

Flavio Pajer, fsc

**Éducation scolaire et
culture religieuse**

Une approche européenne du problème de
l'enseignement de la religion à l'école

Cahiers MEL

6

POUR LE PARTAGE

Dans votre situation culturelle propre,

- quels sens donnez-vous aux mots suivants : fait religieux/ laïcité/ culture religieuse/ catéchèse/ enseignement religieux/ évangélisation/ approche inter religieuse ?
- Y a-t-il des mots qui n'ont pas de sens dans votre culture ? pourquoi ?
- Comment articulez-vous entre eux les mots qui font sens pour vous ?

Présentation

L'école lasallienne est au service de la personne du jeune dans toutes ses dimensions ; voilà pourquoi l'Évangélisation nous est si importante dans ses aspects 'ouverture au spirituel' et 'proposition' explicite de la Foi en Jésus Christ. Elle est essentielle à notre tradition.

Le Chapitre Général de l'année 2000 en a fait une de ses priorités. On y relève notamment les passages suivants (circ. 447 p.24) :

« Pour que les œuvres lasalliennes soient une expression vivante de la Bonne Nouvelle, elles doivent être le lieu d'un dialogue dans la vérité, la liberté et l'espérance. »

« Les lasalliens travaillant dans les universités ont l'occasion de contribuer à notre mission d'une façon particulière par leur engagement sérieux à la recherche dans le domaine du développement de la foi des jeunes, quelle que soit leur religion, et par la préparation et l'accompagnement des personnes chargées de la tâche difficile d'annoncer la Bonne Nouvelle dans un contexte toujours plus sécularisé et multireligieux. »

« Le charisme lasallien se vit déjà dans le contexte multi-culturel et multi-religieux des sociétés. Les jeunes de toutes cultures et traditions religieuses, ont le droit et la liberté de bénéficier et de vivre le charisme lasallien. »

Tout ceci traduit à la fois une volonté et une lucidité car en quelques années les contextes sociaux, politiques, religieux des écoles lasalliennes ont beaucoup évolué un peu partout, tout autant que nos 'clientèles religieuses' d'enfants, de jeunes et d'adultes. Et nos pratiques se sont modifiées.

Sous ce rapport l'Europe d'aujourd'hui est un vaste laboratoire où coexistent des attitudes anciennes et des besoins nouveaux, où s'entrechoquent des mots qui cherchent leur place : instruction religieuse, fait religieux, catéchè-

se, proposition de la foi, pluralisme, nouvelle laïcité... ; mots qui conditionnent le nouveau vivre-ensemble dont l'Europe a besoin.

Ce débat est un débat européen, certes. Cependant il intéresse l'Institut lasalien. Pourquoi ? D'abord un certain nombre de concepts européens traversent notre discours d'Institut ; ensuite les approches évoquées ici touchent nombre de nos sociétés actuelles : sociétés affrontées à la liberté de conscience, au pluralisme culturel et religieux, aux nomadismes des convictions, aux fondamentalismes, à la conservation comme à l'enrichissement de la mémoire humaine, à la transmission de valeurs, à une tolérance de confrontation, d'accueil, de respect.

Toutes choses sur lesquelles nous devons sans cesse faire porter notre étude personnelle et institutionnelle.

Depuis une trentaine d'années le **Frère Flavio Pajer** travaille ces questions et en expérimente les solutions pratiques possibles. C'est donc à lui que nous avons demandé de nous fournir quelques réflexions stimulantes et fondées. Réflexions simplement offertes : elles sont un éclairage particulier, contextuel qui vient interroger nos réalités propres, afin de les regarder avec un œil neuf et distancié.

Chercheur en pédagogie religieuse il situe sa réflexion au carrefour de l'école, de la culture, de l'éducation civique, des rapports Églises/États et du rôle nouveau de l'école publique et de la culture religieuse dans les sociétés pluralistes.

Il enseigne à Rome, à l'université salésienne, à la faculté Auxilium, à l'Institut international Regina Mundi ainsi qu'à la faculté de théologie de Naples. Il est actuellement président du forum européen pour l'instruction religieuse dans les écoles publiques. Il est également éditeur de manuels scolaires de culture religieuse, parmi les plus diffusés dans les classes secondaires en Italie.

Qu'il soit ici remercié.

Fr. Nicolas Capelle

Éducation scolaire et culture religieuse

Une approche européenne du problème de l'enseignement de la religion à l'école

L'« Europe post-chrétienne » est à un moment important de son histoire. Hier elle était façonnée par les différentes traditions chrétiennes, avant d'être traversée par la sécularisation ; aujourd'hui elle se retrouve aux prises avec une présence grandissante de groupes croyants non-chrétiens, de sectes et de spiritualités aux différentes colorations et ambitions. Or, si l'un des facteurs déterminants de l'identité culturelle des peuples est la composante religieuse, il n'est pas étonnant que cette Europe-là doive décider, aujourd'hui, des critères d'une cohabitation civile et prendre de nouvelles dispositions concernant les conditions d'une éducation à la *citoyenneté européenne*.

Si dans le projet d'intégration dans l'Union Européenne, la candidature des pays de l'Est, à majorité chrétienne-orthodoxe, peut créer quelques problèmes, la candidature de la nation turque pose un obstacle bien plus sérieux, puisqu'il s'agit d'intégrer un pays islamique à un continent européen marqué non seulement par une culture *chrétienne*, mais aussi par une culture chrétienne *sécularisée*, dotée d'institutions politico-juridiques et éducatives *laïques*.

Mais, plus généralement, si on prête attention aux avertissements répétés d'observateurs socio-religieux, quelques fantômes rôderaient encore en Europe : celui de la guerre de religion; celui de l'intolérance religieuse; celui des sectes ou des « nouvelles religions ». S'agit-il « des derniers feux d'un passé qui ne peut pas revenir, de l'avant-garde de notre futur, ou du signe d'un malaise dont nous pourrions encore guérir ? » comme le dit René Rémond. Devons-nous croire à l'idée selon laquelle nos sociétés, un temps façonnées par la religion, se seraient affranchies aujourd'hui de sa tutelle ? Ou devons-nous admettre que « même dans les sociétés les plus sécularisées, le fait religieux, du point de vue statistique, demeure encore nettement majoritaire et qu'il reste, malgré tout, le fait social volontaire le plus massif ? »¹ Et plus con-

¹- Cf. R. Rémond, *Religion et société en Europe. Essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIXe et XXe siècles (1789-1998)*, Seuil, Paris 1998.

crètement : dans un tel contexte, quel rôle confier à l'éducation religieuse scolaire des nouvelles générations ? Continuer à éduquer une identité confessionnelle comme on l'a fait jusqu'à hier, dans un contexte de chrétienté dominante et omniprésente aujourd'hui révolu, ou ouvrir tous les jeunes - chrétiens et non chrétiens - aux valeurs nouvelles d'une cohabitation plurireligieuse ?

