

Suivi Congrès

Rapport d'activités « Groupe de Travail Sens n°1 »

Notre groupe s'est réuni cinq fois durant deux heures, au Segec. (9 avril 03, 4 juin 03, 15 octobre 03, 19 janvier 04, 1 mars 04)

Outre nos idées, nous avons réalisé une petite enquête (informelle) dans nos entourages respectifs pour glaner de « bonnes pratiques ». Nous avons aussi cherché de l'info sur internet.

Aux participants du début (Hubermont, Hap, Pirson) se sont joints à partir d'octobre 03 : Leroy (syndicats) Pilette (UFAPEC) Berhin (Media-animation).

Un rapport de chaque réunion a été établi.

Après la réunion de janvier, la secrétaire a établi un projet de texte, lequel a été discuté et retravaillé le 1 mars, et dont est présentée ci-joint la version finale.

Le groupe me paraît avoir travaillé sérieusement, chacun a participé activement. La difficulté principale fut de travailler sur la communication de quelque chose (le projet de l'école ET du réseau) qui est probablement inégalement connu par ceux-là mêmes qui sont invités à la communiquer...Mais cela n'était pas de notre ressort.

J'ai rédigé le document final « au kilomètre », laissant la mise en page aux soins de ceux qui publieront l'ensemble des travaux, à la lumière des conclusions du groupe « communication-Segec »...

Votre bien dévouée

Marthe MAHIEU

GROUPE SENS N°1:

COMMENT INFORMER LES ENSEIGNANTS, LES ELEVES ET LES PARENTS DU PROJET DE L'ECOLE ET DU RESEAU ?

I. LES PREALABLES :

1) Les trois réseaux d'enseignement de la Communauté Française de Belgique adhèrent au décret « Missions » et promeuvent des valeurs humanistes (ce qui signifie, entre autres, développer l'ensemble de la personne, lutter contre la marchandisation et l'utilitarisme étroit *)

2) Lorsqu'on communique le projet de son école et de notre réseau, il importe donc de rappeler ces valeurs communes, mais surtout de préciser ce qui nous distingue actuellement à la fois d'un projet de « neutralité » ET du modèle ancien de l'école catholique.

Cela implique, concrètement, de :

1) **Oser parler** du caractère chrétien de l'école : ce n'est pas tabou ! (D'où l'utilité de connaître l'approche actuelle de l'Enseignement Catholique) *

2) **Admettre des convictions différentes** : on ne demande pas de les « mettre dans sa poche », mais de

les assumer, d'en débattre, dans le respect de chacun et avant tout de la foi et de la tradition chrétiennes.

Proposer la foi chrétienne, ne jamais l'imposer, encore moins la considérer comme un « pré-requis » à l'engagement ou à l'inscription.

(*) Le développement de ces points peut être trouvé dans les Actes du Congrès de 2002 (principalement les conférences de Marcel Gauchet et Michel Molitor, ainsi que dans les rapports des groupes de travail « Sens ». On se référera aussi aux travaux des autres groupes de suivi qui ont travaillé sur le thème du sens.

II. LES ENSEIGNANTS

a) Lors de l'engagement : accueil et clarté

Clarté -Préciser en quoi consiste le caractère chrétien de l'école, ce que cela implique comme attitudes, comme choses à faire. Remettre le document "Mission de l'Ecole chrétienne", en même temps que le Projet d'établissement, le ROI et le R. des études.

- Délimiter le minimum (loyauté, respect envers la communauté chrétienne, sa foi, ses pratiques)
- Inviter, si on pressent un terrain favorable, à un engagement de participation et de témoignage, signaler ce qui se fait dans l'école, ouvrir aux initiatives...

Accueil -Que la direction et les collègues témoignent de "l'amour du prochain" en accueillant les nouveaux profs avec sollicitude, en veillant à leur intégration. C'est la responsabilité de la direction d'organiser, de prévoir cet accueil. Etre attentif surtout vis-à-vis des réaffectés, dont l'arrivée est parfois ressentie comme une injustice.

N.B. : l'engagement d'un intérimaire pour deux ou trois semaines permet rarement un long entretien, encore moins une sélection. Mais la communication d'un contrat clair, la communication des documents et l'organisation de l'accueil devraient être assurés.

b) Au cours de la première année, avant réengagement durable conduisant à nomination

- œ inviter les enseignants de première année à assister à des réunions qui traduisent l'esprit de l'école: Portes Ouvertes, Conseils de Participation, Réunions de Parents, fêtes, etc.
- œ saisir les occasions de la vie quotidienne, les incidents ou problèmes, les Conseils de classe, pour susciter un dialogue et repréciser les principes et les références de l'école.(Citer le Projet , p.ex.)
- œ Un entretien de contrôle à mi-parcours (janvier ?) pour entendre comment l'enseignant lui-même se situe et s'évalue, quels sont ses besoins, et pour repréciser les exigences de l'école, en exprimant ce qui va bien et ce qui doit être amélioré d'ici juin.
- œ Une rencontre détendue des nouveaux enseignants avec le P.O. (Président(e) ou son délégué) après quelques mois de fonctionnement est souhaitable, afin que leur P.O. ait un visage. Ce peut être l'occasion de repréciser l'essentiel du projet.

c) Pour tous les enseignants, dans la durée

Le projet chrétien de l'école peut être vivifié de diverses manières, sans manquer au respect de la pluralité des convictions, pour autant que la direction ne mette pas "la lampe sous le boisseau" .

Deux voies complémentaires : le vécu quotidien et les "temps forts".

Le vécu quotidien est sans doute le plus important : sans lui, les temps forts et les belles paroles apparaissent comme hypocrites. Il s'agit avant tout de la "considération positive inconditionnelle" des personnes, élèves, collègues, parents, perçus comme "enfants de Dieu". Et ce, quelle que soit leur

condition sociale, leur intelligence, leurs actions déplaisantes, et au-delà des remontrances ou sanctions que le bon fonctionnement exige. La façon dont on parle des élèves (ou des collègues absents) à la salle des profs, l'exigence que l'on maintient envers les élèves dans le respect de leurs camarades, l'espérance toujours présente dans l'approche des problèmes même lourds. C'est l'exercice difficile de ces "vertus" qui signe un projet véritablement humaniste et chrétien. Il n'est pas inutile de référer ouvertement et fréquemment ces attitudes au Projet de l'école et du réseau.

Les temps forts (fêtes, assemblées...) offrent l'occasion de dire des paroles, de présenter des symboles, de rattacher à une Tradition, d'ouvrir à l'intériorité et à la spiritualité, sans imposer une liturgie catholique ni une croyance déterminée. (*quelques suggestions en fin de document*)

- d) Si l'engagement de nouveaux membres de la communauté éducative se fait idéalement au delà des compétences techniques et relationnelles, sur base d'une adhésion personnelle au projet de l'école et du réseau, une attention toute particulière sera accordée quand l'enjeu sera celui d'engager à un poste de **direction ou de sous-direction**. Il sera intéressant alors de s'informer des pratiques en vigueur dans d'autres établissements du réseau, de sorte à mettre en place une procédure d'embauche particulièrement appropriée. Le présent document pourrait proposer que le partage d'expériences en ce sens soit organisé et rendu accessible à la consultation de qui en ferait la demande.

