

SeGEC
Groupe sens n°4

Le cours de religion catholique
dans
l'enseignement secondaire

Déploiement des orientations du
programme
Essai de typologie

JUIN 2004

Sommaire

I. Introduction

1. Le cadre de notre travail
2. Le cadre dans lequel s'inscrit le cours de religion

II. Déploiement des orientations du programme

1. Dans le cadre d'une recherche de sens :

- 1.1 L'existence comme lieu de questionnement et comme lieu théologique
- 1.2 Sens (re)cherché / sens construit
- 1.3 Le sens comme démarche
- 1.4 La recherche / construction de sens dans la cadre d'un débat pluraliste

2. Un cours confessionnel

- Remarques préliminaires
- 2.1 Enjeux politiques (Réseaux officiels / Ens. Libre)
 - 2.2 Conditions de légitimité (externe / interne)
 - 2.3 Profils attendus (élève / enseignant)

III. Cours confessionnel dans le cadre d' une recherche de sens : un choix. Essai de typologie

1. Présentation
2. Grille

IV. Propositions

1. A l'égard des pouvoirs publics
 2. A l'égard du SeGEC
 3. A l'égard des directions d'école
 4. A l'égard des écoles et instituts de formation
 5. A l'égard des équipes d'accompagnement pédagogiques
 6. A l'égard des institutions diverses concernées par le cours de religion
-

I. Introduction

1/ Le cadre de notre travail

Un nouveau programme balise le cours de religion. La tâche de notre groupe de travail est triple :

- ❑ Prendre acte des orientations de ce nouveau programme et mesurer les perspectives ainsi dessinées.
- ❑ Tracer le profil attendu du professeur de religion eu égard ces nouvelles perspectives : compétences, rapport à la foi chrétienne et à l'Eglise, formation initiale, complémentaire, continue.
- ❑ Formuler un certain nombre de recommandations à l'égard des différentes instances concernées par le cours de religion catholique.

2/ Le cadre dans lequel s'inscrit le programme de religion

2.1 Les contours actuels du cours de religion catholique définis par le nouveau programme¹

Ils sont dessinés au tout début, dans le chapitre 1 « Les raisons d'être du cours de religion catholique ».

Trois paramètres y sont énoncés, auxquels sont attachées trois exigences. Le cadre de référence est d'emblée clairement établi.

- ❑ Un cours qui se donne à l'école et « est appelé à rencontrer et à déployer les missions de l'école telles qu'elles sont précisées, par exemple, dans l'article 6 du Décret-Mission. »
- ❑ Une discipline scolaire à part entière, avec les mêmes exigences que les autres cours.
- ❑ Un cours confessionnel : « il se réfère à la foi chrétienne dans la tradition catholique. »

2.2 Les orientations proposées par le nouveau programme

Pour rencontrer les finalités assignées au cours de religion, elles-mêmes ancrées dans une **vision de la personne** et orientées vers la **croissance en humanité** du jeune (lire les pages 15-17), le programme propose une dynamique de recherche et de construction de sens à partir d'une confrontation entre les dimensions existentielle, culturelle et chrétienne. Le jeune est ainsi appelé à cette double démarche : entrer dans l'intelligence du christianisme, en dialogue avec d'autres sagesse ou traditions, et construire des convictions qui fassent sens pour lui et dont il puisse rendre compte devant autrui.

¹ Voir les trois premiers chapitres du Programme de religion catholique, Enseignement secondaire, Humanités générales et technologiques, Humanités professionnelles et techniques, Licap, Bruxelles, D/2003/0279/087

Cette dynamique est synthétisée comme suit par le programme lui-même :

« Ainsi, dans un mouvement de confrontation, d'interpellation et de dialogue entre culture et foi chrétienne, dans une dynamique de questionnement résolument ouvert, surgit du sens éprouvé comme chemin de croissance et de structuration : sens construit, mais aussi, pour les chrétiens, sens reçu comme un don et une promesse, sens éclairant, de manière spécifique, les grandes questions de l'existence. » (p. 20)

II. Déploiement des orientations du programme

Un cours confessionnel dans le cadre d'une recherche/d'une construction de sens

C'est en ces termes que le cours de religion peut se définir de manière synthétique.

1/ Dans le cadre d'une recherche de sens

1.1 L'existence comme lieu de questionnement et comme lieu théologique

Dans le programme, le sens apparaît d'abord comme « question » à travailler (p16, deux fois, p. 19), comme s'il était un lieu ouvert, disponible à plusieurs interprétations, polysémique.

Le christianisme, s'il n'a pas le monopole du sens, peut apporter sur l'existence un éclairage qui fait sens. Elle peut devenir « révélation » d'un sens qui annonce « *autre chose que lui-même* »²

C'est sans doute une nouveauté de ce programme : les réalités d'existence ne sont pas le point de départ de la réflexion, mais sont lieu même de questionnement et de révélation. D'une part, elles peuvent être relues à la lumière de la révélation ; d'autre part le message chrétien est lui-même relu à la lumière de la confrontation à l'existence et à la culture (au sens large, qui comprend la philosophie, les sciences humaines et d'autres instances de sens). La relecture se fait dans les deux sens³. Les réalités d'existence sont donc, à double titre, des lieux de questionnement et des lieux théologiques.

² C'est l'esquisse de cette relecture, qu' A. Gesché s'est proposé de faire dans son ouvrage Le Sens (coll. *Dieu pour penser, Cerf, Paris, 2003*), en visitant ce qu'il appelle les lieux du sens² et en esquisant pour chacun d'eux une « phénoménologie de la foi ». Du sens peut surgir de ce mouvement entre anthropologie et théologie.

³ Lire ce que dit le glossaire du programme à propos des « réalités d'existence » et de l'acte de « relecture » (p.40-41).

Ainsi, la démarche proposée par le programme est-elle de visiter les grandes problématiques humaines comme lieux de sens, croiser les éclairages possibles, dont l'éclairage chrétien, et laisser surgir/construire du sens.

1.2 Sens (re)cherché / sens construit

Dans les premiers chapitres du programme -qui ont donc pour mission d'en fonder la dynamique-, le terme « sens » est utilisé autant pour désigner du sens à (re)chercher (et à découvrir) et du sens à construire.

Le glossaire du programme explicite l' ambivalence liée au terme « sens ».

« Le mot « sens » souvent accompagné des verbes « donner » et « construire » comprend plusieurs acceptions. Cela rend compte de la double démarche par laquelle la vie prend sens : réception et action. Ces deux approches sont mises en relation de façon permanente et s'enrichissent l'une l'autre :

- d'une part, pour que la vie acquière du sens, il est nécessaire que des propositions soient faites (documents divers, témoins, etc.). Ces propositions indiquent un choix d'orientation pouvant prendre la forme d'intuition ou de direction réfléchie. Pour le chrétien, la personne de Jésus-Christ et son message relu en Église constituent une proposition spécifique ;

- d'autre part, chacun est acteur de son propre développement. Chacun construit le sens de sa vie en l'appliquant d'abord à des projets particuliers. Intégrant des connaissances et les leçons de l'expérience, chacun est appelé à construire un projet plus global donnant à l'existence plus de cohérence et d'unité. Pour le chrétien, ce projet, relu dans la foi, se construit dans une dynamique de filiation et de fraternité. » (p.41)

Le centre de l'arbre à la croisée des trois feuillages, indique le lieu de la construction du sens.⁴

terminales. Cette construction du sens se fait à partir de la confrontation entre existence, culture (autres instances de sens) et foi chrétienne ; elle se fait à partir de sens « déjà là », et croisés entre eux, évalués, pour devenir construction et conviction personnelles.

⁴ Cette construction du sens et sa communication sont l'objet des quatrième et cinquième compétences terminales.

- A propos d'une question fondamentale d'existence personnelle et/ou sociale, **organiser une synthèse porteuse de sens** qui articule existence, apports culturels et ressources de la foi chrétienne dans leur interpellation et fécondation mutuelles, dans la perspective d'une appropriation personnelle pertinente et argumentée.
- Construire une stratégie de **communication** en utilisant des moyens adaptés et diversifiés, dans la perspective de pouvoir rendre compte du travail d'appropriation accompli.

1.3 Le sens comme démarche

Le parti pris du nouveau programme est donc celui du sens comme démarche, comme processus, comme tracé.

Si le sens est à la fois à recevoir et à construire, il doit être perçu comme signifiant pour être reçu. Cela est vrai pour le christianisme comme pour les autres sources de sens. Le sens chrétien, s'il est « offert », s'il nous précède, s'il fut accueilli par une lignée de croyants, est aussi à relire, réinterpréter, réinventer à partir des réalités concrètes de l'existence.

Mettre les élèves « en situation de confrontation avec l'événement Jésus-Christ », comme y invite le programme (p.16), c'est aussi leur permettre d'entrer dans un questionnement à propos de Jésus-Christ. La pluralité des évangiles comme relectures de la vie, de la mort et de la résurrection du Christ ouvre d'emblée cet espace de recherche.

Signification et orientation, le sens peut prendre corps (accueil de sens découverts) et ouvrir un avenir (construction ou appropriation personnelle du sens) s'il est réfléchi dans un cadre porteur.

1.4 La recherche/construction de sens dans le cadre d'un débat pluraliste

Les classes étant plurielles, cette recherche / construction de sens se fait dans le dialogue. Pratiquer ce débat interconvictionnel est un horizon de formation à viser. C'est une des compétences disciplinaires du nouveau programme. C'est un apprentissage qui suppose trois conditions.

1° La pluralité vécue comme une chance.