1. La nouvelle société européenne, mosaïque de « christianismes », carrefour de religions

Certes, entre société européenne et christianisme, le lien qui existait autrefois doit être aujourd'hui bien affaibli, puisque le Synode des évêques européens lui-même, à la fin du millénaire (octobre 1999), pouvait parler de « l'apostasie de l'Europe » (*Instrumentum laboris*, n.14), et rappelait avec pertinence « que l'on ne peut nullement revendiquer une coïncidence entre Europe et christianisme, coïncidence qui n'a jamais existé » (ibid. n.51). Si l'unité du continent est souhaitable, cette unité « ne peut pas être pensée en termes de christianisme uniquement, mais en termes de 'pluralisme dialoguant et collaborateur', pour réaliser cette '*convivialité des cultures*' qui sait transformer la tentation de s'opposer en une lutte de mutuels service et accueil, en une synthèse à mesure d'homme et de citoyen, en une grande réalité où peuvent trouver leur place tant de petites nations et leurs cultures » (ibid. n.10).

Mais déjà au lendemain de la chute du Mur de Berlin et des idéologies, une voix prophétique comme celle du florentin Ernesto Balducci (1922-1992) exhortait à reléguer aux archives les préentions d'une « nouvelle chrétienté », et à prendre acte, au contraire, que « dans l'Europe post-idéologique les rencontres entre les consciences sont à asseoir sur de nouvelles bases, en vue d'un œcuménisme qui dépasse le périmètre des confessions chrétiennes et des religions pour inclure aussi les convictions humaines, qui ont comme principe de légitimité la fidélité de la raison à ses propres ressources autonomes. En effet, si l'âge pré-moderne en Europe fut l'âge des guerres de religion, et l'âge moderne celui des guerres idéologiques, l'âge post-moderne est celui de la libre confrontation des consciences disposées à contribuer à un projet historique commun, sur la base d'un ethos cosmopolite »².

²- E. Balducci, *La paideia europea nei prossimi anni*, in « Testimonianze », 33, n.12, décembre 1990, p.26 ; la thèse est abondamment développée dans le livre *L'uomo planetario*, éditions cultura della pace, Fiesole 1990.

Cette Europe doit pouvoir gérer à moyen et long terme la transition d'une mosaïque d'identités ethniques, nationales et mono-confessionnelles, vers une nouvelle condition de *citoyenneté plurielle*³, de *citoyenneté sociétale*⁴, qu'il faut comprendre non pas comme un improbable et informe *melting pot* niveleur, mais plutôt comme une forme de coexistence associative capable d'assumer et de faire respecter la différence culturelle et religieuse comme légitime et féconde, en évitant les dérives opposées de l'indifférence syncrétiste ou de l'intolérance fondamentaliste, ainsi que l'irruption d'un prosélytisme aveugle (qui lui au moins a été enrayé dernièrement, en de nombreux pays, par des mesures législatives tendant à auto-discipliner l'activité missionnaire des religions, traditionnelles et nouvelles⁵).

Il ne faut donc pas s'étonner que depuis plusieurs années, et plus ou moins dans tous les systèmes éducatifs européens, se manifeste toujours plus l'urgence d'une *éducation interculturelle*, scolaire et post-scolaire⁶, une éducation qui n'étudie pas le « religieux » en le renvoyant abusivement aux compétences pastorales des seules institutions religieuses ; ou en l'ignorant : le considérant comme élément négligeable pour la maturité critique de la personne et du citoyen. Au contraire, nous avons besoin d'une éducation où le « religieux » soit reconnu et travaillé comme une dimension historiquement indissociable des cultures, ou, plus précisément, comme une des clés majeures d'interprétation de l'histoire

³- K. Fouad Allam, *Religione, identità e cittadinanza in Europa*, in *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, sous la direction de F. Massimeo, A. Portoghesi, P. Selvaggi, Irsae Puglia, Cahier n.39, Progedit éditeur, Bari 1999, pp.59-71.

⁴- P. Donati, *Modelli culturali e processi di integrazione: quale progetto culturale per l'Europa di domani ?* in *L'Europa, sfida e problema per i cattolici. Il forum del progetto culturale*, EDB, Bologne 1999, pp.19-55

⁵- Cf. S. Ferrari, *Proselittismo nell'età della globalizzazione : autodisciplina delle religioni*, in « Il Regno-attualità », 15 février 2000, pp.132-140. Un nouvel *observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes* a été officiellement inauguré à Vienne le 7 avril 2000, dans le but « d'organiser les recherches sur l'évolution de la xénophobie en Europe, de créer des réseaux et des campagnes d'information dans tous les États membres, de lutter par tous les moyens contre le racisme, par exemple par l'éducation et les média ». D'après les responsables de l'Observatoire, « l'avenir de l'Europe sera déterminé par la diversité culturelle, ethnique et religieuse. La compréhension réciproque et la non-discrimination sont les piliers fondamentaux de l'UE. Racisme, xénophobie et antisémitisme sont radicalement incompatibles avec ces principes et ils les menacent » (d'après le bulletin mensuel *Europe infos*, édité par le Comece et par l'Ocipe, avril 2000, p.4).

⁶- F. Gobbo, *L'educazione interculturale in Europa : elementi per un dibattito*, in « Studium Educationis, revue pour la formation des professions éducatives », Cedam, Padoue 1999, n.4, pp. 691-704

humaine.

Défendre la légitimité, voire la nécessité, d'une culture religieuse critique dans l'enseignement public, n'est plus aujourd'hui un devoir qui reviendrait seulement aux organisations religieuses ou aux groupes de croyants ; c'est une demande fréquente de la part d'instances civiles nationales et internationales préposées à la gestion des biens culturels et aux politiques éducatives communes.

Pour illustrer ce propos les exemples ne manquent pas. J'en citerai trois, parmi les plus récents.

C'est la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, dans son dernier Rapport à l'Unesco, qui a voulu justement insérer parmi les quatre piliers de base de toute éducation, l'impératif *apprendre à vivre ensemble dans et par les différences*. « En apprenant aux jeunes à adopter la perspective d'autres groupes ethniques ou religieux, on peut éviter des incompréhensions génératrices de haine et de violence chez les adultes. Ainsi l'enseignement de l'histoire des religions ou des coutumes peut-il servir de référence utile pour les comportements à venir »⁷.

De son côté le colloque international *Construire une identité commune européenne*, organisé par la Fondation Agnelli (Turin, 28-29 février 2000), s'est donné pour objectif d'étudier « un modèle commun de société pour le XXI^e siècle, basé sur une identité européenne partagée, qui enfonce ses racines dans le patrimoine culturel, éthique et spirituel de l'Europe ; mais ce modèle doit nécessairement être reformulé à la lumière des nouveaux défis posés par la post-modernité et par une lecture critique de l'histoire contemporaine ».