III. LES PARENTS ET LES ELEVES

a) à l'inscription

- œ oser parler du projet chrétien de l'école, en précisant bien trois choses :
 - ° la mission (éduquer autant qu'instruire, former à la responsabilité, à l'intériorité, à la liberté)
 - ° le cours de religion : cours de culture religieuse et de recherche de sens (obligatoire)
 - ° la proposition de foi et la participation aux activités liturgiques (libre)
- œ autant que possible travailler en deux temps : un temps d'information (Portes ouvertes, remise de documents, entretien), et un temps pour signer le contrat d'adhésion au projet et aux règlements après examen et réflexion.
- œ Il peut être intéressant de fournir un document simple, résumant l'essentiel du contrat sur deux pages (maximum), et ce, notamment, à l'intention des populations rencontrant des difficultés de compréhension de la langue française.

b) dans la durée

-L'imprégnation du projet se fait avant tout, de manière informelle, dans la vie quotidienne de l'établissement, pour autant que les pratiques et les relations humaines reflètent effectivement les textes... **Toute forme de violence ou de non respect**, le refus de pardonner ou d'entrer dans une démarche de réconciliation, par exemple, peuvent être combattus en référence (implicite ou explicite) à l'Évangile, *qui, comme on le voit, reste subversif*.

-Les temps forts, pour les parents et les élèves, sont l'occasion d'une parole "qui élève l'âme" **et qui pousse à un engagement concret vers plus de justice**.

- De même, l'imprégnation des symboles et des thèmes de la tradition chrétienne (mais aussi d'autres traditions spirituelles choisies) peuvent-elles être renforcées, par exemple par l'affichage de textes,

d'images, de panneaux... dans les lieux informels de l'école et ce, notamment en lien avec l'actualité ou le calendrier liturgique.

Rem : Tant pour les enseignants que pour les élèves/parents, on distingue donc le premier contact, caractérisé par la communication d'informations, de la transmission de valeurs et de pratiques, qui s'opère dans la durée.

IV. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

a) La formation initiale

Dans les départements pédagogiques de nos Hautes Ecoles, et au cours de l'agrégation UCL, travaille-t-on le document "Mission de l'Ecole Chrétienne" et ses implications ?

Ne faudrait-il pas prévoir un module de "déontologie" qui prépare les futurs enseignants à respecter les exigences des deux réseaux? (*Qu'implique la neutralité si on travaille dans le réseau officiel ?*

Qu'implique pour les enseignants le projet chrétien actuel du réseau libre ?)

b) La formation continuée prévoit-elle ce type de "module" ? Particulièrement pour les directions, dans leur formation bientôt "brevetée"?

V. QUELQUES "BONNES PRATIQUES" GLANEES ICI ET LA...

Monter, avec des élèves, un spectacle musical qui évoque la vie et l'héritage contemporain du fondateur (de la fondatrice) de la Congrégation. (en faire un vidéo)

Lors des Assemblées générales du personnel, commencer par un bref "temps d'intériorité", à partir d'un texte spirituel, chrétien ou profane. Préciser que chacun peut "méditer" à partir de ce que le texte lui inspire et de ses propres convictions.

Prévoir, dans un lieu de passage, un panneau réservé à l'animation spirituelle, un autre aux actions de solidarité (on peut les articuler, les synchroniser par moments). Cela suppose des responsables qui renouvellent les textes, les images, les objets, en fonction de l'année liturgique et de l'actualité.

Dans un couloir, un cadre avec des paroles du fondateur (si Congrégation) ou des phrases d'auteurs choisies par le Conseil de Participation comme illustrant bien le projet de l'école.

Une "fenêtre sur le projet" dans le site web de l'école.

Un "jeu de l'oie" qui met en évidence les incitants et les obstacles pour un "parcours au long du projet de l'école"....

Une "célébration" de Pentecôte, qui, après une lecture de textes "sacrés", met en scène toutes les actions au cours desquelles "l'esprit a soufflé" sur l'école au cours de l'année. Chaque saynète est ponctuée par un refrain repris en chœur et accompagné d'instruments de musique. A la fin, un même bref message (de paix, de fraternité, de compréhension mutuelle) est dit par une série d'élèves représentant chacun une des langues maternelles parlées par au moins un élève de l'école...

Une journée pédagogique en forme de "rallye" avec des questions portant sur l'histoire de l'école, son projet, son ROI, le projet du réseau ...

Dans la même ligne, un "quiz" qui peut occuper les élèves ou soutenir une animation

..... ..

Et pour la presentation de tout ceci :

- Commencer par une page de garde qui dise bien que ceci n'est pas une réforme de plus, un prescrit nouveau, une injonction qui ferait fi des traditions et des sensibilités locales... mais bien qu'il s'agit d'une réflexion qui cherche à compléter, voire renouveler, les pratiques locales qui seraient à la recherche de souffle nouveau.
- Envisager la présentation générale (non seulement ce groupe sens n° 1 mais aussi les autres) sous la forme d'un jeu de société du genre "Bonnes cartes pour une partie réussie"... "Mettez des atouts dans votre jeu...quand vous engagez..." Voir dans quelle mesure il est possible de travailler sur qq thèmes : embauche... qui se déclinaient comme qq "parties à réussir" grâce à une boîte à "Joker" ou qq ch du genre !

Adresse aux pouvoirs organisateurs et directions de l'enseignement catholique en Communautés française et germanophone de Belgique

« Pendant plus de cent ans, en Belgique, les écoles catholiques étaient organisées par les diocèses, les congrégations religieuses et les paroisses. De nos jours, les P.O. de beaucoup d'écoles sont composés de laïcs, hommes et femmes, qui animent la vie associative chrétienne dans la société et dans l'Église. Ils désirent continuer le projet des fondateurs dans une fidélité créatrice. » (Déclaration des évêques de Belgique, *L'école catholique au début du 21^e siècle*, octobre 2003)

Relations nouvelles entre l'Église et l'école catholiques

La relation entre l'école catholique et l'Église, la place qui est faite à l'école dans l'Église se sont largement modifiées. D'une part, l'Église ne se conçoit plus comme un appareil clérical mais se vit d'abord comme un peuple ; elle ne veut pas être un pouvoir concurrent de l'État et reconnaît l'autonomie des réalités terrestres, se situe résolument du côté de la société civile, reconnaît le rôle régulateur de l'État. D'autre part, aujourd'hui, l'école catholique est organisée par la vie associative et se situe dans une logique de service public.

L'école catholique est un service rendu aux enfants et aux jeunes qui lui sont confiés. Elle poursuit des objectifs pédagogiques pour le bien des personnes et des objectifs de société dans une perspective de bien commun. Elle veut s'ouvrir à tous, quels que soient le statut social, les convictions ou la religion de celles et ceux qui la rejoignent. Mais elle se veut tout autant fidèle au projet de ses fondateurs et à ses racines. Elle est née au sein de l'Église et y demeure. Elle y puise et mobilise, en vue de ses missions, ce qui lui est propre : « les ressources de sens de la Tradition chrétienne et le patrimoine de valeurs que l'Évangile met en lumière. » (Déclaration des évêques de Belgique, *L'école catholique au début du 21^e siècle*, octobre 2003)

L'existence et l'identité d'une école catholique prennent figure lorsqu'elle entretient ses liens avec cette communauté de convictions et d'engagements qu'est l'Église catholique. Mais l'école catholique doit se positionner dans une société pluraliste ou plutôt plurielle. Elle est à l'intersection entre l'espace public et la communauté de foi, de valeurs et de sens particuliers qu'est l'Église. En son sein, elle fait place au dialogue et à la confrontation, tout en affirmant son identité catholique.