La pluralité des convictions et le croisement des ressources doivent être vécus comme une chance d'élargissement et d'enrichissement, comme un lieu d'espérance.

2° L'espérance que ce débat débouche sur une possibilité de surcroît d'humanité.

L'espérance n'est pas seulement de l'ordre du contenu des convictions chrétiennes, mais elle doit constituer un terreau commun, lié à ce désir partagé d'un monde plus humain, plus fraternel.

Le processus ne peut être ouvert, la recherche de sens ne peut se construire, que s'il y a l'espérance d'un meilleur à venir.

3° Le respect inconditionnel des personnes

L'acceptation de l'autre, sans jugement, là où il en est, fait partie du projet éducatif chrétien. Mais, au nom de l'humain, des idées sont intolérables, des comportements inacceptables. L'enseignant et les élèves se doivent de distinguer la personne de ses idées.

2/ Un cours confessionnel

Remarque préliminaire :

Des philosophes ⁵ (re)-pensent aujourd'hui le rapport au religieux dans les sociétés sécularisées et disent l'importance d'accorder aux religions un statut d'instances possibles de sens. A la question de savoir s'il faut enseigner les religions à l'école et comment, différentes réponses sont possibles. La posture actuelle de la Communauté Française de Belgique a une dimension historique et est propre à l'Etat Belge, où le pluralisme des institutions est reconnu et son respect garanti par la Constitution. Le débat actuel autour de la place du religieux dans l'espace public et dans l'école permet de percevoir la pertinence de cette option pour les personnes comme pour la société.

2.1 Des cours confessionnels en Communauté française.

Cadre institutionnel-enjeux politiques

L'option du Pacte scolaire est de laisser le choix, dans les réseaux organisés par les pouvoirs publics, entre des cours de religion confessionnelle ou de morale non confessionnelle.

Ce pacte a marqué, au-delà d'un accord mettant fin à un conflit politique, une culture du «sens pluriel », dont nous (re)découvrons aujourd'hui l'intérêt et la chance.

1° Dans les réseaux organisés par les pouvoirs publics

L'organisation de cours « philosophiques » différents dans les réseaux organisés par les pouvoirs publics témoigne de cette idée qu'en matière philosophico-religieuse mieux vaut la reconnaissance des différences et sa gestion harmonieuse qu'une neutralité qui les gomme et empêche ces diverses traditions de se rencontrer et de s'enrichir au contact l'une de l'autre.

Lorsqu'il met à la disposition des citoyens plusieurs cours philosophiques qu'ils choisissent en fonction de leur appartenance propre, le pouvoir politique fait un choix de société. Il peut encore encourager ces différents cours à se rencontrer, dialoguer, organiser des activités communes, dans un esprit de recherche de ce qu'ils pensent être bon pour l'homme : ils peuvent œuvrer ensemble pour la paix, la justice, le développement pour tous etc.

Enjeux idéologiques

Ce faisant, c'est l'idée même du débat démocratique qui est en cause.

⁵ Notamment M. Gauchet (Lire les Actes du Congrès) ou R. Debray, entre autres, son rapport sur L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Odile Jacob

Celui-ci n'est-il pas appauvri si les uns et les autres relèguent leurs convictions dans ce qu'on appelle la sphère privée ? Ne gagne-t-il pas de se nourrir de convictions différentes ? N'est-il pas plus fécond, pour la création d'une plate-forme commune, d'inviter à sa table des personnes d'horizons divers, mais soucieuses de l'intérêt commun ? De telles tables existent par ailleurs, par exemple le comité national d'éthique, et il est heureux que chacun puisse y exprimer, au nom de ses convictions, ce qu'il croit être le meilleur pour l'homme.

2° Dans l'enseignement libre catholique

Aujourd'hui, alors que l'enseignement libre catholique est un enseignement de service public ; alors qu'il est lié, comme les autres réseaux, aux missions assignées à l'école par les pouvoirs publics (Décret- Mission), il se trouve dans la situation de devoir gérer en son sein l'articulation entre l'enracinement dans sa propre tradition et l'ouverture à tous, quelle que soit son appartenance sociale, culturelle ou religieuse. C'est le pari qui a été fait par le Congrès d'octobre 2002 d'un « *pluralisme situé* » et de l'exercice de la « *raison large* ».

Le professeur de religion, tout particulièrement, se trouve devant un défi : être fidèle à la mission d'enseignement de la foi chrétienne, tout en permettant à chacun de poursuivre son propre chemin.

Cette confessionnalité sera vécue en dialogue, dialogue avec chacun des acteurs de l'école, dialogue avec la culture, dialogue avec les autres instances de sens. Ni volonté d'annexer ni manipulation, mais une conviction que chacun a à gagner de se laisser interroger par l'autre à partir du lieu qui est le sien.

L'allocution finale du Chanoine Beauvain⁶ et son assertion relative au cours de religion fait écho aux raisons d'être du cours de religion catholique, exprimées par le programme, notamment au caractère confessionnel du cours en milieu pluriel (p. 14 du programme). Cette pluralité de fait n'est pas à déplorer, mais doit être perçue comme une chance d'élargissement et d'approfondissement. L'ouverture à l'universalité, la prise en compte de l'altérité ne sont-elles pas inhérentes au christianisme lui-même .

Le cours de religion s'inscrit donc dans le projet spécifique de l'enseignement catholique, qui veut tenir ensemble enracinement et ouverture, conjuguer raison et convictions.

2.2 Conditions de légitimité :

1° Légitimité externe :

⁶ Actes du Congrès, p. 61

Dans ce contexte de cours confessionnel situé dans une dynamique de recherche et de construction de sens, le cours de religion se trouve

devant une **double loyauté** à honorer : loyauté à l'égard de l'école, loyauté à l'égard de l'Eglise et de la foi chrétienne dans la tradition catholique.

- A l'égard de l'école

Le cours de religion, cours à part entière, souscrit aux missions assignées à l'école par le Décret-Mission (ch. 1 du programme).

Plusieurs devoirs s'imposent donc au professeur de religion :

- ° considérer et traiter chacun dans le respect de ce qu'il est, l'aider à se développer dans toutes les dimensions de son être, lui accorder donc la place à laquelle il a droit, y compris dans l'accueil de convictions différentes.
- ° s'intégrer dans la dynamique pédagogique mise en place par les différents décrets de la Communauté Française, dans laquelle s'intègre d'ailleurs, à sa manière propre, le nouveau programme.
- ° prendre part aux conseils de classe, participer aux délibérations et autres réunions concernant l'orientation de ses élèves, les orientations pédagogiques de l'école.
- ° être en conformité avec le Règlement des Etudes de l'établissement pour tout ce qui concerne la mise en œuvre du programme et pour l'évaluation des compétences,.

- A l'égard de l'Eglise

Cours confessionnel, le cours de religion « se réfère à la foi chrétienne dans la tradition catholique. Il propose de travailler l'intelligence de la foi chrétienne, ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines. » (Pr.p.14)

- ° loyauté donc par rapport à l'Eglise et à la foi des chrétiens, dans la tradition catholique,
- ° avec une prise en compte du caractère universel (catholique) et diversifié des communautés chrétiennes,
- ° avec cette part d'exercice critique que requiert tout enseignement.

Le cours de religion s'inscrit dans la mission d'**enseignement** de l'Eglise

2° **Légitimité interne** : une légitimité soutenue par le projet d'établissement.

Le cours de religion souffre, dans notre société qui accorde peu d'importance au symbolique, d'un manque de reconnaissance sociale ; il souffre aussi, quoique de manière très diversifiée selon les établissements, d'un manque de légitimité interne. Le cours de religion n'est pas toujours reconnu comme un cours à part entière non seulement par les élèves, mais par une partie du corps enseignant, voire par certaines directions. La légitimité du cours aux yeux des élèves ne

vient-elle pas, d'ailleurs, du statut que ce cours a dans l'établissement ?

Là se joue un défi pour l'avenir : s'il n'y a pas un travail sur les représentations relatives au cours de religion, s'il n'y a pas un effort de clarification des adultes dans leur rapport au religieux, s'il n'y a pas dans l'établissement des « balises » qui garantissent le statut auquel a droit le cours de religion, son avenir est en jeu. Le risque de voir le cours supprimé ou remplacé par autre chose vient autant du politique que d'une légitimité interne insuffisante.

2.3 Profil et compétences attendus

A. De l'élève

1° Un cours

Le cours de religion ne suppose la foi chrétienne ni au départ ni à l'arrivée. Cours/animation pastorale/catéchèse relèvent de démarches propres et distinctes. Il ne s'agit donc pas d'initier à la foi, mais de présenter la foi des chrétiens comme sens possible à l'existence. L'élève, mieux informé, pourra choisir en connaissance de cause.

2° Une démarche

Ce qui est demandé aux élèves, c'est d'entrer dans la dynamique d'un questionnement, de s'y déplacer, de croiser des regards différents, dont celui de la foi chrétienne, et de construire du sens signifiant pour eux.

3° L'évaluation

Les élèves ne seront donc pas évalués sur le contenu de ce qui fait sens pour eux -cela leur appartient-, mais sur les éléments (compétences, savoirs, savoir-faire, attitudes face au travail) qu'ils ont dû s'approprier pour développer une pensée libre et argumentée.

Même si, dans le concret de la mise en œuvre du programme, encore tout neuf, tout n'est pas clarifié en matière d'évaluation, ni plus ni moins d'ailleurs que dans les autres disciplines⁷, ce qui est très clair, c'est le principe qui commande l'évaluation à valeur certificative.