Largement connu et favorablement reçu en France, le Rapport Debray (avril 2002) motive *l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, d'un côté, par « l'angoisse d'un démembrement communautaire des solidarités civiques, auquel ne contribue pas peu l'ignorance où nous sommes du passé et des croyances de l'autre, grosse de clichés et de préjugés », et d'un autre côté, par « la recherche, à travers l'universalité du sacré avec ses interdits et ses permissions, d'un *fond de valeurs fédératrices*, pour relayer en amont l'éducation civique et tempérer l'éclatement des repè-

⁷- J. Delors et al., *Learning : the Treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for Twenty-first Century*, Unesco 1996 (éd.it.1997, p. 86).

res comme la diversité, sans précédents pour nous, des appartenances religieuses dans un pays d'immigration heureusement ouvert sur le grand large » (p.14).

Il est évident qu'un tel défi culturel ne peut pas s'appuyer uniquement sur les cours d'instruction religieuse actuels ; d'ailleurs la plupart d'entre eux restent encore d'origine confessionnelle, exception faite dans les systèmes publics anglais et scandinave, qui ont choisi depuis longtemps une approche religieuse transconfessionnelle. Malgré les multiples et appréciables ajustements de contenus et d'instrumentation didactique, l'optique de tant de cours religieux scolaires semble encore s'attarder sur le présupposé d'une société européenne considérée, de droit et de fait, comme chrétienne.

Or, dans une Europe devenue de fait post-chrétienne et pluri religieuse, il est inéluctable que l'École et l'Université (quand elle prépare les futurs enseignants de l'École) valorisent désormais la lecture et l'interprétation du phénomène religieux - y compris le phénomène correspondant de la sécularisation - avec l'objectif de former les jeunes à savoir lire d'abord la permanence du religieux dans l'épaisseur des cultures humaines ; à s'ouvrir par là aux problèmes fondamentaux du sens et de la transcendance ; à apprendre ainsi à assumer une *identité* personnelle et civile ouverte à l'*altérité*, c'est-à-dire capable de dialoguer avec des identités autres, mais d'égale dignité et légitimité.

2. La transmission religieuse interrompue

Les dispositifs d'éducation religieuse publique, uniquement basés sur des normes concordataires, se révèlent de plus en plus inadéquates. En effet, beaucoup de pays d'Europe occidentale, catholiques ou protestants, distribuent encore l'éducation religieuse scolaire sur la base d'une forme de concordat, de paraconcordat ou de convention privilégiée avec telle 'église nationale' (pays scandinaves, anglais, orthodoxes en rapport avec leurs confessions historiques respectives). Sur le plan institutionnel, la construction de l'Europe encore en cours, ne pourra pas comporter une homogénéisation artificielle des rapports entre les États et les religions⁸; par contre, il semble légitime que la future consti-

⁸- H. Mendras, *L'Europa degli europei*, Il Mulino, Bologne 1999, p.74.

tution européenne reconnaisse et respecte le statut juridique que jusqu'à maintenant les Églises et les cultes avaient acquis dans les législations nationales respectives. L'adoption de futures lois sur la liberté religieuse, tant personnelle qu'institutionnelle, engagera toujours davantage les États démocratiques et laïques à reconnaître la personnalité juridique et l'importance sociale des minorités religieuses et des nouveaux cultes.

La tendance qui prévaut aujourd'hui est la suivante : *l'école publique* des pays européens, au moins dans la partie occidentale à dominance catholique et protestante, est toujours moins disponible à accepter dans ses programmes scolaires des activités éducatives monoconfessionnelles, préférant les laisser ou les restituer aux soins pastoraux extrascolaires des diverses communautés religieuses. Dans cette difficile distinction des rôles et des compétences il arrive souvent que l'école publique abdique abusivement sa tâche inaliénable d'élaboration pédagogique de cet énorme secteur de la culture universelle qu'est le patrimoine religieux.

La tâche de l'école publique consiste à équiper chaque citoyen-élève des connaissances objectives et des compétences critiques sur le fait religieux ; toutes choses qui vont lui permettre de s'intégrer ou de réagir de manière constructive à l'ethos typique d'une société multiculturelle ; évidemment, pour cela, l'école publique doit faire abstraction des actuelles ou futures options religieuses de l'élève. Cette tâche éducative ne peut être abandonnée purement et simplement aux organisations religieuses ; elle demeure le rôle spécifique de l'école publique, surtout dans une conjoncture historique et un espace culturel comme ceux de l'Europe actuelle, où les raisons de la cohabitation civile risquent de se dissoudre dans l'« amnésie » générale des racines religieuses et éthiques.

Une société pluraliste est démocratique si, avec la *liberté de croire*, elle assure aussi *le droit de connaître* le fait religieux. À tout citoyen doit être garanti l'un et l'autre droit : le premier par la liberté publique d'action des institutions ecclésiales ou des cultes reconnus, le second par une approche systématique du fait religieux dans le curriculum scolaire public. Si cela n'est pas le cas, on assiste alors à un désaccord diffus entre les dispositions juridiques qui garantissent la liberté de religion et l'insuffisance des instruments mis à disposition de la société civile pour satisfaire le droit d'une *connaissance laïque du fait religieux*.

3. Religion : mémoire culturelle et raison laïque

À la différence d'autres sociétés industrialisées comme les États-Unis, le Japon ou l'Australie, l'Europe occidentale - rappelle le sociologue américain Peter L. Berger - serait l'unique région au niveau mondial où se sont complètement réalisées les hypothèses classiques de la sécularisation et de la déchristianisation comme processus de l'insignifiance sociale progressive de la religion institutionnelle⁹. Le christianisme ne constitue plus le lien social des identités nationales. Ce qui signifie que si l'identité nationale d'hier a pu prendre à pleine main des valeurs véhiculées principalement de la tradition judéo-chrétienne, l'identité nationale d'aujourd'hui, poussée après tout à se transcender toujours plus dans un horizon transnational, est toujours moins alimentée de ces racines traditionnelles. Lui viennent alors à manquer ces références stables, socialement plausibles, fournies à une certaine époque par la soudure du politique et du culturel avec le religieux.

À ce sujet, il est notoire que la quasi totalité des constitutions des pays européens aient atteint, plus ou moins complètement - même sans le déclarer et parfois même sans en avoir eu conscience - les principes et les valeurs de la tradition judéo-chrétienne ; ils les ont conjugués en termes de culture politique et juridique, aux valeurs modernes de liberté de conscience et de laïcité des institutions. Mais ces racines culturelles et éthiques qui ont inspiré les textes fondamentaux de la cohabitation civile occidentale, sont désormais presque totalement sortis de la mémoire collective des contemporains. On parle alors volontiers d'une « amnésie culturelle » de l'Occident (Ch. Duquoc), d'une « religion désormais privée de mémoire », de la sécularisation comme « crise de la mémoire religieuse » (D. Hervieu-Léger), de « religion privée de tradition » (R. Campiche)...