Pour réussir le travail d'enseignement et d'éducation qui est attendu par les parents ainsi que par la société, l'école trouvera, à nos yeux, un appui dans la vie de l'Église comme communauté de convictions et de pratiques.

En vertu de cette situation nouvelle, il convient de construire un lien nouveau entre l'école catholique et l'Église locale. L'Église ne se trouve plus dans la situation de gouverner directement les écoles. Etablissement scolaire et communauté chrétienne ne coïncident pas. Et pourtant un véritable lien est à signifier.

Différents registres de concrétisation

Entre l'Église et l'école, les liens sont anciens et concrétisés dans différents registres aujourd'hui encore.

- Tout acteur a besoin de références pour donner sens à son action. Ce sont des sources et ressources où il vient puiser ce qui le fait vivre et agir. Elles contribuent à la mise en débat de ses projets et à l'évaluation de son agir. Une école catholique fait en tout cas référence à l'Évangile, à la communauté chrétienne du lieu (selon les cas, paroissiale, décanale ou diocésaine) et, selon sa situation, à la

congrégation religieuse à laquelle elle est liée. Mais ce ne sont pas les seules références des écoles catholiques ; il y en a d'autres dans le patrimoine scientifique, social, culturel, artistique, éthique de son entourage et de l'humanité.

- L'existence et l'identité de chaque école catholique s'enracinent dans une histoire particulière où tel fondateur ou fondatrice a pensé l'école en fonction du contexte particulier et selon son projet et ses principes éducatifs, ainsi que sa tradition propre, en termes évangéliques et/ou éthiques, le tout inspirant l'action exercée auprès des enfants et des jeunes.

- Depuis longtemps, la communauté chrétienne – dans ses différents lieux - a manifesté concrètement son soutien à l'œuvre scolaire en mettant à sa disposition des ressources humaines, le patrimoine immobilier nécessaire, mais aussi en assurant régulièrement une part des fonds indispensables.

- Le lien avec les communautés de référence se réalise en particulier quand des acteurs des communautés chrétiennes locales et des congrégations s'impliquent dans la vie de l'école. Il se réalise aussi quand des acteurs de l'école s'impliquent dans des lieux de concertation ou de décision de la société civile et des communautés chrétiennes.

Expressions et mises en œuvre

Les liens entre l'école catholique et l'Église sont spécialement à prendre en considération dans trois domaines : la constitution et la reconnaissance des pouvoirs organisateurs ; le projet éducatif ; l'organisation du réseau. Au Concile Vatican II, l'Église a reconnu la légitimité d'une pluralité de positions dans le domaine de la gestion de la société. Par conséquent, différentes modalités d'expression, dans ces trois domaines, peuvent être envisagées.

a) La constitution et la reconnaissance des pouvoirs organisateurs

* C'est l'évêque diocésain qui reconnaît l'école comme école catholique. Cette reconnaissance suppose que le P.O. et l'école :

° adoptent l'Évangile et sa tradition comme une référence productrice de sens et d'engagement. Les interpellations que cette référence leur adresse sont sans cesse à approfondir et leur résultat à reformuler pour rejoindre le langage de nos contemporains, en particulier celui des jeunes ;

° se fassent obligation de construire leurs propres projets éducatif et pédagogique en cohérence avec la visée et les valeurs du projet éducatif du réseau, exprimées pour aujourd'hui dans *Mission de l'école chrétienne*, ainsi que, s'il existe, le projet pédagogique de la fédération qu'ils adoptent ;

° coopèrent avec les autres écoles catholiques au sein du réseau et de ses organes.

* Le P.O. a la responsabilité de veiller aux liens avec l'Église locale et à la traduction concrète du projet éducatif, propre au réseau, dans la vie de l'école. A cette fin, il désignera, en son sein, quelques-uns qui en seront particulièrement chargés.

* Les P.O., que l'évêque reconnaît comme organisant une école catholique, inscriront dans le but social de leurs statuts :

° l'adoption du projet éducatif du réseau comme une des références de leur propre projet ;

° la coopération avec les autres écoles catholiques au sein des organes du réseau.

b) le projet éducatif

* Le projet éducatif propre au réseau est élaboré dans un travail commun aux acteurs de l'enseignement catholique réunis au sein d'un Conseil général.

* Le projet éducatif de l'enseignement catholique, exprimé pour aujourd'hui dans *Mission de l'école chrétienne*, souligne notamment l'importance de démarches essentielles, comme : respecter la raison, pratiquer la tolérance, œuvrer à plus de justice et de solidarité, avoir souci de la dignité et des droits de tous les êtres humains, favoriser l'épanouissement personnel, valoriser le sens de la gratuité et du pardon, faire l'expérience de l'intériorité et de la vie spirituelle, marquer collectivement les événements de la vie.

* Le cours de religion catholique fait partie intégrante du projet éducatif de l'école catholique. Dans le cadre d'un programme approuvé par les évêques, ce cours, donné par des professeurs proposés par l'autorité religieuse, est un des lieux de contact entre l'école et la communauté ecclésiale.

* Le projet éducatif du P.O. se fait obligation d'adresser, dans le cadre de l'école, à tous les élèves dans leur diversité une proposition de la foi chrétienne. Elle veut donner à la personne du Christ et à son Evangile la chance de toucher les élèves en leur en faisant découvrir le sens et la richesse. Enfin elle s'engage à favoriser la célébration de la foi dans le respect de la liberté de conscience et religieuse des élèves. En collaboration avec le P.O., la communauté chrétienne, dans ses expressions diocésaines, paroissiales ou congréganistes, veille à mettre en place des personnes formées et des moyens pour soutenir ces démarches.

* Le P.O. et la communauté chrétienne (paroisse, unité pastorale, doyenné) encouragent le directeur à mettre en œuvre dans l'école le projet éducatif de l'enseignement catholique comme celui du P.O.

c) l'organisation du réseau

* Au sein des Comités diocésains de l'Enseignement catholique comme du SeGEC, les représentants de l'Église diocésaine et ceux des congrégations sont désignés respectivement par l'évêque et les supérieurs de congrégation.

* Les directeurs des services diocésains de l'enseignement sont nommés par le conseil d'administration du Comité diocésain de l'Enseignement catholique, en accord avec l'évêque.

* Le directeur général du SeGEC et les secrétaires généraux sont nommés, en accord avec la conférence épiscopale, par le conseil d'administration du SeGEC.

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, ecclésiastiques 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><u>*Compétences :</u> Capacité d'annoncer la foi + compétences scientifiques</p> <p><u>*Caractère de l'enseignement :</u> - caractère confessionnel de l'enseignement ; - engagement chrétien de l'enseignant</p> <p><u>*Formation :</u> 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><u>*Enjeux théologiques</u> -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><u>*Enjeux politiques</u> 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'Église, 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

AVERTISSEMENT AUX LECTEURS/-TRICES

Dans la foulée du Congrès d'octobre 2002, un groupe de travail s'est réuni, pendant plus d'une année, afin de réfléchir aux modalités pratiques d'une « proposition de la foi à l'école », telle qu'elle s'était précisée lors de la préparation et au cours de ce Congrès.