Il s'agit bien d'évaluer, comme dans les autres disciplines, des compétences qui mobilisent des savoirs, des savoir-faire et des attitudes face au travail, bien circonscrits par des critères et des indicateurs notifiés clairement aux élèves.

L'approche par compétences, même si elle est complexe, a le mérite de clarifier les divers registres en jeu.

⁷ Voir le document réalisé par le secteur religion en collaboration avec des inspecteurs de religion

B. Du professeur

Ce qui est attendu du professeur de religion (en plus de ce qu'on est en droit d'attendre de tout professeur, notamment au niveau relationnel, première clé de la réussite pédagogique) se décline en trois catégories d'exigence.

1° Une formation disciplinaire, avec des compétences scientifiques.

Que le professeur de religion puisse présenter correctement les grandes ressources de la foi chrétienne et rendre compte de l'intelligence, de la cohérence interne et de la vitalité du christianisme. Qu'il ait aussi une connaissance suffisante des autres traditions philosophiques et religieuses.

2° Un intérêt pour le questionnement et une capacité d'entrer en dialogue

S'il lui est demandé de faire entrer ses élèves dans la dynamique d'un questionnement, il importe qu'il y entre lui-même, qu'il se laisse traverser par les questions, qu'il articule les différentes dimensions sur lesquelles sont bâties les thématiques, qu'il les fasse résonner/raisonner auprès de ses élèves grâce à la pratique d'un dialogue fécond et d'un travail rigoureux et que, dans ce cadre-là, il puisse montrer la pertinence du christianisme pour l'homme, pour le monde, pour la vie.

3° Une loyauté active et inventive

* Ce qui a été dit à propos du cours de religion (au point 2.2.1°) est vrai pour son titulaire ; celui-ci est appelé à une double loyauté.

° Loyauté à l'égard de l'école (cfr. supra)

° Loyauté par rapport au caractère confessionnel du cours, ses finalités et son programme, et par rapport au mandat qui lui est conféré par l'autorité ecclésiastique (le visa).

Mais il n'est pas seul, il présente la foi d'une communauté croyante qui peut parler avec lui et pour lui.

* Cette loyauté, pour être active et inventive, se doit d'être habitée par l'**empathie** (voir ci-dessous) ou par l'adhésion personnelle, qui rendent capable de présenter le christianisme « de l'intérieur », comme source de sens et chemin de vie.

Empathie et principe de réversibilité :

* Par empathie, il faut entendre une capacité de sortir de sa propre sphère pour entrer dans celle d'autrui, afin de le connaître de son propre point de vue. Entrer par empathie dans une religion ou une philosophie qui n'est pas la sienne revient à reconnaître que cette religion ou cette philosophie peut être

source de sens et chemin de vie ; c'est lui reconnaître son statut d'instance possible de sens.

- * Ce mouvement d'exode vers l'autre n'est pas étranger au principe de **réversibilité** pensé par J. Piaget ⁸ et repris par le groupe sens analogue au nôtre pour l'enseignement fondamental.
*La réversibilité consiste « à émigrer de sa manière actuelle de penser et de voir les choses, pour regarder le réel à partir d'un autre point de vue ; le second mouvement consiste à revenir à son point de départ. Le sujet qui a opéré cet aller-retour intellectuel ne perd pas son identité initiale, puisqu'il y revient. Mais celle-ci se trouve modifiée du fait même d'avoir effectué ce mouvement de quitter pour un temps son point de vue pour le retrouver ensuite. »*⁹
 - * L'attitude empathique connaît aussi cette altération de celui qui s'expatrie un moment chez l'autre pour tenter de le comprendre. On ne sort jamais tout à fait indemne de ce mouvement où, l'espace d'un moment, on se fait l'hôte d'une autre conviction que la sienne.
 - * Qu'il s'agisse d'empathie ou de réversibilité, ce qui est demandé à l'enseignant, c'est d'entrer dans l'intelligence du christianisme pour en percevoir la cohérence et la pertinence. Il demandera aux élèves d'entrer dans ce même mouvement d'expatriement et d'empathie, de consentir à ce principe de réversibilité, quelles que soient leurs convictions personnelles.
 - * Dans le contexte d'un cours confessionnel situé dans le cadre d'une recherche/construction de sens, le professeur, invité à croiser des regards différents sur une même thématique, entrera dans ce même mouvement d'empathie à l'égard d'autres sagesse ou religions auxquelles il n'adhère pas nécessairement. Il invitera ses élèves à faire de même.
- ⇒ Cette pratique de l'empathie pose les jalons du dialogue interconvictionnel et interreligieux souhaité par le programme. (Compétence disciplinaire n°9 et place importante accordée aux religions, philosophies et sagesse dans la sphère « Elargir à la culture »)

⁸ J. PIAGET, *Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin., 1956 ; nouvelle édition Pocket, n°226, 1998

⁹ Notes du groupe sens n°4 pour l'enseignement fondamental

III. Cours confessionnel dans le cadre d'une recherche de sens : un choix parmi d'autres. Essai de typologie.

1/ Présentation

1.1. Pourquoi une typologie ?

Les nombreux débats soulevés par la question de l'enseignement du religieux/ des religions, en Belgique, en France ou ailleurs, présentent cet avantage de devoir affiner sa propre position. Une présentation des différents modèles d'organisation d'un cours de « religions permet une vision comparative des différents cas de figures possibles s'éclairant mutuellement.

1.2. Une première clarification : enseigner n'est pas catéchiser.

Aujourd'hui, cette mission de catéchèse, présentée par le document du Magistère de l'Eglise « Catechesis Tradendae » et, par la suite, du Directoire pour la Catéchèse, relève des paroisses ou autres communautés ecclésiales. La démarche qui y est suivie s'inscrit dans une dynamique d'initiation à la foi chrétienne et suppose les personnes acquises à la foi chrétienne ou en marche vers elle.

A l'heure du pluralisme, **une telle démarche n'est plus concevable dans les écoles à vocation publique**. Nous l'avons cependant gardée dans la typologie pour permettre une comparaison.

1.3 Quatre modèles possibles

Voici présentés trois modèles possibles aujourd'hui.

1° Le premier, intitulé « cours non confessionnel de sciences des religions » ou « *histoire comparée des religions* » entend étudier le fait religieux comme patrimoine culturel. L'approche des religions sera donc essentiellement culturelle. L'organisation de tels cours répond à un besoin de donner des clés de lecture et de compréhension de la culture religieuse.

Certaines initiatives se modelant sur ce cas de figure ont été prises par des universités françaises.

2° Le deuxième, « cours non confessionnel de sciences religieuses dans le cadre d'une recherche de sens » s'inspire de propos tenus par R. Debray.

Même si, pour ce philosophe, il ne convient pas de créer une matière scolaire nouvelle, il revient aux disciplines existantes d'intégrer l'étude du fait religieux pour en dégager le sens. « *Le fait religieux est un fait social total, à cheval sur le psychisme individuel et le vécu collectif.(...)* Les fêtes religieuses, les cathédrales, le pèlerinage à La Mecque sont des réalités indiscutables, même si les facteurs qui président à leur apparition

relèvent de la croyance. »¹⁰

Mais R. Debray entend bien distinguer la connaissance et le compréhension de la croyance. Un cours inspiré de cette manière de voir, s'il est organisé, est donc non confessionnel, mais ne se confond pas à un cours de culture religieuse. Il entend « *informer des faits pour en élaborer des significations.* »¹¹

3° Le troisième modèle « cours confessionnel dans le cadre d'une recherche de sens » est le nôtre en Communauté Française de Belgique.

4° Le quatrième modèle « cours confessionnel de type catéchétique » n'est plus concevable dans une école à vocation publique. (cfr ci-dessus)

1.4 Les paramètres envisagés

Chacun des modèles se voit considéré selon les mêmes paramètres : les finalités poursuivies, le profil et les compétences attendus de l'enseignant et de l'élève, les enjeux théologiques et politiques.

1.5 Une description aussi objective que possible

La description de ces modèles se veut la plus objective possible et entend n'émettre aucun jugement de valeur.

Au cours de nos réflexions et de nos échanges qui faisaient régulièrement appel à des situations concrètes, nous nous sommes d'ailleurs rendu compte que les frontières entre les différents modèles n'étaient pas étanches, qu'il existait entre elles certaine porosité, selon le type de public et d'établissement ou encore selon la posture du professeur de religion.

1.6. Intérêt de la grille évolutive et comparative

Ces réflexions nous conduisent à penser que cette grille typologique peut être un instrument intéressant pour baliser de manière plus suggestive le modèle qui est le nôtre, en regard des deux autres.

Elle permet aussi de visualiser et de préciser les enjeux institutionnels ainsi que le profil attendu du professeur et de l'élève.

Nous pensons donc qu'elle pourrait être un outil utile voire un outil de référence possible pour préciser aux nouveaux professeurs de religion dans quel cadre institutionnel et à quoi ils s'engagent.