Il s'agit d'une amnésie qui n'est pas seulement méconnaissance du fait culturel chrétien, une amnésie qui n'est pas seulement ignorance du texte biblique en tant que « code de la culture occidentale » (N. Frye), mais qui est plutôt une suppression, un « laisser tomber » volontaire, comme quelque chose qui n'intéresse

⁹- P. Berger, *A Far Glory. The Quest for Faith in an Age of Credulity*, New York, The Free Press, 1992 (éd. it. Il Mulino, Bologne 1994, pp.31 ss).

plus : « pour beaucoup de nos contemporains, le christianisme n'est plus qu'un monument archaïque, du genre chant grégorien, art roman ou tragédie grecque. Ça peut être beau, mais n'a plus rien de vrai pour nous »¹⁰.

Comme le rappelle Johann Baptist Metz, le théologien du « christianisme comme mémoire subversive », l'esprit européen a engendré deux types de rationalité dans le domaine de la modernité : il a développé cette rationalité technico-scientifique, inspirée à ses origines par une volonté de pouvoir sur une nature encore à dominer, rationalité résolument instrumentale ; mais, en même temps, l'esprit européen a pu développer un autre type de rationalité : celle de l'universalité des droits humains, « cette rationalité qui fonde une nouvelle culture politique, qui vise à la liberté du sujet et à la dignité de tout être humain »¹¹. La première rationalité est *euro-centrique*, c'est la logique du pouvoir, d'où sont nés le colonialisme, les utopies sociales du XIXe siècle, les dérives même du scientisme et du laïcisme bourgeois et marxiste... L'autre rationalité est *anti-eurocentrique*, au centre de laquelle se trouvent les valeurs ou les idéaux, comme l'État de droit, la liberté de conscience, la solidarité sociale, la reconnaissance de l'autre comme

¹⁰- Ch. Duquoc, *Fede cristiana e amnesia culturale*, in « Concilium » 1/1999, p.158. L'amnésie, précise l'auteur, n'est pas corruptrice uniquement parce qu'elle est ignorance, mais parce qu'elle porte au non-sens existentiel, à la scission entre le vivre et le pourquoi vivre, au « dia-bolique », au sens étymologique du terme. C'est l'exemple de la culture scolaire d'aujourd'hui, qui, du lycée à l'université, peut être marquée au coin de l'érudition sur toute l'étendue des savoirs instrumentaux, mais qui n'en donne pas pour autant un sens à la vie. Ce qui risque de susciter rancœur envers les enseignants et la société toute entière, qui acceptent la tâche institutionnelle de transmettre quelque chose qui n'est pas pertinent pour l'existence quotidienne. Sur le thème de la « trahison des valeurs » des savoirs scolaires actuels, le philosophe Guy Coq réfléchit longuement en *Démocratie, religion, éducation*, Mame, Paris 1993, et en *Laïcité et République. Le lien nécessaire*, Éditions du Félin, Paris 1995.

¹¹- J.B. METZ, *Lo spirito europeo : crisi e compiti*, in « Concilium » 2/1992, pp.138-147. Intéressante est la définition que Metz donne de la tradition biblico-chrétienne comme *rationalité anamnésique*, « la rationalité propre de la tradition biblique avait une structure anamnésique, ce qui présuppose l'unité indissoluble de *ratio* et *memoria*, à tel point qu'à mon sens, elle a été oubliée de la rationalité des Lumières à la recherche de la liberté. La critique que les Lumières faisait au dogmatisme et au traditionalisme avait toutes leurs bonnes raisons. Mais n'a-t-il pas oublié qu'un type particulier de mémoire est toujours inné dans une raison critique qui n'entend pas déboucher dans le pur criticisme ? N'a-t-il pas oublié qu'ont besoin de cette mémoire, non seulement la foi mais aussi toute raison qui veuille se traduire dans la praxis comme liberté. Et face à notre système technico-scientifique, ce rappel prend le caractère d'une *mémoire dangereuse*, hors de laquelle l'être humain ne se reconnaîtrait plus comme liberté personnelle et solidaire ». (pp. 144-145).

étant mon semblable, mais aussi comme autonome et différent de moi quant aux convictions religieuses et aux choix éthiques : c'est cela la rationalité qui a pu générer ce regard critique et ces habitudes éthiques typiquement européens appelés *laïcité*.

Après la grande époque de la laïcité humaniste d'un Machiavel, d'un Érasme, d'un Thomas More, il est vrai que l'Europe a connu les dérives de la laïcité politique de la révolution française et surtout la longue vague de ces laïcismes bariolés qui, depuis les Lumières (Voltaire) et le positivisme (Comte), arrivent à envahir plus ou moins tout le continent jusqu'à la toute première moitié du XXe siècle. Mais il est également vrai que le refus de la religion au XVIIIe a évolué aujourd'hui en une « néo-laïcité de confrontation » (R. Rémond), en une « laïcité plurielle » (J.-P. Willaime) ou « contractuelle » (J. Baubérot), ou « dynamique » (P. Ricœur), qui n'est plus ni neutralité hostile ou indifférente au fait religieux, qui ne le liquide plus comme un facteur marginal ou négligeable dans la formation de l'identité personnelle et nationale. Au contraire, elle en reconnaît positivement la fonction sociale et culturelle, au point de demander que l'école publique et l'université d'État réintègrent normalement dans leurs disciplines d'étude cette donnée religieuse objective qui en était exclue de force par de réciproques interdits entre les « cléricatismes opposés »¹². Aujourd'hui, « contrairement à certains lieux communs - rappelle le sociologue catholique Émile Poulat - la laïcité n'est pas une simple neutralité de l'État et de l'école, mais elle consiste dans leur engagement à assurer et garantir l'exercice de toutes nos libertés. Il n'est pas vrai que la laïcité coïncide avec l'idée de séparation d'avec la religion... C'est plutôt la *solution* aux problèmes posés par une société divisée dans ses croyances et ses convictions, en tant qu'elle fonde une telle société sur les grandes libertés qui sont reconnues à tous les membres qui la composent, sans aucune discrimination »¹³.

¹²- Quelques récentes décisions de la politique scolaire d'un pays laïc et séparatiste comme la France, vont justement dans le sens d'une réconciliation culturelle des savoirs profanes avec les savoirs religieux. Cf. R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, O. Jacob, Paris 2002. *Rapport Philippe Joutard*, 1989. F. Pajer, *Laicità, educazione morale, cultura religiosa in Francia*, in « *Pedagogia e Vita* », éditions de l'Université Catholique de Milan, 1999, n. 2, pp.79-115.

