de la plupart des enseignants (mais pas de tous - il pourrait y avoir quelques musulmans, par exemple), et par la motivation chrétienne de son travail, qui ne serait plus un travail de mission, mais l'expression de l'amour de l'homme, de la volonté à servir l'homme, des obligations envers les groupes défavorisés, du respect pour le trajet spirituel de tous (surtout dans un système

d'éducation aussi laïc que celui qu'on trouve en France), et de la volonté d'encourager de tels trajets, mais de façon acceptable, c'est-à-dire de façon critique et non-confessionnelle. C'est là un modèle très respectable d'école confessionnelle, même si ce modèle est un peu différent - sans l'être trop - de celui auquel on est accoutumé. Dans ce modèle, il y aurait d'ailleurs probablement moins de rebellions contre la religion que l'on ne trouve actuellement dans nos écoles confessionnelles parmi les jeunes) (7).

Le point de vue donc du professeur anglican que nous venons de citer représente une position conséquente, mais pas, pour autant, acceptable. Elle repose sur une théologie contestable, et ne servirait, ou ne sert, qu'à approfondir les divisions dans notre société. Ce qui est triste, c'est d'être sensible à ce danger, mais de ne pas savoir échapper à la théologie traditionnelle qui va en sens inverse. C'est la situation de bien des enseignants d'éducation religieuse, soit dans les écoles confessionnelles, soit dans les écoles laïques, qui ont souvent changé la pratique sans être à même d'offrir une justification théorique, c'est-à-dire théologique, plutôt que pragmatique, à ce changement. Une telle position n'est pas acceptable non plus. Là encore il faut être conséquent. Ce que nous proposons, c'est que le changement de pratique, qu'on voit se répandre peu à peu partout, s'accompagne de changements théologiques.

(Tout ceci s'applique, d'ailleurs, non seulement à la politique des écoles confessionnelles, mais à l'éducation religieuse confessionnelle en général, y compris la situation dans les pays, comme l'Autriche ou la Belgique, où les représentants des diverses églises ont la responsabilité de l'éducation religieuse même dans les écoles publiques).

Considérons enfin les institutions musulmanes. Les mosquées ne fonctionnent pas, c'est bien connu, comme les églises, mais on trouve, tout au moins en Angleterre, des organisations plus ou moins représentatives des communautés musulmanes qui ont des desseins similaires, à savoir d'établir des écoles confessionnelles pour propager ou approfondir la foi. Mais il y a là une grande différence. Ce seraient des écoles confessionnelles, établies par des groupes minoritaires, des groupes plus ou moins défensifs, qui veulent non seulement défendre leur foi, mais aussi leur identité. Nous ne pouvons donc concevoir qu'on poursuive, dans de telles écoles en de telles circonstances, une éducation religieuse non-confessionnelle. Elle ne pourrait être que confessionnelle. Ici les considérations sociologiques et psycho-sociologiques renforcent les tendances théologiques musulmanes dont nous avons déjà tenu compte.

Mais - et notre analyse tire maintenant à sa fin - cette situation reste fluide. Les musulmans anglais, belges, français, allemands, etc., vont développer, avec le temps, une nouvelle identité, comme l'ont fait déjà d'autres groupes semblables, les juifs, par exemple. Eux aussi vont réagir aux contraintes de leur position dans la société occidentale moderne. Il leur faut, à eux aussi, comme aux chrétiens, une éducation non seulement pour devenir ou demeurer membres d'une communauté religieuse, mais aussi pour s'affirmer en tant que croyants dans une société et un monde multireligieux. Peut-être que parmi les musulmans également, comme chez les chrétiens, de nouvelles attitudes se développeront, attitudes moins dogmatiques, plus ouvertes, plus compatibles avec les buts et les méthodes de l'éducation religieuse phénoménologique.

Ou encore, il se développera une volonté de bien comprendre et de bien expliquer aux jeunes musulmans notre méthode critique d'étude et de compréhension. On a dit que la méthode critique est un vrai poison pour les musulmans. Il en est sans doute aujourd'hui. Mais, pour les musulmans européens - et c'est ce qu'ils deviennent - il faut bien, tout au moins, qu'ils comprennent ce que nous pensons, nous, du Coran, par exemple, et pourquoi nous pensons ainsi. C'est parmi nous désormais qu'ils vivent leur vie musulmane. Ce qu'il leur faudra, dans cette situation, c'est une nouvelle identité musulmane, identité de musulman européen, et la méthode critique européenne y contribuera, sans doute, petit à petit. Dans la perspective de l'éducation religieuse phénoménologique en particulier, mais aussi dans celle, plus large, de la théologie moderne, de la pédagogie, ou d'une société multiculturelle, c'est tout du moins souhaitable.