¹⁰ Propos tenus dans un interview au Nouvel Observateur en octobre 2003 et cités par L. Cédelle dans son article Parler religion en toute laïcité, dans *Le Monde de l'Éducation*, n°321, janvier 2004, p. 31

¹¹ Rapport de R. Debray sur L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, version dactylographiée (internet) p.14

2/ Cours de religion(s) : cas de figures possibles, essai de typologie - Grille

Cas de figure	Finalités	Profil et compétences du professeur	Profil et compétences de l'élève	Enjeux théologiques et Politiques
1) Cours non confessionnel de sciences des religions ou histoire comparée des religions	Etudier le fait religieux comme patrimoine culturel (pour comprendre une œuvre d'art, une œuvre littéraire)	<p>*<u>Compétences</u> : compétences scientifiques</p> <p>*<u>Caractère de l'enseignement</u> : caractère aussi neutre que possible de l'enseignement/de l'enseignant.</p> <p>* <u>Formation</u> : sciences des religions, avec exigence de formation continuée</p>	<p>*<u>Compétences</u> scientifiques, repères culturels.</p> <p>*Pas d'exigence d'engagement personnel.</p>	<p>* <u>Enjeux théologiques</u> - Présentation encyclopédique des religions grâce à des référentiels de culture religieuse : <i>étudier les fonts baptismaux de St Barthélemy.</i></p> <p>- Mais vidées de leur substance vive, elles sont comme « mortes » ; elles n'apparaissent pas comme instances de sens pour aujourd'hui.</p> <p>* <u>Enjeux politiques</u> - Le programme est fixé par les pouvoirs publics. - Les convictions religieuses relèvent de la sphère privée et ne sont donc pas censées être présentes dans le débat public.</p>

<p>2) Cours non confessionnel de sciences religieuses dans le cadre d'une recherche de sens.</p>	<p>Etudier les religions comme instances possibles de sens.</p>	<p><u>*Compétences :</u> compétences scientifiques + intérêt pour les questions de sens, + intérêt pour le phénomène religieux, + capacité d'entrer dans l'intelligence de chaque religion pour en faire ressortir le sens et les enjeux pour l'être humain et pour l'humanité.</p> <p><u>*Caractère de l'enseignement</u> Attitude ouverte et critique de l'enseignant, mais caractère non confessionnel de l'enseignement et réserve de l'enseignant à l'égard de ses convictions personnelles.</p>	<p><u>Compétences scientifiques</u> + élargissement des représentations + développement d'une pensée libre et argumentée. dans la perspective d'une appropriation personnelle de sens.</p>	<p><u>* Enjeux théologiques</u> Présentation des religions comme : - ressources de sens, - occasion de connaître différentes démarches de sens = ° un pas vers l'autre ° mais risque de syncrétisme</p> <p><u>*Enjeux politiques</u> - Le programme est fixé par les pouvoirs publics. - Les religions sont reconnues comme instances de sens : elles ont leur place dans la société et le débat public. D'où l'initiation au débat démocratique et à la citoyenneté.</p>
--	---	---	--	---

		<p><u>*Formation :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- sciences des religions, avec exigence de formation continuée, <p>+</p> <ul style="list-style-type: none">- appréhension de la cohérence et de la dynamique internes des différentes religions et sagesses.		
--	--	---	--	--

<p>3) <u>Cours de religion confessionnel dans le cadre d'une recherche de sens.</u></p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓</p> <p>⇒ <i>Ce modèle est celui du programme</i></p>	<p>-Etudier les questions fondamentales de l'existence à la lumière de la foi chrétienne, en dialogue avec d'autres ressources culturelles, philosophiques ou religieuses.</p> <p>-Découvrir la cohérence et la pertinence de la foi chrétienne.</p>	<p><u>-Compétences :</u> compétences scientifiques + intérêt pour les questions de sens + capacité : -de rendre compte de la foi chrétienne, -de la rendre signifiante, dans le cadre d'une démarche de recherche et de construction de sens et en dialogue avec d'autres traditions et instances de sens.</p> <p><u>*Caractère de l'enseignement :</u> -Caractère confessionnel de l'enseignement. -Présentation de la foi de l'Eglise catholique : + avec loyauté par rapport : ° au caractère confessionnel du cours, à ses finalités et à son programme. ° au mandat qui lui est conféré par l'autorité ecclésiastique (visa),</p>	<p><u>Compétences scientifiques (disciplinaires)</u> + entrer dans une démarche de recherche et de construction de sens ; + entrer dans l'intelligence et la vitalité du christianisme afin de se situer par rapport à lui de manière plus éclairée ; + développer une pensée libre et argumentée.</p>	<p><u>*Enjeux théologiques</u> - Le christianisme est présenté « de l'intérieur » comme chemin de sens possible. - Il est présenté à tous les élèves qui fréquentent le cours, quelles que soient leurs convictions personnelles.</p> <p><u>Enjeux institutionnels, ecclésiaux et politiques</u> Le cours est à la croisée de deux institutions : °l'école (public, cadre, pédagogie, évaluation) ; il s'inscrit dans les missions assignées à l'école par les pouvoirs publics (Décret-Missions de la C.F.) °l'Eglise (contenu, programme, inspection) ; il participe à la mission d'enseignement de l'Eglise.</p> <p><u>Enjeux politiques :</u> - Construction/explicitation des références et des</p>
---	--	--	--	---

		<p>+ avec cette part critique que requiert tout enseignement.</p> <p>* <u>Formation</u> : formation théologique de base, avec exigence de formation continuée ;</p> <p>+ connaissance suffisante des autres traditions philosophiques et religieuses.</p>		<p>convictions dans le cadre du débat démocratique ;</p> <p>- Construction/explicitation des références et des convictions passées au crible de la raison.</p>
--	--	---	--	--

<p>4) Cours de religion de type catéchétique</p> <p>⇒ <i>Ce modèle n'est plus concevable dans des écoles à vocation publique.</i></p>	<p>Faire découvrir et/ou approfondir le christianisme comme religion de vie, avec un désir de transmettre la foi.</p>	<p>*Compétences : Capacité d'annoncer la foi + compétences scientifiques</p> <p>*Caractère de l'enseignement : - caractère confessionnel de l'enseignement ; - engagement chrétien de l'enseignant</p> <p>*Formation : Les convictions de foi sont pré-requises, ainsi que la formation de type scientifique.</p>	<p>Capacité à entrer dans la dynamique de la foi chrétienne + compétences scientifiques.</p>	<p>*Enjeux théologiques -Le christianisme est proposé à la foi. -Cette démarche de type catéchétique est fondée sur un pré-requis : les élèves sont considérés comme appartenant à la communauté des croyants (chrétiens catholiques) ou disposés à en faire partie. -Le cours est intégré dans la mission catéchétique de l'Eglise, il dépend essentiellement de la communauté ecclésiale.</p> <p>*Enjeux politiques Question de la légitimité de la reconnaissance et de la subsidiarité d'un tel enseignement dans le cadre scolaire par les pouvoirs publics.</p>
--	---	--	--	---

IV. Propositions

1. A l'égard des pouvoirs publics

- garantir le caractère confessionnel du cours de religion dans tous les degrés
- donner les moyens aux écoles supérieures pour assurer une formation spécifique suffisante
- prévoir un budget suffisant pour la formation continue

2. A l'égard du SeGEC

- développer la raison large, l'interdisciplinarité
- tout en reconnaissant le statut particulier du cours de religion, avoir à son égard la même attention que pour les autres cours,
- veiller à recruter des directeurs soucieux de la qualité du cours de religion

3. A l'égard des directions d'école

- ne pas favoriser les horaires avec moins de 6h de religion
- contribuer à la légitimité du cours (projet d'établissement, conseils de classe, grille horaire, interdisciplinarité, projets d'école etc.)
- être soucieuses de la formation des professeurs de religion (facilités horaires pour suivre la formation complémentaire)

4. A l'égard des hautes écoles et instituts de formation

- travailler en amont les représentations du métier de professeur de religion
- viser, en formation initiale, une meilleure préparation des professeurs aux différents milieux de travail en amont des stages organisés obligatoirement dans des milieux diversifiés
- former les futurs enseignants de la religion à creuser les questions de sens
- travailler les ressources de la foi chrétienne, prévoir des modules de formation théologique à partir du nouveau programme
- inclure dans la formation des futurs professeurs de religion des cours visant à la compréhension de la cohérence interne d'autres traditions religieuses, notamment de l'islam.

5. A l'égard des équipes d'accompagnement pédagogique

- renforcer les accompagnements pédagogiques,
- organiser des parrainages des nouveaux professeurs
- organiser des rencontres inter-écoles

6. A l'égard des institutions existantes concernées par le cours de religion

Les institutions fonctionnent, mais l'articulation devrait être renforcée, notamment en matière de formation : instituts de formation, Fédération, diocèses.

Ont participé au groupe de travail et ont contribué à la réflexion et à la réalisation de ce document :

Eva DIEUDONNE, Monique FOKET, Marie-Ange FRANCOU, Myriam GESCHE, Lucien NOULLEZ, Marie-Catherine PETIAU, Jean-Claude POLET, Marie-Pierre POLIS, Lucien RAMACCIOTTI, Olivier SERVAIS, Lambert WERS, Bernadette WIAME.

SeGEC

Outil d'accompagnement du
programme de religion catholique
pour les classes
à forte population musulmane

Juin 2004

Sommaire

I. Fonder la légitimité du cours

Note préliminaire liée au contexte

1. **Quand le caractère pluriel des classes est mis à mal**
2. **Identité propre dans un contexte majoritairement musulman**
 - 2.1 Volet sociologique
 - 2.2 Volet théologique
 - 2.3 Volet pédagogique
3. **Une option non dénuée de sens**
 - 3.1 Sur le plan personnel
 - 3.2 Sur le plan collectif

II Créer les conditions favorables

1. Un pari d'hospitalité réciproque
 2. Pièges à éviter - Attitudes à cultiver
 3. Questions-défis et concepts passeurs
 4. Conclusions / Propositions
 - 4.1 Pour l'ensemble de la communauté éducative
 - 4.2 Pour les professeurs de religion
-

Remarques préliminaires liées au contexte

° Contexte interne : l'école catholique et son projet d'établissement

Il est peut-être utile de rappeler ici que, si le cours de religion catholique est obligatoire dans l'enseignement libre catholique et fait partie de **son projet éducatif**, y compris dans les classes à forte population musulmane, le choix de l'école résulte d'une décision des parents, libres d'inscrire leurs enfants dans d'autres réseaux, où des cours de religion islamique ou de morale non confessionnelle sont organisés. Ils connaissent au départ le caractère confessionnel de l'établissement et du cours de religion qui y est dispensé.