¹³- É. Poulat, *La solution laïque et ses problèmes*, Berg International, Paris 1997, pp.7-11.

La *raison laïque*, donc - dans la mesure où elle s'émancipe de la *raison instrumentale* (c'est-à-dire de l'impérialisme de la connaissance-compétence technico-scientifique), et de la *tentation sectaire* ou identitaire (qui peut affecter le croyant comme l'athée) - est le postulat pour valoriser le fait religieux comme une des composantes culturelles à intégrer dans la mémoire d'une société européenne en quête d'identité. En vue de fournir un début de réponse à ces questions, ces dernières années plusieurs responsables et éducateurs se sont interrogés : pourquoi, dans cette Europe qui s'unit, arrivons-nous à unifier le marché et ne réussissons-nous pas à unifier également la mémoire ?¹⁴

4. Éduquer à l'identité dans un contexte d'altérité

Le concept hellénistico-chrétien de personne, a permis d'élaborer d'autres concepts : ceux de tolérance, de liberté de conscience, de responsabilité individuelle inaliénable ; puis de forger les règles sociales de cohabitation démocratique, basées sur l'égalité et la justice. Tout cela est l'une des conquêtes les plus hautes et irréversibles de l'esprit européen. Mais nous réalisons aujourd'hui que ce n'était qu'une étape : étape de la construction de la dignité de l'individu, de l'élaboration des identités nationales, mais tout à la fois, étape des barrières linguistiques, de la rhétorique patriotique, des enclos confessionnels, des systèmes éducatifs ethnocentriques.

Aujourd'hui, face à l'impact inédit d'une altérité multiforme, les nouvelles générations ont besoin de faire un pas de plus. Les jeu-

¹⁴- Des tentatives de mettre d'accord, par exemple, les manuels scolaires d'histoire commune dans les écoles européennes ont déjà été réalisées et d'autres sont à l'étude. *Un Manuel pour une Europe sans frontières*, en français et en allemand est, depuis l'année scolaire 1999-2000, dans les mains de 300.000 élèves français, allemands et suisses de la région Alsace, Bade-Württemberg, Canton de Bâle, comme support pour les cours d'éducation civique, d'histoire, de géographie, de langue... L'historien Jacques Le Goff lui-même s'est risqué à une présentation réussie de *L'Europe racontée aux jeunes*, Seuil, Paris 1996, pp.96).

À Malte, l'université de La Vallette a organisé récemment une rencontre de 200 juifs, chrétiens et islamistes, en vue de préparer la rédaction de textes communs pour les écoles secondaires des Pays de la Méditerranée. Mais la « perspective européenne » gagne peu à peu même les autres matières, et toute l'éducation scolaire, y compris les textes normatifs des nouvelles législations scolaires tendent à prescrire, de manière toujours plus déterminée, une ouverture des disciplines à la dimension continentale.

nes doivent apprendre à cohabiter avec l'autre à l'intérieur d'un espace social qui n'a plus ni frontière ni hiérarchie d'aucun type ; devant cet état de fait, certains sont tentés d'élever des « murs » de défense, sous prétexte de préserver les « conquêtes inaliénables de notre civilisation » avec peut-être la conviction de défendre ainsi, *ipso facto*, également l'orthodoxie de leur propre foi religieuse.

Les écoles européennes se remplissent, d'année en année, d'élèves appartenant à d'autres cultures, qui ont le droit au plein respect de leur identité différente. Mais les systèmes éducatifs sont nés pour intégrer les jeunes dans leur propre culture territoriale, dans une culture locale, souvent identifiée avec la culture universelle. Ces systèmes se trouvent maintenant à gérer une clientèle de plus en plus étrangère, et surtout, porteuse de cultures différentes, qui sont le démenti de fait de tout universalisme eurocentrique prétentieux. La proximité culturelle à l'intérieur d'un même espace éducatif oblige à activer d'abord une saine dialectique entre identités différentes (c'est la pédagogie de la confrontation : dépassement des stéréotypes et des préjugés, connaissance réciproque, autocritique), mais impose aussi ensuite de trouver une base de valeurs communes et partagées pour pouvoir vivre ensemble, en sachant donner un sens nouveau à cette vie (c'est la pédagogie de la médiation ou de la recherche de convergence sur les points importants, partage de projets communs pour une cause commune)¹⁵. De tels pas ne peuvent se faire sans un travail lourd de médiations culturelles de tous genres. Parmi celles-ci, la *médiation religieuse* est sans doute celle qui fonde une pédagogie de l'*interculturalité*.

On sait par l'anthropologie culturelle et par l'histoire des religions quelle est l'importance de la diversité religieuse dans les rapports entre les cultures. Si l'identité religieuse engendre chez l'individu des représentations symboliques déterminées, véhicule des significations déterminées du cosmos et de l'histoire, impose des hiérarchies spécifiques de vérités et de valeurs éthiques, attribue tel sens particulier à la vie et à la mort, il est évident que c'est la personne dans sa totalité et sa continuité qui est impliquée, et pas

¹⁵. Cf. G. Dal Ferro, *Libertà e culture. Nuove sfide per le religioni*, Messaggero, Padoue 1999, pp. 85-102 ; C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milan 1999, pp. 119-130.

seulement quelque faculté isolée. Plus encore, sont impliqués le groupe d'appartenance, et le lien jaloux qui identifie l'individu à sa communauté et à ses traditions. C'est pourquoi un dialogue interculturel se révèle superficiel et illusoire, spécialement dans le cadre de la formation des jeunes et des très jeunes, si la composante religieuse de l'identité personnelle et sociale n'est pas prise objectivement en compte. Travail d'autant plus nécessaire en ce qui concerne - comme l'enseigne l'histoire des peuples, et particulièrement des peuples européens - une grande partie des conflits religieux qui ne naissent pas de la nature particulière des religions ou de leur credo objectif, mais proviennent plutôt de manques subjectifs d'éducation religieuse des hommes religieux, et de la tendance fâcheuse à utiliser la religion comme instrument pour des fins qui lui sont étrangères.

Dans des conditions de promiscuité culturelle et religieuse, *l'attitude de prosélytisme*, qu'elle soit explicite ou implicite, non seulement serait antiéducative et dévastatrice, mais même le *langage identitaire* propre d'une religion, celui de ses symboles liturgiques, le langage rationalisé de sa théologie ou de sa catéchèse, deviendrait négatif ou discriminatoire, finalement « exclusif », s'il est imposé comme le seul langage légitime pour parler religion. dans un contexte d'éducation publique. Il n'est pas étonnant qu'en Europe, autour des ces vingt dernières années, toutes les formes d'enseignement religieux monoconfessionnel soient tombées en crise¹⁶: elles avaient pu fonctionner dans les écoles publiques tant que la société était une société 'sociologiquement' chrétienne.