Travaillant tantôt en groupe unique, tantôt en sous-groupes distincts (fondamental / secondaire), le GT 5 a finalisé sa réflexion en une série de pages que l'on pourra lire à la suite de celle-ci. Afin de conserver à ces pages la portée et le statut qui sont les leurs, il convient de garder présents à l'esprit les éléments suivants :

1. Le document « Proposition de la foi à l'école » est destiné à constituer le *dernier chapitre d'un document plus large*, élaboré par la CIPS (Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire), finalisé sous peu, et qui vise à (re)définir ce que l'on peut entendre aujourd'hui par « pastorale scolaire ». Les pages suivantes ne peuvent donc se suffire entièrement à elles-mêmes ; elles ne prennent tout leur sens que mises en perspective avec les autres chapitres du document à venir.
2. Par ailleurs, la « proposition de la foi à l'école » suppose que soient clarifiées la place respective et la spécificité de l'action pastorale et des cours de religion – y compris à l'école fondamentale. Dans la mesure où un autre groupe de travail s'attachait aux cours de religion, les membres du GT 5 ont considéré comme sûre la base de travail dégagée lors du Congrès, selon laquelle le cours de religion s'attache à faire entrer les élèves dans l'*intelligence fine* de la foi et de la tradition chrétienne, la pastorale s'attachant, quant à elle, à en proposer un chemin davantage *initiatique*.
3. Par décision et fidélité à la demande initiale faite par les Secrétaires Généraux du SeGEC, le GT 5 a choisi de décliner la « Proposition de la foi à l'école » à travers des *exemples de pratiques* déjà observées, plutôt que par des propositions abstraites. Il lui semblait que la pertinence s'en trouvait accrue, en même temps qu'elle reconnaissait de la sorte le travail déjà accompli dans les écoles.

Ces précautions de lecture étant posées, il ne reste plus aux membres du GT 5 qu'à souhaiter que cette lecture rencontre intérêt et bienveillance – ce qui n'exclut nullement ni le débat, ni la critique.

Myriam TONUS
Coordnatrice de la CIPS et du GT 5
27 avril 2004

PROPOSER LA FOI : UNE DÉFINITION...

- ✓ Rejoindre les personnes là où elles sont.
- ✓ Proposer des temps et des lieux.
- ✓ Offrir l'accès à une expérience vivifiante.

La proposition de la foi a du sens dans la mesure où elle rejoint les personnes là où elles sont.

Dès lors, au cœur d'une pastorale ouverte, basée sur le respect et l'échange des convictions de chacun-e, proposer la foi revient à proposer des moments et des lieux qui offrent à tous les membres de la communauté scolaire (enfants, jeunes et adultes) l'opportunité d'être touchés, dans leur cheminement, par des expériences vivifiantes de l'amour premier, inconditionnel et désintéressé du Dieu de Jésus-Christ.

La proposition de la foi à l'école s'inscrit dans le cadre, plus large, de ce que nous appelons « l'esprit pastoral »¹. Cette proposition de Jésus-Christ comme bonne nouvelle s'adresse à une liberté : celle de l'enfant, du jeune - liberté en devenir, en construction. Elle s'adresse aussi aux adultes, bien sûr. C'est pourquoi la proposition de la foi se déclinera souplement, de manière différenciée selon l'âge et/ou la culture des élèves et des personnes auxquels elle est faite.

Proposer la foi chrétienne comme sens possible, ce n'est pas tant annoncer un message que permettre à des personnes singulières de vivre une expérience qui les relève, les fait grandir, leur donne souffle et confiance. Cela se joue donc au cœur même des relations humaines, au cœur de ce qui se vit au quotidien dans une école. Celles et ceux qui expérimentent, dans leur vie, la joie que nourrit la Bonne Nouvelle, sont invités à être, les artisan-es de cette proposition. Sans prosélytisme. Sans se poser en modèles. Simplement en osant lancer, avec délicatesse et clarté, cette invitation évangélique : « Venez et voyez »...

¹ Une plaquette en cours de préparation à la C.I.P.S. présentera de manière détaillée les différentes facettes de cet « esprit pastoral », ainsi que ses liens avec le cours de religion et la proposition de Jésus-Christ comme bonne nouvelle.

**L'ESPRIT PASTORAL,
C'EST OUVRIR UN
ESPACE
OÙ CHACUN-E TROUVE
SA PLACE.
SURTOUT LE/LA PLUS
PETIT-E...**

*Si quelqu'un dit « J'aime Dieu », et
qu'il hait son frère, c'est un
menteur. En effet, s'il n'aime pas
son frère qu'il voit, il ne peut pas
aimer Dieu qu'il ne voit pas.*

1 Jn 4,7

Dans une société volontiers marginalisante, les choix et les pratiques de Jésus font signe aujourd'hui : ils indiquent une orientation et une priorité.

« Lève-toi ! Viens au milieu » (Mc 3,3) dit Jésus à l'homme à la main paralysée ! C'est clairement la marge que Jésus choisit de fréquenter, pour rendre à celles et ceux qui s'y trouvent une place dans la communauté et restaurer leurs liens d'appartenance.

Les Evangiles regorgent de gestes d'intégration (de réintégration) de Jésus, à l'image du Samaritain qui accueille et rejoint, là où le Prêtre et le Lévite excluent. Jésus s'inscrit donc résolument dans une logique d'inclusion qui abolit toutes frontières : il n'y a plus celles et ceux qui sont au centre, celles et ceux qui sont à la marge. Il y a un espace où chacun-e, rejoint-e là où il/elle est, peut retrouver en toute liberté une place.

Comme école chrétienne, la démarche du Christ nous invite au discernement.

Dans nos fonctionnements institutionnels, dans nos pratiques quotidiennes, quels gestes possibles d'intégration (de réintégration) et d'insertion (de réinsertion) pouvons-nous poser ? Comment privilégier une logique d'inclusion contre la logique de l'exclusion, et ce dans un contexte éducationnel toujours plus difficile tant pour les jeunes que les adultes ?

Si l'annonce de la Bonne Nouvelle du Royaume passe par la marge, n'y a-t-il pas là invitation à revisiter nos pratiques pour sans cesse remettre le plus petit au cœur de nos priorités ?

Tu éprouves des difficultés scolaires.

Les difficultés de la vie t'ont poussé à te réfugier dans la consommation de psychotropes.

Tu n'arrives pas à gérer ton temps et tu t'absentes souvent.

Ton passé, ta religion, ta famille t'empêchent d'être toi-même.

Tu acceptes difficilement les limites et les contraintes.

Tu as interrompu ton parcours scolaire et voudrais le réintégrer.

Tu t'exprimes le plus souvent par la violence (verbale ou physique).

Tu voudrais un domaine qui te valorise.

Tu n'établis pas facilement le dialogue avec tes congénères ainsi qu'avec les adultes.

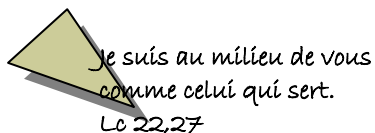
Tu as besoin de te dépenser physiquement.

Tu n'arrives pas à organiser ton travail et tu n'es pas en ordre dans tes cours.