Lorsque ce contrat est mis à mal, lorsque le climat de confiance n'existe plus, lorsque les élèves ne respectent pas le caractère confessionnel du cours de religion, il y a lieu, pour le professeur de religion, de s'en référer « en amont » au chef d'établissement. Le projet d'établissement étant mis en cause, c'est la communauté scolaire tout entière qui est affectée. Il convient, dans ce cas, de refonder d'abord la légitimité du projet d'établissement aux yeux de tous, parents et élèves compris.

° Contexte externe : les influences extérieures

L'école s'inscrit dans un contexte plus général et est au carrefour d'influences diverses. Le contexte international exacerbe le sentiment d'injustice et de frustration du monde musulman, sentiment utilisé par les extrémistes pour fustiger l'Occident.

Des mouvements et, surtout, des mosquées font circuler de telles idées anti-occidentales et anti-chrétiennes, manipulant des jeunes à l'identité fragile et peu (in)formés. Ces jeunes se retrouvent dans nos écoles, écartelés entre des discours opposés. Il arrive alors que le cours de religion devienne le lieu exutoire de ce trop-plein de contradictions à assumer, source d'agressivité voire de violence. Situation extrêmement difficile à gérer par le seul professeur de religion, alors que le problème déborde largement le cours de religion.

Il est essentiel alors d'avoir une politique commune et de travailler en concertation : pouvoir organisateur, direction et équipe éducative tout entière.

⇒ **Légitimer le cours de religion catholique dans des classes à proportion musulmane importante requiert au préalable que soient installés et mis en application ces deux paramètres :**

- respect du contrat de confiance et du projet d'établissement
- prise en charge par la communauté éducative tout entière de la présence musulmane à l'école.

I. Fonder la légitimité du cours

1/ Quand le caractère pluriel des classes est mis à mal

« Le cours de religion catholique s'adresse à des élèves dont la position personnelle par rapport à la foi chrétienne est diverse : le cours rencontre ainsi des chrétien(ne)s engagé(e)s ou non, en recherche, autrement croyant(e)s, non-croyant(e)s en Dieu, se disant athées, agnostiques, indifférents. »
(programme p. 14)

Les orientations du programme ont intégré cette donnée incontournable qu'est celle du public pluriel et diversifié de nos écoles. Cours confessionnel dans le cadre d'une recherche de sens, il conjugue enracinement dans une tradition et ouverture à d'autres sources de sens. Cours de formation commune reconnu comme tel, il s'insère, avec les autres disciplines, dans une dynamique pédagogique centrée sur l'apprentissage de compétences, objet de l'évaluation à valeur certificative. Il n'y a donc aucune ambiguïté quant aux finalités du cours. Les deux chapitres précédents ont déployé cette option.

Ce caractère pluriel de nos établissements revêt des colorations multiples en fonction des lieux, des implantations, des milieux socio-économiques. Et il est une chance, cela a été dit. Mais il arrive qu'en certains endroits, ce caractère pluriel s'estompe, laissant même parfois en face à face des élèves d'une même religion, autre que le christianisme, l'islam le plus souvent, et le professeur qui doit, quant à lui, donner un cours de religion catholique.

⇒ Comment envisager ce cas de figure des classes à forte proportion musulmane ? Les orientations du cours de religion (finalités et dynamique) pensées en fonction d'un public pluriel et déployées dans les chapitres qui précèdent doivent-elles être revues à la lumière de ce contexte particulier ?

2/ Identité propre dans un contexte majoritairement musulman

La question est de savoir ce qui change dans ce cas de figure, où la pluralité des convictions -contexte habituel- fait place à un groupe religieux dominant autre que celui de la religion confessée.

Cette question semble se poser en trois volets.

2.1 Un volet sociologique ¹²

¹² Lire de Xavière REMACLE, Comprendre la culture arabo-musulmane, Petite Bibliothèque de la citoyenneté, CBAI-Vie Ouvrière, Bruxelles, 1997
Voir aussi les conclusions du groupe de travail « Ecole catholique et immigration »

* **La présence d'élèves musulmans**

La question de la présence d'élèves musulmans dans les classes n'est pas tout à fait neuve et l'expérience des professeurs rencontrés nous fait dire que lorsqu'il s'agit de quelques élèves seulement, cela ne pose généralement guère de problème. Au contraire même, leur différence est perçue comme une richesse et une occasion de dialogue interconvictionnel. Elle présente l'intérêt de réveiller de sa torpeur le pluralisme « mou » de la plupart de nos classes -images de la société-, grâce à l'expression explicite d'une appartenance religieuse clairement identifiée.

L'expression explicite de cette référence identitaire a ce mérite de renvoyer chacun face à lui-même, à ses convictions ou à leur absence, et de susciter un débat où chacun devra assumer son appartenance propre. Ce caractère explicite du pluralisme est une chance réelle pour le cours de religion parce que la rencontre des différences rend une nouvelle pertinence à la question de Dieu et de l'appartenance religieuse.

⇒ La présence de l'islam apparaît donc comme un atout pour chacun des acteurs de la classe, qui peuvent trouver dans l'expression explicite d'appartenances différentes de quoi nourrir, élargir, approfondir, questionner ses propres convictions. Le cours de religion s'en trouvera enrichi, le professeur présentant les grands axes de la foi chrétienne, sans édulcoration ni syncrétisme facile, mais en dialogue avec ses élèves.

* **Une forte proportion d'élèves musulmans**

D'après l'expérience toujours, ce qui est perçu comme une chance peut devenir difficulté lorsque les proportions sont inversées, lorsque le professeur de religion catholique se retrouve seul à se référer à la foi chrétienne ou qu'il est en minorité, avec d'autres élèves, non musulmans mais sans convictions propres ou avec des convictions faibles et parfois mal ou si peu fondées.

⇒ Ce qui est en cause ce n'est pas l'appartenance personnelle des élèves à l'islam, mais par leur nombre, l'effet de groupe qui peut mettre le professeur mal à l'aise.

° **La question de la légitimité posée avec une acuité toute particulière**

Ce contexte particulier renvoie le professeur à la question de la légitimité du caractère confessionnel du cours ; présente dans un contexte pluriel et diversifié, elle revêt dans des classes où majorité musulmane une couleur particulière. Question à prendre en compte et à travailler.

Il importe que le professeur puisse resituer son travail dans une perspective plus large qui lui donne sens. Cela lui permettra de présenter plus facilement aux élèves les finalités du cours et de clarifier ce qui est attendu d'eux, notamment au niveau de l'évaluation.

⇒ Si le « contrat » est clair entre les deux parties -que le cours de religion est de l'ordre de l'enseignement et que son caractère confessionnel doit être respecté-, un climat de confiance peut s'instaurer et un travail fécond s'effectuer.

° Une pluralité au sein d'une apparente homogénéité

Forte proportion d'élèves musulmans ne signifie pas homogénéité.

Il se peut que, derrière l'apparente homogénéité d'une adhésion commune à l'islam, se cachent une pluralité d'origines, des différences d'appartenance (mouvances, communautés, mosquées), des divergences dans le rapport à la foi et dans sa mise en pratique. Cette pluralité peut s'offrir comme une occasion, pour les élèves, d'élargir leur propre point de vue à celui des autres ; elle appelle décentrement et ouverture. Vis-à-vis de ses corréligionnaires d'abord, des autres croyants ou incroyants ensuite.

⇒ La gestion de cette pluralité demande prudence, diplomatie et tact au professeur, renvoyant les élèves à leurs convictions et les appelant à en rendre compte, et pour ce faire, à les approfondir.

° Quand le climat de confiance n'existe pas / plus

Il arrive, malgré les efforts du professeur, que le climat de confiance souhaité n'existe pas ou plus. Dans ce cas, il convient de discerner d'où viennent les problèmes. Sont-ils d'origine psychologique ou sociale (problèmes liés à l'adolescence, à un contexte socio-culturel défavorisé, à l'éducation, à la difficulté de verbalisation, à un décrochage scolaire, à un fort sentiment d'échec, d'injustice ou d'impuissance etc.) ou générés par une intransigeance religieuse, intolérante, voire agressive ?

⇒ Il importe de faire la part entre les registres de contestation et/ou de provocation et de porter le problème au niveau où il doit être réglé, dans le cadre de la relation pédagogique, en conseil de classe, de discipline ou de direction, avec le chef d'établissement.

2.2 Un volet théologique : un fondement possible ¹³

Vu le nombre croissant d'élèves musulmans dans certaines écoles, et plus seulement à Bruxelles, il est essentiel de réfléchir au sens et à la légitimité d'un cours confessionnel catholique dans ce contexte.

Le document se situe ici du point de vue de la théologie chrétienne. Il propose des perspectives qui permettent de fonder d'un point de vue chrétien la légitimité d'un cours confessionnel dans le cadre de classes présentant une forte proportion d'élèves appartenant à une autre confession, en l'occurrence, ici, la confession musulmane.

Il ne nous appartient pas de nous situer du point de vue de la théologie musulmane. Les parents, en confiant leurs enfants à l'école catholique font un choix. C'est à eux qu'il revient d'explicitier leurs raisons.