Depuis un bon moment, suivant les contextes, ce modèle éducatif se révèle largement impraticable, à cause d'un changement de paradigme qui a investi tout le système social et éducatif :

¹⁶. Pour de plus amples informations, je me permets de renvoyer à mes essais précédents sur la question: F. Pajer, *Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei*, in « Aggiornamenti sociali » 43 (1992) 4, 253-271 ; ID., *L'enseignement de la religion en Europe : vue panoramique d'une mutation*, in J. Bulckens-H. Lombaerts (edd.), *L'enseignement de la religion catholique. Enjeux pour la nouvelle Europe*, Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CIX, University Press-Uitgeverij Peters, Leuven 1993, pp. 31-57 ; ID., *Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani. Tendenze attuali, futuri possibili*, in *Cultura, religione, scuola*, Actes du congrès international, Province Autonome, Trento 2000, pp. 106-146; ID., *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in « Regno-documenti », décembre 2002, n. 22, 774-788.

- le profil socio-religieux de la population scolaire a changé, et les expériences religieuses effectivement vécues par les jeunes, spécialement celles de type confessionnel, se font toujours plus rares;
- la morphologie du phénomène religieux et « spirituel » actuel, dans sa visibilité sociale comme dans ses courbures et incidences psychologiques, est beaucoup plus vaste et variée que celle de l'univers religieux codifié par la tradition chrétienne occidentale, au point que le lexique chrétien est devenu fort insuffisant même pour décrire simplement le phénomène;
- dans une « société éthiquement neutre », la demande éducative se déplace du terrain cognitif des « vérités catéchétiques à apprendre » au terrain pragmatique des « normes morales à inculquer » ;
- au-delà des sciences bibliques et théologiques traditionnelles, sur lesquelles se fondait l'enseignement religieux confessionnel, les sciences humaines de la religion, autonomes en leurs statuts et méthodes, peuvent rendre aujourd'hui un service complémentaire et fort utile pour asseoir la qualité de la « culture religieuse », la discipline académique élaborée en milieu laïque tel que l'école publique¹⁷;
- l'ensemble des savoirs scolaires est dominé, dans la culture occidentale notamment, par le primat de l'efficacité des disciplines formalisées et scientifiques, au désavantage des disciplines humanistes (appelées 'humanités'), plus familières avec les codes symbolico-religieux : d'où une instruction scolaire qui arrive désormais à marginaliser ou à taire complètement l'insuppressible *problème du sens* (« le véritable code génétique de la société », comme le dit Niklas Luhmann), problème qui demeure une tâche proprement humaine, commune à tous les élèves, avant d'être un problème religieux ou même un problème sur lequel une seule confession religieuse puisse revendiquer une compétence exclusive.

Ces facteurs ont changé le panorama social et culturel de l'école. Ils l'obligent ainsi à reconsidérer la 'vocation' qui lui était assi-

¹⁷- Cf. J. Gómez Caffarena S.J., ¿Por qué no una Facultad universitaria de « Ciencias de las Religiones » ? in « Razón y Fe », tome 232 (1995) 73-85 ; J. Joncheray (ed.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Beauchesne, Paris 1997 ; P. Gisel, *La théologie face aux sciences religieuses*, Labor et Fides, Genève 1999.

gnée par la modernité, et à vérifier si son rôle traditionnel est encore acceptable dans la post-modernité.

Une raison et une urgence de plus, pour les institutions compétentes de l'État, d'instaurer un cadre normatif *civil et laïc*, qui, sans discrimination à l'égard de quelque église ou organisation religieuse que ce soit, puisse gérer une alphabétisation commune du fait religieux, au service de la *différence culturelle* de tous ses élèves, au nom de leur *citoyenneté commune*.

5. Le potentiel cognitif et éthique de la culture religieuse

Dire que la *religion* puisse être perçue (aussi) comme un produit culturel, et donc comme objet d'information objective ou d'analyse historique, c'est dire une chose désormais généralement acceptée au niveau académique.

Il reste, par contre, plus problématique d'affirmer que la religion a une *valeur* cognitive. Pourtant, d'une part elle se constitue comme un savoir en soi (objet de diverses sciences de la religion) ; et d'autre part elle peut servir de *clé de lecture* d'innombrables connaissances sur l'homme, sur les sociétés, sur l'histoire des peuples et des civilisations. D'un côté elle est une connaissance statique, factuelle, descriptive et explicative, ayant sa fin en elle-même; de l'autre elle est une connaissance dynamique, fonctionnelle, ayant pour fin la découverte du sens et de la valeur des faits humains, médiatrice d'une certaine *compréhension sensée* du monde, et non seulement d'une *explication* (scientifique). Pour justifier la première connaissance, il suffit d'invoquer le principe d'intelligibilité du phénomène religieux en tant que produit culturel : il est accessible à l'intellect et susceptible d'enseignement quand il peut être lu, documenté, décodé, contextualisé, comparé... Et de ce point de vue, on voit bien qu'il n'est pas nécessaire d'être juif pour connaître le décalogue de Moïse, ni d'être catholique pour saisir le message des Béatitudes, ni d'être musulman pour lire le Coran. Ne pas admettre le postulat de l'intelligibilité culturelle du fait religieux, voudrait dire que tout un énorme patrimoine symbolique de l'humanité, qui s'est transmis à travers des traditions millénaires, n'est plus transmissible.

Pour soutenir la légitimité du second type de connaissance reli-

gieuse, *la compréhension*, il faut faire un pas de plus et, sans renoncer aux exigences de la critique, admettre dans l'histoire humaine l'existence de ces signes propres de l'activité symbolique de l'homme, *appelée religion*, dont le sens ultime transcende les limites de l'intelligibilité rationnelle et de l'investigation scientifique. Mais comme ce sens s'est inscrit dans toutes sortes d'expressions culturelles de l'homme de tout temps et de toute civilisation, voilà que ces expressions culturelles (mythes, modes de vie, philosophies, arts, littératures...) ne peuvent être comprises à fond si l'on ignore le mouvement qui les a inspirées ou le message profond qu'elles entendaient signifier et transmettre.