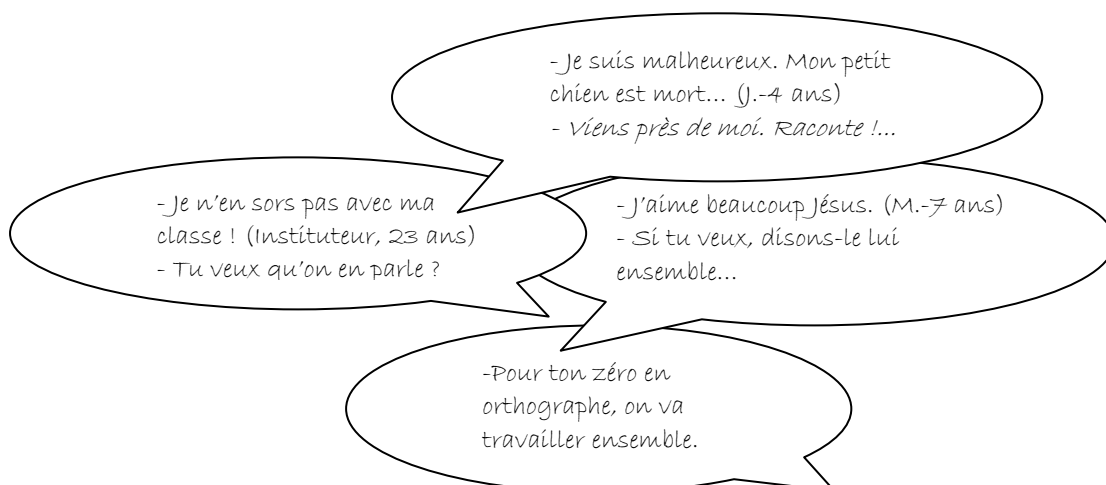
Tu as besoin de parler et parfois d'être remis sur les rails.

Dans une école comme la nôtre qui vit l'inclusion, il y a quelqu'un pour toi, pour t'écouter, te remettre debout et te redonner confiance en toi et en l'avenir parce que tu as du prix à nos yeux. Et ce, quel que soit ton problème. (Une équipe éducative de l'enseignement qualifiant – Liège).

1. REJOINDRE LES PERSONNES LÀ OÙ ELLES SONT...



La bonne nouvelle de Jésus-Christ ne surplombe pas la vie humaine. Bien au contraire, elle la rejoint en ce qu'elle a de plus incarné, sans préalables ni conditions particulières. Cette expérience d'être rejoint-e par l'amour peut donc se faire en n'importe quelle circonstance : événements joyeux et malheureux, réussite et échec, intérêt ou lassitude....



La leçon de religion se termine dans cette classe de première année primaire.

Monsieur Benoît donne le signal attendu par ses élèves habitués à ce rituel. « *Ceux qui le désirent, dit-il, vont se diriger maintenant vers le coin – tapis. Ils vont se recueillir et remercier le Seigneur pour ce beau moment vécu ensemble. Les autres resteront ici avec moi et, sans faire aucun bruit pour ne pas distraire leurs condisciples, vont m'aider à rassembler le matériel nécessaire à la leçon suivante.* » Six enfants se lèvent et se rassemblent, en effet, autour d'une bougie, d'une icône et de la Bible pour marquer un temps de silence respecté par le silence de tous.

Toute l'école s'est mobilisée pour la « journée Amnesty » et la traditionnelle vente des bougies colorées et ceinturées de barbelés. Chaque classe a acheté plusieurs bougies, qui brûlent aux fenêtres donnant sur la rue. À la fin de la matinée, l'enseignante prend sa bougie, l'allume, et s'adresse à ses élèves : « *Cette bougie qui marque l'engagement de tous les hommes de bonne volonté pour que la torture disparaisse enfin de notre monde, je la dépose près du crucifix et, en tant que chrétienne, prie Jésus Christ pour qu'il soit à nos côtés dans cette entreprise, lui qui a connu la torture. Ceux qui le souhaitent prient eux aussi dans le secret de leur cœur.* »

Arrivant de tous les horizons, en première humanité, les élèves partent en classe d'aventure pour apprendre à se connaître, à dépasser leurs difficultés, leurs craintes à travers des épreuves sportives.

Les soirées sont l'occasion d'échanges et de discussions. Pour enrichir le débat, un texte profane ou religieux est lu.

Peu de temps après leur séjour, une célébration « où en est l'aventure ? » est animée par les professeurs accompagnateurs. Le premier temps est un moment d'échange et de réalisation de panneau par classe, rappelant le vécu commun (Qu'a-t-on retenu de ces trois jours ? Quelles valeurs a-t-on appris à respecter ?...) Tous les élèves se rendent ensuite à la chapelle avec leurs panneaux. Ils les commentent, un professeur fait la synthèse de tout ce qui a été dit, lit un texte (en rapport avec le vécu des élèves) et l'explique. La célébration se clôture par un chant. (*Enseignement secondaire – témoignage recueilli auprès de Ghislaine Leblois*)

**Proposer Jésus
comme bonne
nouvelle ne
présuppose pas
qu'on ait déjà la foi
ni même qu'on soit
attiré-e par elle !**

« Des jeunes participent à une retraite. Mais au fond... où en sont-ils dans leur démarche de foi ? Comment se situent-ils par rapport à Dieu ?

Pour donner corps à leur démarche, on leur propose d'entrer dans une pièce. Celle-ci est la plus dépouillée possible (elle doit idéalement posséder des recoins ou, mieux encore, des colonnes), mais en son centre se trouve un cierge allumé qui symbolise Dieu. Les élèves vont s'asseoir à l'endroit où ils se sentent le mieux par rapport à cette flamme. Après un temps de silence, lorsque le calme est revenu, ils essaient de dire pourquoi ils se sont arrêtés là où ils se trouvent. Immanquablement, certains se mettent très près du cierge, comme s'ils cherchaient à se réchauffer ; d'autres prennent un peu de distance, comme s'ils avaient peur de se brûler ; d'autres se tiennent vraiment très loin, près de la porte de sortie comme s'ils étaient pressés de pouvoir aller voir ailleurs ; d'autres se cachent derrière une colonne ou dans un coin comme s'ils avaient peur d'être vus ; d'autres enfin sont dans la pièce mais tournent le dos à la lumière comme s'ils avaient peur d'être aveuglés. » (*Dominique, animateur de retraite - Namur*).

**Proposer Jésus
comme bonne
nouvelle ne
présuppose pas
qu'on se conforme à
un modèle unique !**

Quels sont nos rêves ?

Que voudrions-nous que les hommes réalisent ?...

Que voudrions-nous réaliser pour que les hommes puissent, pour que nous puissions « vivre avec nos différences », pour que les différences soient considérées comme une richesse et non comme des obstacles pour vivre ENSEMBLE ?

Chaque élève note « ses rêves » sur un papier de couleur et va épingler son papier sur l'arc-en-ciel en dessous duquel se trouve un globe. En différents endroits sont disposées les photos des grands témoins de notre temps tels que : Don Helder Camara, sœur Emmanuelle, Martin Luther King, Jean Vanier, Amnesty International... (*Gabrielle – Herve*).

**Rejoindre le cœur
de la souffrance,
c'est aussi mettre la
bonne nouvelle en
actes.**

« **Un père d'élèves** a tué ses cinq enfants ; il y avait trois enfants en primaire et secondaire.

Pendant deux semaines, la chapelle de l'école est restée ouverte en permanence pour permettre à chacun de venir se recueillir devant la photo des enfants, de prier, de déposer un message, un dessin. Cela a suscité de la part des élèves et des enseignants une demande d'ouverture plus régulière de la chapelle!