¹³ Lire l'article de J.-L. BLANPAIN dans la Nouvelle Revue Théologique, n°122, p. 597-610,

* Les limites du modèle « inclusif » ¹⁴

La théologie des religions a élaboré différents modèles¹⁵ de représentation de l'autre, dont l'un est dit « inclusif » parce qu'il intègre la légitimité de l'autre tradition religieuse en y reconnaissant présents des éléments constitutifs de l'économie chrétienne. Cette façon de penser, si elle relève d'une ouverture considérable depuis le fameux « Hors de l'Eglise, pas de salut », laisse toutefois une impression confuse d'« annexionnisme ». Elle serait un peu le pendant d'une attitude souvent rencontrée disant de quelqu'un qu'il pouvait « être chrétien sans le savoir ». Elle donne à l'interlocuteur le sentiment de ne pas être reconnu dans sa liberté et différence, plus encore que cette différence n'est pas reconnue dans sa légitimité.

⇒ Cette approche, en classe, n'est pas tenable. Les élèves, musulmans ou autres, d'ailleurs, veulent -et ils y ont droit- être reconnus dans leur différence, et que cette différence soit reconnue pour légitime. Cette revendication doit être entendue et intégrée à l'école et au cours de religion en particulier.

* Le modèle théocentrique ou pluraliste

Une autre approche est possible, qui inverse les perspectives.¹⁶ L'on ne se place plus du côté des religions, mais, si l'on peut dire, du côté de Dieu, d'un Dieu « en quête de l'homme », « un Dieu qui se révèle libre d'emprunter une multiplicité de chemins pour rejoindre les hommes. » ¹⁷

Le fond du problème théologique ne résiderait pas dans la multiplicité des chemins, mais que ces chemins soient vérité et vie pour des hommes et des femmes, hier et aujourd'hui. Qu'ils leur permettent de déployer leur humanité. Ainsi le critère d'authenticité d'une religion est-il déplacé pour devenir celui de la croissance en humanité. ¹⁸

⇒ Cette manière de voir ouvre un champ inouï de réflexion dans le cadre du cours de religion, dont les perspectives sont celles d'une recherche de sens en vue d'un surplus d'humanité.

¹⁴ Terme utilisé ici du point de vue de la théologie du pluralisme religieux, qui ne s'oppose en rien, au contraire, à la logique d'inclusion sociale initiée par Jésus et mise en avant par le groupe de travail « Sens n°5 » constitué par le SeGEC à la suite de son Congrès en 2002 et consacré à la pastorale et à la proposition de la foi. .

¹⁵ Lire J. DUPUIS, *Vers une théologie chrétienne du pluralisme religieux*, Coll. Cogitatio Fidei 200, Paris, Cerf, 1997

¹⁶ Lire J.-M. AVELINE, *Le dialogue interreligieux : chemin d'espérance pour l'humanité*, dans *Questions Actuelles*, n°29, janvier-février 2003, p. 34-39

¹⁷ p. 34 L'expression « un Dieu en quête de l'homme » citée par Aveline est du philosophe juif Abraham HESCHEL. Elle est le titre d'un livre paru aux Editions du Seuil en 1968.

¹⁸ Lire les pages 146 et suivantes de l'ouvrage de H. KÜNG, *Projet d'éthique planétaire, La paix mondiale par la paix entre les religions*, Seuil, 1990

* La personne du Christ comme invitation à l'universel

L'on peut objecter à cette approche le risque d'un certain relativisme. Si toutes les religions sont bonnes pour autant qu'elles oeuvrent pour que l'homme et le monde soient davantage humains, qu'en est-il de l'affirmation de Paul pour qui toute chose devrait être réconciliée en Christ ?

Le salut passe-t-il par le Christ ? La question christologique est au cœur du débat actuel.

⇒ Que nous annoncent les évangiles, si ce n'est un salut pour tous les hommes, quels qu'ils soient ? Qu'a fait le Christ sinon franchir les frontières de sa judaïté pour rencontrer les hommes et les femmes de son temps, les guérir, les (re)mettre debout, sans jamais leur demander de se convertir au judaïsme ?

N'y a-t-il pas dans la personne même de Jésus et dans son attitude par rapport aux étrangers une invitation au dépassement des frontières, gratuitement, sans arrière-pensée, tout simplement par amour pour l'homme. C'est la compassion à la souffrance d'autrui qui conduit Jésus à entendre la plainte de l'homme ou de la femme blessé(e), par delà les frontières, et à lui répondre. C'est elle qui pousse Jésus à rencontrer la souffrance du centurion romain ou des lépreux (samaritains de surcroît). Plus encore, ce sont les non-juifs, les « païens » qui font ad-venir Jésus à l'universalité de sa mission. C'est le cas de la syro-phénicienne qui, par sa foi confiante et déterminée, pousse Jésus à élargir sa mission au-delà des tribus d'Israël. Cette attitude fondamentale de bienveillance, de miséricorde et d'amour, par-delà les frontières traditionnelles, sera sanctionnée sur la croix, mais transfigurée par la puissance du Dieu vivant, consacrant la vie et la mort du Christ comme chemin de vie. « *La croix du Christ opère une critique de la religion par le dépassement qu'elle opère.* »¹⁹

* Un pluralisme de générosité²⁰

Ainsi, l'incarnation, la vie, la mort, la résurrection de Jésus-Christ manifestent l'amour de Dieu en tant qu'il est « hors limite », démesuré, excessif, fou, extrême (Cf Jn 3, 16 ; 13, 21). Dans l'événement Jésus-Christ, l'amour de Dieu se donne à penser et à vivre dans l'ordre de la générosité débordante, dans « l'amour par excès ».

Cette démesure ne biffe pas la pluralité des religions, mais l'appelle. Face au christianisme, les autres religions ne sont pas caduques, elles gardent leur sens et leur dynamique propres. Le christianisme ne prétend pas et ne vise pas à envahir tout le paysage religieux. Il ne se présente pas comme la voie obligée du salut (exclusivisme) ni comme l'accomplissement de ce que les autres religions portent en elles (inclusivisme) ; « *il dispose en lui-même,*

¹⁹ J.-L. BLANPAIN, op.cit. p. 608

²⁰ L'expression est de A. FOSSION, dans Comme chrétiens, comment comprendre la pluralité des religions ?, Cahiers de Paraboles, Le dialogue interreligieux, n°8, avril 2000, p. 20. Le modèle présenté en ce point est largement inspiré de cet auteur.

*en vertu même de ce qu'il annonce, d'un principe de réserve et d'autolimitation qui l'ouvre à la reconnaissance des autres religions comme d'authentiques manifestations de Dieu ».*²¹

Vu sous cet angle, le dialogue interreligieux s'offre comme une table d'hôte, où chacun peut déposer et recevoir l'expérience « *d'un Dieu qui, à travers ce que la foi de l'autre me dit de Lui, se révèle toujours plus grand que ce que j'avais cru savoir à son sujet.* »²²

On est hors tout système de concurrence, de précédence, de comparaison, où une religion serait supérieure à l'autre.

Chacun est reconnu dans son appartenance et chaque appartenance est reconnue pour légitime (dans la mesure de son humanité). Et, du point de vue chrétien, il y a cette foi en l'amour débordant de Dieu, révélé en la figure de Jésus-Christ.

⇒ Cette perspective ouvre un espace réel de liberté, de reconnaissance réciproque, pour autant que puisse se créer un climat de confiance et d'hospitalité.

2.3 Un volet pédagogique

* Cadre

Le cours de religion n'est pas celui de la rencontre interreligieuse où les partenaires sont demandeurs d'un dialogue en vérité. Adultes enracinés dans leur propre tradition et déjà bien informés de celle de leur interlocuteur, ils ont une maturité supérieure à celle de nos élèves.

Les conditions ne sont pas comparables.

* Les orientations du programme

Toutefois, le dialogue interconvictionnel et interreligieux se présente comme un horizon de formation bien présent dans les orientations du programme de religion que ce soit par le biais des compétences ou dans le cadre des **thématiques** où le champ d'exploration culturelle s'ouvre aux autres religions. La référence à l'islam peut donc être très présente, si on le souhaite.²³

Si l'on parle des **compétences**, on pense aussitôt à la 9 « *Pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel.* ». Mais d'autres compétences peuvent être travaillées dans une optique interreligieuse : par exemple, « *Décoder le mode de relation au religieux* », « *Pratiquer l'analyse historique* », « *Explorer et décrypter différentes formes d'expression*

²¹ FOSSION, op cit p. 22

²² AVELINE, op cit, p. 34

²³ Un travail de relecture des thématiques du programme à la lumière de l'islam est entamé par la commission El Kalima et pourra aider les professeurs à croiser les regards.

religieuse et artistique » etc.

Il semble que tout soit mis en place par le programme pour que soit respectée la distinction entre foi ou conviction personnelle et éléments de connaissance d'une religion qui n'est pas la sienne.

*** La dynamique du programme**

Elle repose sur l'invitation au questionnement et à la recherche/construction de sens. Dans la mesure où, pour beaucoup d'élèves musulmans, le questionnement est interdit par la religion, le sens étant donné par la révélation, on évitera, de mettre des élèves dans une démarche qui les rende mal à l'aise. Quelle autorité a d'ailleurs le professeur de religion catholique pour questionner l'islam ?