Mais c'est là envisager les choses à long terme. A court terme, il y aura bien des tensions entre les aspirations et les desseins des musulmans et ceux des chrétiens. Pour ce qui est des tensions qui dérivent de buts parallèles mais opposés de deux programmes distincts d'éducation confessionnelle, il n'y a rien à ajouter. Quant aux tensions qui dérivent des buts opposés d'un programme confessionnel musulman et d'un programme phénoménologique, il faudra bien que les partisans de ce dernier soient plus sensibles aux aspirations des autres que réciproquement. Cela vient du respect qu'on doit porter aux représentants d'une minorité dans une société multiculturelle, dans la perspective d'une philosophie du pluralisme.

Néanmoins, dans les écoles telles que nous les connaissons actuellement, si on prend le temps d'expliquer aux parents - qu'ils soient musulmans ou chrétiens - ce qu'est vraiment l'éducation phénoménologique, on ne manquera pas de trouver parmi eux des alliés; surtout si l'on peut montrer que l'éducation religieuse phénoménologique n'empêche pas les jeunes musulmans (ou chrétiens) d'être croyants dans une société comme la nôtre, et si l'on peut montrer également qu'une telle éducation religieuse n'encourage pas les jeunes à développer de vues négatives sur l'autorité de la famille ou de la communauté religieuse.

On ne trouvera cependant pas tout de suite ces alliés, et certainement pas sans opposition. Il y aura beaucoup de discussions et il faudra accepter des compromis - mais là nous dépassons les bornes de notre analyse. Nous ne pouvons préciser abstraitement les critères de tout compromis acceptable. C'est plutôt là une question de psychologie ou de politique que de philosophie ou de théologie, tout au moins si l'on a, comme point de départ, une théologie moderne et relativement ouverte.

Dans une telle théologie, donc, l'idée de la conversion aura cédé la place à l'idée du dialogue fondé sur une attitude de respect. Voilà ce qu'exigent aussi la pédagogie moderne et les besoins d'une société multireligieuse et multiculturelle. Citons en conclusion les paroles d'un directeur d'école anglais, paroles qui expriment, pour une bonne part, ce dont il a été question ici :

"Nous reconnaissons que l'Islam est la foi d'un grand nombre de nos élèves. Nous les encourageons à être fiers de leur foi, à en parler et à écrire sur ce sujet, et à nous apprendre quelque chose de la vie musulmane, comme nous leur apprenons à eux quelque chose de la foi chrétienne. Nous respectons mutuellement notre foi, et nous trouvons beaucoup de points sur lesquels nous sommes d'accord. Nous sommes, néanmoins, dans une école anglicane" (8).

Ce n'est pas là encore l'éducation religieuse phénoménologique, mais c'est un grand pas dans cette direction. Une direction que nous recommandent la pédagogie, la théologie, et - pourquoi pas - le pragmatisme. Voici bien une unanimité inattendue et impressionnante. Pourra-t-on jamais s'attendre à mieux ?

John SHEPHARD
Journées d'Arras, 1986

NOTES

1. For further details see e.g. Schools Council Working Paper 36, **Religious education in secondary schools** (London, Evans/Methuen Educational 1971). Cf. more recently, and with contributions from a variety of Western countries, M.C. Felderhof (ed.), **Religious Education in a Pluralistic Society** (London, Hodder and Stoughton, 1985).
2. Ninian Smart, **Secular Education and the Logic of Religion** (London, Faber, 1968), p. 105.
3. Michael Grimmett, **What Can I do in R.E. ?** (Great Wakering : Mayhew McCrimmon, 1973).
4. C. Mullard, "Multiracial Education in Britain : From Assimilation to Cultural Pluralism", in John Tierney (ed.), **Race, Migration and Schooling** (London, Holt, Rinehart and Winston, 1982), pp. 120-133. Cf. James A. Banks and James Lynch (eds.), **Multicultural education in Western Societies** (London, Holt, Rinehart, Winston, 1986), esp. ch. 6, "Multicultural Education in Western Europe".
5. Lord Swann (chairman), **Education for All**, The Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science by Command of Her Majesty, March 1985 (London, Her Majesty's Stationery Office, 1985).
6. **Church School Education and Islam in Multi-faith Manchester** (Manchester, Manchester Diocesan Council for Education, 1980), p. 6. Obtained from Room 20, Diocesan Church House, 90 Deansgate, Manchester, England.
7. Cf. **Learning from Diversity : A Challenge for Catholic Education**, Report of the Working Party on Catholic Education in a Multiracial, Multicultural Society (London, Catholic Media Office, 1984).
8. **Church School Education and Islam in Multi-faith Manchester**, p. 5.