Nous avons à cette occasion organisé une célébration réunissant toute la communauté scolaire, dans le plus grand respect des convictions, mêlant textes profanes, chrétiens, psaumes, sourates... lus indifféremment par des croyants musulmans, chrétiens et par des incroyants et ce, dans une très grande communion et un très grand respect de l'autre.

C'est dans les moments difficiles que notre Esprit-Sagesse est le plus fort et que nous remarquons que les petites graines semées tous les jours portent leurs fruits!

C'est par notre manière d'être pasteur pour l'autre que nous apportons le mieux notre témoignage de Foi! » (*Ghislaine - Bruxelles*)

**L'école chrétienne
assume
sereinement sa
référence à Jésus-
Christ**

Chaque année, règne à l'école une effervescence pour la journée porte ouverte. Les professeurs et les élèves préparent avec entrain les locaux afin de présenter les différents cours. La Pastorale de l'école est associée à cet événement et dispose de son local. Nous y rassemblons les affichettes, les posters réalisés par les élèves lors des célébrations et des animations. Tous ces souvenirs d'événements mettent en évidence les valeurs que nous désirons voir fleurir à l'école (respect, tolérance, justice, solidarité, persévérance, créativité et intégrité)...

Les élèves prennent plaisir à expliquer aux futurs inscrits et à leurs parents ce qu'ils vivent au quotidien : le respect de l'autre et des différences, l'esprit d'entraide et de solidarité... et bien sûr les animations. Ce local représente l'âme de l'école. (*Ghislaine - Bruxelles*).

2. PROPOSER DES TEMPS ...

« Voici, je me tiens à la porte et je frappe; si quelqu'un entend ma voix et ouvre la porte, j'entrerai chez lui, je prendrai un repas avec lui et lui avec moi. »
Ap. 3,20

La bonne nouvelle rejoint tous les moments !

Des temps au cœur de la vie scolaire...

Un être humain a besoin de temps d'arrêt. Pour respirer, souffler, réfléchir, admirer, fêter, se retrouver, écouter, se recueillir...

Ces moments, ouverts sur une dimension qui dilate le quotidien, peuvent être aussi ceux d'une expérience d'accueil à une bonne nouvelle qui jamais ne s'impose.

A l'école primaire, nombreux sont les moments qui se prêtent fort bien pour proposer aux enfants de vivre un temps un peu « hors du commun » :

- les temps liturgiques
- les temps proposés par l'Eglise : semaine de l'unité, mois de la mission...
- lancement / clôture d'une activité
- les anniversaires
- les classes de dépaysement
- les événements de la vie (mariage, naissance, deuil...)
- les opérations humanitaires
- une récollection (profs, parents)
- un moment d'intériorité au cours d'une réunion
- des célébrations sacramentelles et non sacramentelles
- un pèlerinage d'école
-

Les élèves de quatrième rentrent en classe. Chacun reste debout à côté de son banc et le silence se fait lorsque Madame Nadine prend elle aussi place près de son bureau. Ce matin, comme chaque matin, l'institutrice lance sa formule habituelle d'invitation : « Alors que certains d'entre nous garderont le silence ou prieront avec leurs mots à eux, d'autres, avec moi, placeront cette journée sous le signe du Seigneur en disant ... au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit, Amen ! » Certains enfants se signent, d'autres restent immobiles, tous vivent ce moment dans le respect mutuel.

En début de journée pédagogique : un moment de prière libre pour les profs, à partir de la tapisserie du Festin (diffusée par Entraide et Fraternité). Une introduction rappelle le sens de ce moment de réflexion : il est important de nous souvenir que nous sommes chrétiens, que le Christ inspire notre vie de tous les jours, y compris l'école ; que le Christ ne vit pas dans les nuages, mais dans nos yeux, nos

mains, nos paroles, notre façon de donner cours, d'être avec les élèves ou les collègues : c'est nous qui Le rendons visible.

Après un signe de la croix, chacun-e est invité-e à entrer dans la démarche de l'artiste, à s'interroger sur les besoins essentiels de l'humain, à les écrire sur un post-it et le coller sur la tapisserie. Réflexion sur fond musical puis échange.

Chaque participant-e s'interroge alors sur les rapports entre les éléments de la tapisserie et ce qu'il/elle vit dans l'école.

Cette demi-heure de méditation se clôture avec le Notre Père, pour que Jésus nous donne la nourriture qui nous est nécessaire pour notre route. (*Institut Notre-Dame – Heusy*)

Des temps en dehors des cours...

Chez nous, une retraite de classe se prépare de longue date, en concertation avec les élèves et le soutien de la direction.

Des consignes claires et précises sont acceptées par les élèves, au travers d'un contrat (pas d'alcool, pas de radio ni TV, si possible pas de GSM).

Un animateur accompagné jour et nuit de **deux professeurs impliqués** aident à la réflexion.

Diverses techniques d'animation sont mises en œuvre. Différents témoins (communauté, couple...) viennent partager leur vécu.

Le **relationnel** est au cœur du séjour. Un climat de recueillement favorise le recentrage sur l'essentiel et la dimension spirituelle.

Si l'alcool est proscrit, les participants peuvent boire un verre ensemble, le soir lors d'une soirée conviviale. La nuit, **un temps de sommeil suffisant** s'avère indispensable !

En fin de séjour a lieu l'**évaluation**. Que retirons-nous de ce temps fort ? Quels pas ont été faits ? (*Luc, professeur de religion – Bertrix*).

Des temps en lien avec la vie de la communauté chrétienne.

Dès le début de l'Avent, nous avons ressorti la couronne. Pendant ce temps liturgique, nous avons placé des objets symboliques à des endroits stratégiques de l'école : un pain, une bûche, du gui, un immense tableau noir sur lequel étaient inscrits un véritable menu de repas de Noël et un menu symbolique pour bien fêter Noël, deux mannequins : un clochard et une femme enceinte dont la tête était remplacée par l'inscription « La boulangère de Noël ».

Les élèves devaient repérer ces symboles. Le dernier jour du trimestre, lors de l'animation, nous avons proposé aux titulaires de réfléchir avec les élèves à la portée symbolique des différents objets et au sens des traditions. Une feuille explicative avait été déposée au préalable dans les casiers des enseignant-es.

En parallèle, nous avons proposé un temps d'intériorité pour les élèves qui le souhaitaient, alimenté par un montage audiovisuel.

Avec les différents objets regroupés, nous avons créé une crèche moderne dont Joseph était représenté par le mendiant, Marie par la boulangère de Noël et Jésus, par un pain. Cette crèche fut placée dans la cour près du sapin et a obtenu un

énorme succès auprès des élèves. (*Colette - Institut Marie-Thérèse, Liège*).

Durant la période de l'Avent et du Carême, chaque classe participe à la réalisation d'une grande fresque murale qui est exposée dans le couloir. Cette fresque relate une réflexion, une prière, un sentiment ou un engagement que la classe porte ou prend par rapport au thème commun à l'école abordé lors de cette période. En fin de cheminement (Noël, Pâques), les classes et les élèves qui le souhaitent peuvent reparcourir les semaines écoulées par les traces laissées sur les murs. Certains vont plus loin en vivant une célébration dans le couloir; d'autres préfèrent rester en classe ou se rendre à l'église... (*Eric, directeur d'école fondamentale – Liège*).

... PROPOSER DES LIEUX

AH ! SI J'ÉTAIS UNE PIÈCE POUR RASSEMBLER, SE DIT DIEU...