Par ailleurs, vu le statut et les finalités du cours de religion, le professeur est en droit d'attendre de ses élèves qu'ils entrent dans l'intelligence d'une pensée/d'une foi, qu'ils en connaissent les éléments constitutifs et en rendent compte correctement. Qu'il s'agisse de leur religion propre, qu'ils sont parfois appelés à approfondir, ou d'une tradition qu'ils sont amenés à découvrir, en l'occurrence dans le cadre du cours de religion catholique, la religion chrétienne. Qu'il s'agisse encore, dans cette dynamique de croisement des regards, d'une autre religion, sagesse ou position athée.

En proposant cela, le programme intègre d'ailleurs une compétence transversale de mise à distance par rapport à sa propre pensée, mobilisée dans d'autres disciplines.

3/ Une option qui n'est pas dénuée de sens

Le projet conjugué d'enracinement et d'ouverture de l'école catholique, la différence convictionnelle vécue comme lieu d'échange, une théologie du pluralisme religieux fondée sur l'amour débordant de Dieu, les orientations du programme de religion lui-même : voilà autant de raisons qui fondent la légitimité d'un cours de religion confessionnel catholique, en milieu pluriel et, de la même manière, en milieu majoritairement musulman.

Ainsi balisé, le cours de religion permet de rencontrer les finalités assignées à l'école par la Communauté Française et assumées tant par l'enseignement catholique que par le cours de religion lui-même, sur le plan du développement personnel comme sur le plan social et citoyen.

3.1 Sur le plan personnel

Le cours de religion, par la dynamique qu'il met en œuvre (cfr programme), initie à un certain nombre de démarches visant la capacité progressive du jeune à s'affirmer comme sujet autonome, libre et responsable.

- Il éveille à la pluralité des approches philosophico-religieuses.
Le programme propose de relire les grandes questions de l'existence à la lumière de la tradition chrétienne et de croiser ce regard à d'autres approches issues de la philosophie, de la culture ou d'autres traditions religieuses. Elles peuvent être donc être relues à la lumière de l'islam.
Cette démarche reconnaît les religions étudiées dans leur légitimité propre, appelle en même temps un approfondissement de sa propre religion et un élargissement de son propre champ de représentations. Ainsi menée, elle peut ouvrir et/ou stimuler un questionnement.
- Cet élargissement requiert que l'on entre dans l'intelligence d'une pensée ou d'une religion autre que la sienne et que l'on ne projette pas sur elle ses propres critères d'authenticité ²⁴ .
Il propose ainsi de découvrir le christianisme du point de vue des chrétiens et non pas seulement à partir du Coran. Il peut inviter à entrer dans l'intelligence de l'islam et/ou d'une autre religion ou sagesse à partir de son lieu propre.
- Par la mise en application de certaines compétences disciplinaires, il éveille, notamment, au sens critique et à l'analyse historique, à la distinction des registres de réalité et de langage, à la dimension mythique et symbolique.

Paradoxalement, par les démarches qu'il initie et les effets de miroir qu'elles produisent, par l'espace ouvert à l'échange, le cours de religion catholique peut être pour le jeune musulman l'occasion de mûrir sa propre foi et son rapport à l'islam peut s'en trouver éclairé, voire fortifié. Et tant mieux si cela l'aide à se situer comme croyant musulman dans le monde d'aujourd'hui et à devenir davantage humain.

N'est-ce pas la vocation même du christianisme évoquée au point 1.2.2 que d'être Bonne Nouvelle de libération en acte, en permettant à chacun d' « ad-venir » à lui-même et de croître en humanité ?

3.2 Sur le plan collectif et citoyen

Si les élèves entrent dans la dynamique qui leur est proposée, le cours de religion relève quatre défis et contribue à leur éducation en vue d'une citoyenneté responsable et d'une insertion dans le champ démocratique de nos sociétés polyculturelles.

- Un défi humain : les élèves sont invités à se rencontrer en tant que personnes et pas seulement en tant que « musulmans » ou « chrétiens » ou « incroyants » ou... Ils sont amenés à dépasser leurs jugements, leurs préjugés pour rencontrer « l'autre » à la fois différent (autre religion) et semblable (être humain).

²⁴ Exigence évoquée par H. KÜNG dans son ouvrage déjà cité, Projet d'éthique planétaire, p. 140-141

- Un défi social : l'école et le cours de religion en particulier constitue un véritable laboratoire de convivialité. Lieu-carrefour, espace d'expression et d'échange, microcosme d'une société en débat : la gestion des différences, des discussions, des tensions n'est pas toujours aisée et requiert un long et patient apprentissage, mais des élèves peuvent se découvrir et se reconnaître différents et copains !

- Un défi culturel et intellectuel : s'initier à la religion et à la culture de l'autre, c'est en quelque sorte se rendre sur son terrain. Et cela est un premier pas vers la compréhension d'autrui. C'est aussi voyager dans l'histoire (*Pratiquer l'analyse historique*), apprendre comment les civilisations se sont forgées, quel rapport elles ont entretenu/ entretiennent avec le religieux ou le politique. C'est à la fois une aventure humaine et intellectuelle, avec les exigences qui s'imposent d'un point de vue comme de l'autre : respect, honnêteté, rigueur etc.

- Un défi (inter)religieux : entrer en dialogue sur le plan religieux, c'est renoncer à s'approprier Dieu ; c'est accepter que d'autres puissent dire quelque chose sur lui ; c'est renoncer au langage de l'exclusion et entrer dans une logique de questionnement et d'échange : quelle est pour toi la vérité de Dieu ? Si l'on parvient à ouvrir cette brèche, quelque chose est gagné ! Il est possible désormais de se parler dans la confiance et en toute liberté. Il est possible désormais d'œuvrer ensemble pour un monde plus juste et plus fraternel.

II . Créer les conditions favorables

1/ Un pari d'hospitalité réciproque

La dynamique du cours de religion repose sur un croisement entre deux libertés : celle des élèves et celle du professeur. Elles sont appelées à se rencontrer, dialoguer. C'est le terreau dans lequel s'enracine l'arbre du programme, dont surgit le tronc, chemin de croissance pour l'élève. L'exploration de différents champs souhaitée par le programme concourt au croisement et à la confrontation des sens possibles. Les élèves musulmans, comme les autres élèves, sont invités à découvrir ou à mieux connaître d'autres manières de penser et/ou de croire, notamment la foi des chrétiens.

N'est-ce pas entrer dans une démarche d'hospitalité ?

De la même manière, un professeur mis en situation de rencontrer d'autres façons de penser ou de croire, notamment l'islam, est invité lui aussi, par **empathie**, à entrer dans la sphère culturelle et religieuse de ses élèves pour les y rencontrer.

Cela ne signifie pas qu'il renonce à son identité de professeur de religion catholique, mais qu'il se montre capable de se déplacer un moment pour

reconnaître ce qui peut faire sens pour ses élèves.

⇒ Cette démarche d'hospitalité réciproque, si elle n'est pas facile et demande travail et patience, est sans doute la condition première pour construire une relation pédagogique libératrice et prospective, pour ouvrir un questionnement et pour pratiquer, si le climat de la classe le permet, le dialogue interconvictionnel.

Les trois étapes de l'hospitalité

Remarque

L'attitude minimale, sans laquelle aucune réciprocité n'est possible, est le **respect** mutuel des personnes. Une dynamique d'hospitalité requiert cette attitude, qui en est la pierre d'angle. La compétence relationnelle-clé à mettre en œuvre réside dans l'apprentissage de cette distinction : respecter la personne ne suppose pas l'adhésion à ses idées ou à ses convictions.

1° Accueillir l'autre dans son humanité

Il s'agit d'abord de rejoindre l'autre dans ce qu'il a de commun avec moi : son humanité. Il connaît les mêmes besoins fondamentaux, est traversé par les mêmes désirs, les mêmes peurs, les mêmes souffrances.

C'est, en termes symboliques, laisser entrer l'autre chez soi ou entrer à son tour dans la maison de l'autre. L'héberger ou se laisser héberger. Pratiquer les gestes de l'hospitalité, comme Abraham l'avait fait à l'égard des étrangers : apporter l'eau pour boire et pour le lavement des pieds, la galette et le veau pour le repas. Jésus, quand il envoyait ses disciples en mission, les invitait à demander et à recevoir l'hospitalité : « *Demeurez dans cette maison, mangeant et buvant ce qu'on vous donnera.* » (Lc 10, 7)

C'est le temps du partage existentiel.

⇒ En classe, c'est la vie ensemble, sur les mêmes bancs, c'est l'évocation de la vie quotidienne avec son cortège de bonheurs et de stress, c'est à propos des grandes questions d'existence la recherche d'un sens, c'est la vie à construire avec ses projets personnels etc.

2° Accueillir l'autre dans son altérité

Entrer dans la sphère de l'autre, c'est le rencontrer dans son humanité, commune à mon humanité ; c'est aussi le rencontrer dans ses différences, dans son altérité (autre culture, autre (non) foi, autres croyances) : qu'est-ce qui te fait vivre ? Qu'est-ce qui a du sens pour toi ?

Cela demande écoute, respect, accueil, décentrement. On parle souvent « d'entrer en dialogue », or il s'agit de « sortir en dialogue ». De sortir de son lieu

pour entrer dans celui de l'autre.

⇒ En classe, nous ne sommes pas dans le cadre d'une rencontre interreligieuse, mais dans le cadre d'un cours.

On distinguera clairement comme la compétence n°9 y invite :

- entrer dans l'intelligence d'une pensée, d'une tradition, d'une foi, et en rendre compte (évaluation « objective », à valeur certificative),
- entrer en dialogue (dynamique de la classe, relation pédagogique), si le climat de la classe le permet (évaluation formative).