« La connaissance des religions sert à connaître le monde » : c'est là une thèse qui n'a plus besoin d'être démontrée, si l'on accepte l'indissociabilité historique entre religions et cultures, l'indissociabilité anthropologique entre culture et sens de la vie, l'indissociabilité théologique entre sens de la vie et foi en un salut métahistorique, ultramondain. La connaissance des religions peut donc se légitimer par une raison avant tout *fonctionnelle* : les religions fournissent des instruments conceptuels et des matériaux symboliques pour pouvoir comprendre de *manière significative* le monde et soi-même. La religion n'est pas seulement importante par les connaissances qu'elle véhicule, mais également et surtout par l'utilisation seconde de telles connaissances dans le processus d'acculturation scolaire. Or, dans l'école, si l'on admet qu'elle peut et doit contribuer à la « construction du sens » (R. Campiche), la connaissance du facteur religieux sera toujours d'importance capitale, qu'il s'agisse d'analyser le patrimoine culturel de l'histoire ou de se confronter avec les grands thèmes philosophiques de la condition humaine, qu'il s'agisse d'apprendre à acquérir et exercer la compétence éthique, ou que l'on s'éduque à vivre les valeurs démocratiques dans une société pluraliste...

En termes de progression historique, G. Gusdorf a tracé la trajectoire de la conscience occidentale en trois étapes : dans la première, l'humanité accueille une parole originaire qui lui est imposée de l'extérieur, spectateur qu'il est du mystère insondable du cosmos, une parole qui le domine et le séduit : c'est le long temps archaïque de la *conscience mythique* ; dans la seconde étape, l'homme élabore une parole sur le monde, un discours qui procède à la vivisection de la réalité en tant que connaissance partielle, jusqu'à lui faire perdre le contact avec la parole originaire

et oublier par conséquent les racines et le sens des choses : c'est l'époque récente de l'impérialisme de la science, de la *conscience rationnelle* ; dans la troisième, une conquête plus mûre et plus consciencieuse de la rationalité, capable de rester ouverte au mystère, conduit à récupérer la parole primordiale et à évoluer vers une nouvelle forme de conscience : c'est la conscience que G. Gusdorf, il y a cinquante ans, appelait « existentielle » et que A. Rizzi, à la suite de H.G. Gadamer, traduit en terme moderne de *conscience herméneutique*.¹⁸

6. La formation des enseignants : les sciences religieuses dans les études supérieures

Curieux destin que celui de l'Université : née *confessionnelle* comme une des plus prestigieuses « inventions » du Moyen-Âge chrétien, avec au sommet la théologie, alors la reine des sciences, elle s'est ensuite *laïcisée* au point de ne plus reconnaître à la théologie le droit même de siéger parmi ses disciplines. Ce qui s'est vérifié et continue à se vérifier dans la plupart des pays latins à majorité catholique et d'une manière moins drastique dans celles à tradition protestante. Les événements historiques sont connus. Sur la balance, ne pèsent pas seulement les responsabilités de l'État (centralisation napoléonienne du système, monopole étatique de l'instruction, nationalismes...) mais rentrent également dans le compte les choix de l'Église de réserver, pendant toute l'ère tridentine, l'enseignement des sciences sacrées aux seuls candidats au sacerdoce, à l'intérieur d'institutions (séminaires, facultés de théologie ecclésiastiques ou des ordres religieux masculins), généralement séparées de l'influx de la culture ambiante, avec un double et spectaculaire résultat : d'un côté, celui d'avoir appauvri les sciences sacrées des stimulations provenant des recherches parallèles des sciences humaines (il faudra attendre, par exemple, la fin du XIXe siècle pour voir les premières tentatives d'adoption de la méthode historico-critique dans l'exégèse biblique...) et,

¹⁸. A. Rizzi, *Il sacro e il Senso. Lineamenti di filosofia della religione*, Elledici, Turin-Leumann 1995, p.116. « La raison herméneutique est, par définition, 'seconde' ; elle n'engendre pas le Sens de la réalité et ne le découvre pas vraiment, mais le retrouve dans ces signes dans lesquels l'expérience du sens est prononcée. Comme la conscience mytico-religieuse, ainsi toute expérience de sens (esthétique, amoureux, convivial, et d'autres encore) est un traité qui permet de se comprendre, qui est, pour l'être humain source de réalisation. » (ivi, p ; 116) Cf. R.J. Campiche, *École et construction du sens*, in « Revue Française de Pédagogie » N° 125, oct-déc. 1998, pp. 28-41.

d'autre part, d'avoir privé la culture moderne issue de la science et de la technique - ainsi que la société née de la révolution industrielle et de l'école populaire, de l'urbanisation et de la démocratisation - de la possibilité d'un dialogue systématique, ou au moins d'une saine dialectique, avec les sciences théologiques.

Les rapports entre État et Église se sont notoirement rassérénés avec le temps. De même, le dialogue entre universités d'État et universités catholiques ne sont plus une exception. Il existe aujourd'hui des conditions favorables et des chances historiques pour rétablir des collaborations réciproques et intenses. Il y a en Europe des universités dépendant de l'Église, qui peuvent octroyer des diplômes officiellement reconnus. Il y a des facultés de théologie confessionnelles intégrées de plein droit dans des universités publiques. Il existe des conventions inter-universitaires qui permettent à une faculté ecclésiastique d'attribuer des titres officiellement reconnus comme équivalents à un titre analogue de science de la religion octroyé par une faculté d'État.¹⁹

Un des problèmes actuels est celui de la formation scientifique et didactique de l'enseignant de religion qui œuvre en milieu scolaire, figure professionnelle qui n'est plus à confondre avec celle du catéchiste. La 'catéchèse scolaire' d'antan s'est orientée vers un 'enseignement de la religion' (parfois : des religions, de l'éthique) : discipline scolaire adressée à la totalité des élèves, harmonisée avec les finalités éducatives et critiques du projet global de l'école.²⁰ Il en résulte que devra changer aussi le profil de la formation académique et professionnelle de l'enseignant. L'État devra se créer des structures pour une telle préparation. En Europe, des modèles de formation initiale sont déjà en place et leurs résultats paraissent satisfaisants, d'autres sont en voie d'instauration ou de restructuration.²¹

¹⁹. Cf. S. Ferrari-I.C.Ibán, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologne 1997, pp.107-133.

²⁰. T. García Regidor, *De la 'catequesis escolar' a la enseñanza religiosa escolar*, in « Sinite » 40 (1999) 3, n.122, pp.417-438.