En faisant le tour des écoles, j'ai vu les diverses utilisations d'un local, dans l'esprit pastoral.

Autrefois, c'était le lieu où Dieu nous donnait rendez-vous pour toutes les messes. Sa voûte racontait les merveilles de l'Univers. Le bois dans lequel la croix était gravée était très vieux.

Dieu vit que cela était bon. Il y eut un passé, il y aura un avenir.

Une partie du carrelage est recouverte de tapis plain. Ajoutez-y des tabourets, des coussins. Installez-vous pour un moment d'intériorité. Laissez-y un espace vide.

Dieu se réjouit de cet aménagement pour le rencontrer.

La porte reste entrouverte. A voir certains habitués y aller, pourquoi pas moi ? Y fourrer son nez par curiosité, en y allant à deux : c'est moins mystérieux ! C'est un espace de liberté.

Dieu approuve cette initiative.

Le mur est recouvert d'affiches de lutte pour plus de justice – la charte des droits de l'Homme traduite en plusieurs langues – le thème d'année, illustré au fil des jours, est rempli de créativité.

Dieu apprécie tous ces engagements aux dimensions universelles.

Quand le soleil brille, les vitraux paraissent plus vivants comme un dessin animé. A la question d'un élève : « qu'est-ce que ce saint patron ? », un autre lui répond : c'est quelqu'un qui laisse passer la lumière de Dieu pour que d'autres puissent en profiter.

Dieu est comblé de ce regard.

Salle d'ordi et d'étude où des élèves s'entraident pour leurs travaux scolaires. Bol de riz, repas Oxfam en solidarité avec... Ces repas sont le prélude à la table de l'alliance. Recouvrir une table d'une tapisserie d'Entraide et Fraternité, y allumer une bougie, y ouvrir la Bible pour se nourrir de la Parole de Dieu et ensemble célébrer notre vécu joyeux ou difficile.

Dieu se régale en voyant que ces tables sont signes de partage.

Il devient parfois un local musical où les jeunes s'éclatent. La sono à fond rappelle les nombreuses répétitions (danses africaines, chansons diverses, scénettes...) pour les fêtes de Noël, fancy-fair ou Gospel.

Dieu dit que ces jeunes, leurs profs et la direction sont formidables.

Et le 8° jour, l'avez-vous reconnu, ce lieu aux aspects multifonctionnels ?

Dieu voit que c'est dans ces valeurs d'humanité que son esprit d'amour est semé.

Soyez généreux, semez sans compter. (D'après les différents usages d'écoles de la région de Verviers).

Là où deux ou trois sont réunis en mon nom, je suis au milieu d'eux.
Mt 18,20

**Une chapelle,
ce n'est pas
seulement une
chapelle !..**

**Symboles
religieux pour
nouveaux
locaux.**

Professeurs et élèves réfléchissent : quels signes, en référence à l'Evangile, voulons-nous mettre dans chaque local ? La croix était la première idée. Viennent alors l'arc-en-ciel, une source, le feu, la colombe et le rameau d'olivier, le berger, les blés, un enfant de chaque continent, un cœur, des mains ouvertes, un globe, une croix en forme d'arbre, des pas vers la croix, un soleil...

Chaque groupe a choisi une croix comme fond et un autre symbole en relief. Ils les ont réalisés en bois, poterie, plomb, fer forgé ; un visage sculpté, un mélange d'ombre et lumière ou coloré.

Lors du Vendredi Saint, un texte de méditation a été lu en fixant nos regards sur la croix. (*Gabrielle – région de Verviers*).

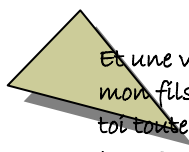
L'année dernière, durant la période du Carême, toutes les classes maternelles et primaires se rassemblaient après la récréation du matin sous le préau. Chaque classe pouvait, la semaine qui lui était réservée, partager un message, une réflexion, un fait de vie provenant des activités de religion. Ceux-ci prenaient la forme d'une prière inventée, d'un chant, d'un texte, d'un dessin, d'une saynète ... Ces moments se clôturent par un chant de louange que nous reprenons chaque fois. (*Eric – Liège*).

Chaque début d'année, tous les élèves de l'école réalisent une marche parrainée dans la campagne. Les objectifs principaux sont :

- éveiller tous les enfants à la beauté de la nature.
- découvrir l'effort à travers son corps.
- vivre la solidarité en aidant les plus jeunes à parcourir tout le trajet.
- se sentir en communauté.
-

Outre ces objectifs, il y a aussi l'aspect symbolique d'un nouveau départ, d'une nouvelle année qui commence. C'est l'occasion de proposer à tous les enfants de partager leurs projets d'année avec Dieu. C'est pour cette raison que l'église est le point de départ de cette promenade. Monsieur le Curé, qui est présent, reçoit les vœux écrits ou dessinés des enfants qui souhaitent les partager. Un geste de bénédiction et un chant joyeux sont alors les signes du départ ! (*Eric – Liège*)

3. FAIRE UNE EXPÉRIENCE DE L'AMOUR DU DIEU DE JESUS-CHRIST



Et une voix se fit entendre : tu es
mon fils bien-aimé. Je mets en
toi toute ma joie...
Lc 3,21

*La foi, ce n'est pas la croyance en
une vérité. Ce n'est pas
davantage une morale à
respecter.*

*La foi est un chemin sur lequel on
peut décider librement de
s'aventurer parce qu'un jour, on a
expérimenté, dans sa chair, que
c'est un chemin qui fait vivre.*

*C'est entendre une parole déjà là,
qui ne s'impose pas, qui frappe
discrètement à la porte du cœur.
Proposer le chemin de foi, c'est
donc ouvrir des espaces où cette
rencontre avec Dieu peut se
faire...*

**Me voici. Venez
et voyez...**

Chaque année, le dernier week-end de janvier, l'équipe de pastorale scolaire diocésaine de l'enseignement secondaire invite les membres des équipes éducatives à vivre deux jours de ressourcement.

Des temps d'enseignement de la Parole, de relecture de la Bible, alternent avec des moments de partage, de méditation personnelle, d'amitié et de convivialité.

Chaque participant peut profiter de la sérénité, du calme de l'endroit et, aux dires de chacun, ce WE représente vraiment un temps fort de l'année.

Ces deux jours se terminent par une Eucharistie, où se mêlent le souvenir du vécu de chacun et la profondeur de la prière. (*François – Charleroi*).

**Tu as du prix à
mes yeux !**

En fin d'année, l'équipe pastorale propose aux professeurs, à l'équipe éducative et aux élèves de partager un repas par classe et de se dire MERCI pour l'année qui vient d'être vécue. Après le partage du dîner, toujours haut en couleur et en saveur, les professeurs et l'équipe éducative animent un temps de réflexion, occasion de ressortir tout le positif de l'année, de voir les engagements que l'on a tenus par rapport au début d'année (pour leur aide, les professeurs reçoivent un « kit » de suggestions d'animations qu'ils utilisent à leur gré). Ce sont les professeurs qui commencent par dire un « Merci » à chaque élève en particulier pour ce qu'il a pu lui apporter de même qu'aux autres compagnons de sa classe.

C'est un moment fort en émotions et en souvenirs aussi bien pour les élèves et que les professeurs. (*Ghsilaine – Bruxelles*)

Tu es unique !