3° Accueillir l'altérité de l'autre

La troisième étape, la plus engagée sur le plan de la rencontre interpersonnelle, la plus exigeante implique que chacun des partenaires soit à l'aise dans sa propre tradition, qu'il la connaisse bien, que son identité soit bien enracinée.

Car entrer en dialogue, rejoindre l'autre sur son terrain, par empathie, c'est courir le risque de se laisser toucher, voire altérer. Je ne suis plus tout à fait le/la même après t'avoir rencontré(e). Enrichi, ouvert à d'autres horizons. Mais aussi renvoyé à ma propre religion et invité à la creuser davantage.

C'est ce risque qu'implicitement craignent beaucoup de croyants, quels qu'ils soient, quand ils n'ont pas encore mesuré que l'autre parce qu'il est autre, s'il me touche, peut me faire grandir !

C'est ce risque qui est pressenti inconsciemment par beaucoup d'élèves musulmans quand ils n'ont pas vécu cette confrontation comme une chance.

⇒ En classe, cette dynamique-là ne sera possible que si le climat d'hospitalité réciproque et de confiance est rencontré, condition essentielle à cette expérience de dialogue.

Elle est difficilement mesurable sur un plan quantifiable, évaluable.

2/ Pièges à éviter - Attitudes à cultiver ²⁵

Le professeur appelé à donner cours à des élèves musulmans doit se former et acquérir certaines connaissances sur l'islam et les cultures de tradition musulmane. Cela lui facilitera la tâche et lui donnera du poids.

Il est toutefois utile de signaler en amont quelques écueils à éviter et l'une ou l'autre attitude à favoriser

2.1 Pièges à éviter :

²⁵ Ces points 2.2 et 2.3 sont repris de l'Addendum au Vade-Mecum déjà cité.

- Le prosélytisme ou autre manipulation ou tentative d'annexion :
il convient d'être au clair sur les finalités du cours, sur la distinction des registres (croire et connaître) et sur les conditions d'évaluation (cfr supra). Pour marquer la différence entre restitution et adhésion, le professeur proposera de s'exprimer comme ceci : *le chrétien croit que ...* ou *le musulman croit que ...*

- L'absence de convictions, le silence, la peur d'enseigner le contenu de la foi chrétienne :
le cours est **confessionnel**. Le plus souvent, d'ailleurs, les élèves musulmans attendent du professeur de religion qu'il présente la foi des chrétiens et en rende compte sans ambiguïté et affadissement, tout en les respectant eux-mêmes dans leur propre foi. Les élèves respecteront davantage le professeur qui se réfère clairement à la tradition chrétienne et qui ose entrer dans une dynamique d'échange, à partir de ce lieu, à celui qui tente d'esquiver les questions et la confrontation.

- Le rapport de force et/ou l'exclusion :
il faut éviter au maximum de se situer dans un rapport de force. Il est stérile et conduit le plus souvent dans une engrenage néfaste tant pour le professeur que pour les élèves et le climat de la classe. On essaiera autant que faire se peut de poser son autorité autrement. D'un point de vue religieux également, on coupera court à toute discussion polémique et on évitera le piège de la prééminence ou de la supériorité d'une religion sur l'autre (cfr supra) ; on cassera toute spirale allant en ce sens.

2.2 Attitudes à cultiver

- Le contrat : il ne s'agit pas de faire du chantage, mais d'insister sur l'idée de réciprocité. Les règles de comportement, fondées sur le sens de la dignité et de l'honneur, seront respectées par les deux parties. Elles favoriseront l'écoute et le respect mutuel. Si les règles ne sont pas respectées, l'élève sera sanctionné. Les « règles du jeu » doivent être établies dès le départ, formalisées avec les élèves ou communiquées clairement et mises en application. Cela fait partie du cadre dont les élèves ont besoin.

- Le respect, la confiance, le dialogue : ce sont les conditions essentielles à la pratique de l'hospitalité, prémisses de toute rencontre.

- L'honnêteté et la rigueur intellectuelle (à tous niveaux d'enseignement) : il est impossible de nouer un dialogue s'il y a mauvaise foi, prêt d'intentions, jugements tout faits, déformations, extrapolations etc. Le professeur sera intransigeant à ce niveau-là et fournira quelques principes élémentaires à ne jamais transgresser : rigueur dans la restitution d'une information, recul historique, nuance de l'analyse etc.

- La liberté dans le questionnement : les élèves n'accepteront cette démarche que progressivement et dans un climat de confiance, s'ils expérimentent que s'interroger ne conduit pas nécessairement à une perte d'identité, mais peut, au contraire, situer leur choix et consolider ou personnaliser leurs options.

- La transparence dans les objectifs du cours et de l'évaluation : cela a déjà été dit.

3/ Questions-défis et concepts passeurs (ponts à construire)

3.1 Questions-défis

Le professeur qui donne cours à des élèves de religion musulmane se voit aussitôt confronté à toute une série de questions. Comment les aborder ? Mieux vaut être averti et ne pas tomber dans le piège de discussions stériles. En effet, prendre ces questions de manière frontale conduit le plus souvent à une impasse.

Voici, sans qu'elles ne soient traitées, quelques-unes de ces questions. Il existe des documents qui en permettront une approche plus développée.

- Le rapport à la vérité : l'islam est pour les musulmans la religion qui reprend les autres révélations et les porte à leur accomplissement. Il est donc clair que c'est lui qui possède la vérité ultime et définitive.
 ⇒ Amener les élèves à sortir du langage de l'exclusion, en les invitant à dire ce qui les fait vivre : quelle est, dans la religion qui est la tienne, la (les) vérité(s) qui te fait(font) vivre ?
 Les aider à être capables d'écouter la personne sans devoir partager ses idées ; travailler avec eux les registres de vérité.

- Le rapport à Dieu : les deux religions sont monothéistes, mais la teneur du monothéisme diffère.
 ⇒ Faire découvrir les points communs entre les deux religions, relever les divergences (Dieu Père - Jésus, Fils de Dieu - Trinité - Crucifixion - Résurrection), avoir en tête ce que ces aspects théologiques chrétiens

ont de choquant pour des musulmans.

- Le rapport à la révélation dans l'islam et le christianisme
⇒ Montrer les différences essentielles dans le statut même de la révélation.
- Le rapport au texte sacré
⇒ Compte tenu du statut différent de la révélation, découvrir la difficulté pour l'islam de faire place à la critique historique.
Avoir en tête la critique musulmane de falsification des Ecritures.
- Le rapport à la loi dans l'islam (religion englobante, soumission à la loi) et dans le christianisme (autonomie des démarches, rôle de la conscience).
⇒ Travailler ce rapport à la conscience
- Le rapport au questionnement : dans l'islam, se questionner, s'interroger, est perçu le plus souvent comme un risque (dilution de la loi, perte d'identité) et cela fait peur. Le questionnement théologique peut être ressenti comme interdit, voire sacrilège
⇒ Partir de la manière de vivre plutôt que de la foi elle-même, faire découvrir que l'interrogation est une chance d'approfondissement, mais veiller à donner un cadre au questionnement pour qu'il soit perçu comme rassurant (relation de confiance, connaissance de l'islam suffisante, prudence et respect).
- Le rapport à la science et à la question de l'évolution
⇒ apprendre à discerner les registres de réalité et de langage ; à distinguer les ordres de vérité (Compétence n°6).
- Le rapport à l'histoire (ex : Abraham, premier musulman)
⇒ Montrer la différence entre perspective historique, linéaire, et relecture dans la foi, englobante.
- Le rapport à la prière
⇒ Distinguer les différents types de prière (rituelles, personnelles) en islam et dans le christianisme.

3.2 Ponts à construire - Concepts passeurs

S'il y a des divergences théologiques fondamentales entre les deux religions, à ne pas nier, il importe de faire découvrir que des éléments

font des chrétiens et des musulmans des frères ou des cousins dans la foi.

Il peut être intéressant de travailler ces éléments en soulignant les similitudes, tout en ne négligeant pas les différences d'accentuation. On peut, par exemple :

- relever la démarche commune d'un acte de foi en un Dieu,
- partir de pratiques communes ou parallèles : prière, ramadan/carême, l'aumône, le jeûne etc.
- travailler la loi en tant qu'élément structurant dans la Bible et le Coran
- travailler sur des personnages de l'ancien testament : Abraham, Moïse
 - + montrer les points communs
 - + montrer les accentuations respectives
- travailler les valeurs dans les deux religions : la justice, la miséricorde, la paix, le respect de la création etc.
- travailler le concept de liberté religieuse
- le rôle et la responsabilité des religions dans le monde : facteurs de guerre ou de paix ?
- etc.

4/ Conclusions - Propositions

4.1. Pour tous les acteurs de l'école à forte proportion musulmane :
une formation à la culture arabo-musulmane.

4.2. Pour les professeurs de religion donnant cours dans les classes majoritairement musulmanes et qui se trouvent souvent esseulés et dépourvus.
Il faudrait prévoir :

- ❑ des temps de formations spécifique à l'islam et à la diversité de sa culture
- ❑ un accompagnement spécifique
- ❑ des outils spécifiques
- ❑ des possibilités de rencontre et de partage

Ont participé au groupe de travail et contribué à la réflexion et à la rédaction de ce document :

Eva DIEUDONNE, Lucien NOULLEZ, Jean-Claude POLET, Marie-Pierre POLIS,
Xavière REMACLE, Renny SELVAIS, Colette STANGHERLIN, Jean-René THONARD
Geneviève VAN RUYMBEEK