²¹. Un coup d'œil à vol d'oiseau en Europe, montre que la formation de base des enseignants de religion chrétienne (catholique ou protestante) est généralement assurée selon l'un ou l'autre de ces parcours : ou dans une université d'État dotée de facultés de théologie ou de sciences de la formation (c'est le cas en Allemagne, Autriche, Pays Nordiques à prévalence luthérienne, Royaume-Uni et dans la région française à statut spécial Alsace-Lorraine) ; ou en des instituts supérieurs de sciences religieuses, pédagogo-

En conclusion

Quelques défis apparaissent urgents. Je les indique schématiquement sans pouvoir m'étendre sur leurs conditions de praticabilité, qui, d'autre part, peuvent varier d'un pays à l'autre :

1. Dès aujourd'hui, dans les pays jouissant d'un concordat, il faut repenser la formation des enseignants de religion, la plaçant à l'intérieur des principes et des règles de formation des autres enseignants de l'école publique. Ceci, afin de dépasser cette dichotomie croissante qui isole artificiellement le parcours d'étude de l'enseignant de religion du parcours commun à ses collègues, et pour promouvoir une collaboration plus cohérente entre État et Église qui, sur ce terrain de la formation, continuent malheureusement à s'ignorer ou presque.²²

2. Former des enseignants qui sachent travailler dans une optique et avec une envergure 'européenne', dans le sens qu'ils sachent et puissent éduquer - à travers la spécificité de l'approche culturelle du religieux - des citoyens capables de vivre leur propre identité et, en même temps, capable de cohabiter avec les différences pro-

giques et/ou catéchétiques, gérés par les Églises, reconnus aptes à accorder les titres autorisant l'enseignement religieux dans les écoles publiques et/ou confessionnelles (c'est le cas en Belgique, Croatie, Espagne, Hollande, Irlande, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal, Suisse). En Allemagne le candidat qui entreprend la carrière d'enseignant de religion doit prendre également un autre diplôme en une autre matière, car, dans le cas où son mandat est révoqué par son Église, ou en cas de pénurie de chaires de religion, l'enseignant ne perd pas son poste mais peut être chargé d'une autre matière : c'est une garantie prévue par la loi de l'État. Au Royaume-Uni, et dans les Pays Nordiques, à la différence des autres États, l'enseignant de religion n'a pas besoin d'être mandaté par sa communauté d'appartenance (certificat ecclésial d'aptitude, *missio canonica* chez les catholiques, *vocatio* chez les protestants), il ne peut être sujet à révocation pour motif pastoral ; il est recruté et pris en charge par le système scolaire selon des paramètres exclusivement académiques et professionnels. Dans ces pays, l'instruction religieuse est généralement trans-confessionnelle ou non-confessionnelle, ce qui n'implique pas de soi l'appartenance confessionnelle de l'enseignant ni de l'élève. Échappent également au contrôle des autorités religieuses les professeurs de *Morale laïque* ou d'*Éthique naturelle* ou d'*Histoire des religions* ou de matières similaires en Belgique, Allemagne, Luxembourg, Espagne et dans les 14 Écoles Européennes fonctionnant dans plusieurs pays de l'Union.

²² Cf. G. Campanini, *La formazione degli insegnanti di religione : compiti della chiesa e responsabilità dello stato*, in A. Gianni (ed.), *L'istruzione religiosa nelle scuole italiane. La nuova normativa secondo gli Accordi tra Stato e Confessioni religiose*, Éditions Paoline, Cinisello Balsamo 1991, pp.110-131 ; P. Vanzan, *Gli istituti di scienze religiose tra fede e cultura*, in L. Prenna (éd.), *Assicurata ma facoltativa*, Ave, Rome 1997, pp.153-170 ; L. Prenna, *Gli istituti di scienze religiose nella Chiesa. Una ipotesi di status epistemologico*, *ivi*, pp.171-177.

pres d'un monde pluraliste. Vu la 'philosophie' des récentes réformes scolaires introduites un peu partout en Europe, et les orientations spécifiques qui accompagnent les programmes d'instruction religieuse, on s'attend à ce que l'enseignement de la (des) religion(s) : - contribue à l'évolution de l'identité personnelle et culturelle de l'élève en formation ; - qu'il soit une préparation à savoir vivre ensemble avec d'autres dans une société plurielle ; - qu'il développe la tolérance réciproque et la capacité de dialogue interculturel entre personnes et groupes ethniques ; - qu'il promeuve des compétences religieuses (ou *qualifications-clés*, d'après le vocabulaire allemand) en termes d'information critique, de capacité de jugement et de décision personnelle, d'échanges ; - qu'il mûrisse la possibilité de se confronter avec le patrimoine historico-culturel de l'Europe, et en particulier, celui de sa propre nation.

3. Dans l'hypothèse ci-dessus indiquée, visant la constitution d'une matière religieuse gérée directement sous la responsabilité de l'État, il reste à penser le profil et le curriculum professionnel du titulaire de telle discipline. Les exemples vérifiés dans quelques pays européens, mis à part la spécificité du contexte historico-culturel propre à chaque région, démontrent qu'il ne s'agit pas d'hypothèses impraticables, et elles encouragent à expérimenter de nouveaux parcours de formation, en arrivant, par exemple, à instituer des cours de licence et de doctorat en sciences religieuses.²³

4. Mais au-delà de la formation du titulaire de la discipline religieuse, dans l'une ou l'autre des typologies évoquées, il est urgent de procéder à une réforme de la culture générale de tous les enseignants, à partir de ces matières humanistes, qui trahissent souvent, peut-être inconsciemment, une vision incomplète des racines culturelles de leur discipline ; ils devraient pouvoir interpréter correctement le fait religieux qu'ils rencontrent dans leur discipline, en le traitant dans la logique épistémologique de leur discipline propre, au lieu de l'éliminer et de l'instrumentaliser d'une manière abusive. Ce qui comporte un curriculum acadé-

²³. Des exemples de débat culturel et d'expérimentation didactique conduite dans la région italienne des Pouilles, en deux cahiers *L'insegnamento delle religioni oggi et Laicità e religioni nella scuola del 2000*, par F. Massimeo, A. Portoghese, P. Sevaggi, Progedit, Bari 1998-1999. Pour une vue panoramique à jour de l'état académique des sciences religieuses en Europe, cf. *L'insegnamento universitario delle scienze religiose et teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere*, in « Quaderni di diritto e politica ecclesiastica », 9(2001), 1, 3-211.

mique repensé et intégré, selon les aires disciplinaires, avec des contenus spécifiques et des méthodologies appropriées d'approche de la dimension religieuse du patrimoine culturel.

1. Dans votre contexte culturel

- L'école publique a-t-elle un rôle d'éveil à la transcendance et un rôle de cohésion sociale ?
- Quels sont le rôle et la place
 - des écoles confessionnelles ?
 - des écoles lasalliennes ?

2. Selon votre contexte culturel

- Quel est aujourd'hui le rôle de l'école lasallienne au sein de sociétés multireligieuses et multiculturelles ?
- Quelles en sont les conséquences obligées sur nos pratiques lasalliennes ?

3. Ce Cahier lu à la lumière de votre réalité culturelle et religieuse, vous suggère-t-il de nouvelles convictions et de nouvelles approches éducatives touchant :

- la construction du sens et de l'identité personnelle
- l'ouverture à la transcendance
- la proposition explicite de la Foi chrétienne