Je me souviens de la fin d'une journée « au vert » avec ma classe. Nous avons réalisé un jardin japonais. Chaque élève devait ramener un élément de la nature : une fleur, une écorce, une feuille morte, de la verdure, une pierre, un champignon... à partir duquel il allait exprimer un souhait pour l'année. J'avais prévu un grand récipient au centre de la pièce et nous nous étions tous placés autour, en cercle. J'avais mis en fond musical des chants d'oiseaux, des chutes d'eau, du vent dans les arbres... L'un après l'autre, chaque élève venait piquer sa fleur ou déposer l'élément choisi en formulant un souhait, une attente, un engagement pour **vivre heureux** en classe. Puis un élève a lu un poème, suivi de phrases d'évangile exprimant que Jésus accueille chacun de nous tel qu'il est. Tous les regards étaient fixés sur le montage de forme bizarre, mais unique : le nôtre. J'ai vu des visages paisibles, des oreilles attentives, des yeux pétillants. L'amitié était créée et le groupe, soudé. (*Gabrielle – Welkenraedt*).

**Tu es libéré-e
de ce qui
t'entrave...**

Six écoles de l'enseignement secondaire spécialisé se sont rassemblées à Banneux. Leur défi : nouer, tisser, relier... Les **liens** se sont tissés à travers différentes activités: bricolage, expression, marches, football, témoignages. Ils se sont tissés à travers un repas partagé. Ils se sont tissés aussi au travers d'une célébration.

Au cours de cette célébration, nous voulions nous rencontrer et nouer des liens d'amitiés. Nous sommes en effet reliés aux autres qui nous font vivre et nos vies se nouent à celle de Dieu. Nous avons échangé des noeuds réalisés par chaque école ; Jésus a rompu les liens qui empêchent de vivre pour nouer de nouvelles alliances : celle de l'amour, celle du respect de chacun, du pardon. (*Une équipe éducative – province de Liège*).

Groupe de travail «SENS » n°6

« Ecole catholique et immigration : quel vivre ensemble ?

I. Introduction

A. Un rôle de socialisation et de sens

Le sens d'une école catholique accueillant des populations issues de l'immigration est lié à sa capacité de leur donner accès à la vie en société et de jouer à l'égard de ces populations le rôle d'ascenseur social. L'école s'inscrit à cet égard dans la mise en œuvre des objectifs définis par le décret « Missions » :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Dans ces diverses missions, l'école aidera les jeunes à développer leur esprit critique et à donner du sens à leurs actions et au savoir à acquérir.

B. Enseigner d'abord

Cependant, les difficultés du « vivre ensemble », les difficultés relationnelles et sociales de certains jeunes ont parfois hypertrophié la démarche de socialisation, au point d'en faire une priorité absolue. Au sein de l'école, c'est avant tout à travers **l'acte d'enseigner** que devra se faire cette socialisation. Les autres activités seront subordonnées à celui-ci.

C'est en mettant tout en œuvre pour être une école performante au niveau de l'acquisition des savoirs et des compétences que l'école répondra le mieux aux besoins d'insertion sociale de ses élèves et qu'elle contribuera à donner sens non seulement à leur travail scolaire mais également à leur engagement dans la société.

C. Des difficultés cumulées

Les difficultés scolaires que connaissent la plupart des jeunes de l'immigration en milieu populaire ne leur sont pas à proprement parler spécifiques. Elles sont fort parallèles, voire analogues à celles que connaissent les autres élèves issus des mêmes milieux. Si elles se caractérisent en milieu immigré, ce n'est pas tant par leur particularisme que par leur cumul. Elles ne sont pas des obstacles spécifiques, elles sont une accumulation d'obstacles.

Comme pour les jeunes de milieu populaires l'enseignement doit au moins se doter pour

pallier ces difficultés, d'équipes enseignantes stables, d'un environnement adéquat et d'un matériel adapté et performant. Le cumul des difficultés nécessitera cependant de part cet « effet cumulé » de remédiations spécifiques

D. Droit à la différence et devoir de « vivre ensemble »

Si la société moderne a mis à juste titre l'accent sur l'impérieuse nécessité de reconnaître la dignité de chaque femme et de chaque homme dans le respect de leur différence, il ne faudrait pas perdre de vue que vivre en société, c'est simultanément accepter et assumer des devoirs de «vivre ensemble».

Créer une société humaniste, ce n'est pas additionner en un lieu, dans l'équivalence, des cultures différentes qui vivent en parallèle sans se fraterniser. Comme le constate Hélé Béji, cela ne conduit pas à un humanisme, mais à des humanismes qui s'excluent et sont dès lors destinés tôt ou tard à s'affronter¹.

Créer une société humaniste, c'est oser d'abord se reconnaître entre personnes d'appartenance culturelle différente. C'est ensuite oser prendre acte que des désaccords existent, mais oser de même et simultanément tout mettre en œuvre pour les considérer ensemble, non comme des motifs d'affrontement, mais comme des références au départ desquelles chacun considère, dans la confiance, que l'autre s'efforce de trouver aux questions concrètes de vie en société, des solutions qui valent pour l'ensemble de ses composantes².

Les cultures peuvent humaniser si elles se respectent et s'attèlent ensemble au mieux être de tous les humains. Elles déshumanisent chaque fois que l'une ou plusieurs d'entre elles se considèrent comme supérieures aux autres. C'est encore Hélé Béji qui affirme que la priorité donnée à l'identité ne peut que s'affirmer au détriment de la liberté d'autrui.

E. Une chance pour l'école catholique

Accueillir ainsi des populations issues de l'immigration peut donc être regardé comme une richesse plutôt que comme une fatalité. En effet – et ne serait-ce pas le sens même de l'évangile et de la « catholicité » ? -, l'altérité est une chance pour le développement de chacun. N'y a-t'il pas un sens évangélique à vivre l'école plurielle, à vivre l'ouverture à l'autre qui interpelle ma spiritualité ?

II. Recommandations

A. Un règlement d'ordre intérieur clair et incontournable

L'accueil des parents doit faire l'objet d'une attention particulière. Le ROI peut être le support d'une rencontre fructueuse.

Le vivre ensemble à l'école doit reposer sur un corpus commun explicite et incontournable, qui doit faire l'objet d'un règlement d'ordre intérieur clairement exposé et remis aux parents lors de chaque inscription. Cette disposition, prévue par le décret, devrait faire l'objet d'un temps d'échange suffisant que pour s'assurer avec les parents et les jeunes d'une bonne

¹ Exposé donné aux Facultés Universitaires St Louis le 8 octobre 2002 – voir annexe 1

² C'est ce que le groupe « Avicenne » prône comme double approche d'un humanisme pluriculturel : le « désaccord fondateur » conduisant à un « consensus par confrontation ». – voir annexe 2

compréhension de chacun des éléments.

La teneur de ce règlement, si elle peut être renégociée dans le temps, ne peut en aucun cas être refusée de façon unilatérale. Cette renégociation se fera de manière concertée au sein du conseil de participation.

Le ROI doit contenir sans ambiguïté les exigences de tenue, de comportement et d'assiduité aux cours réclamées de tout élève. Son explicitation aux parents doit s'accompagner d'une demande expresse de remplir pleinement leur rôle de parents, soit de soutenir l'école en cohérence avec le règlement et de participer aux réunions de parents.

Lorsqu'elles sont claires et fermes dès l'inscription, - si ces exigences peuvent constituer une raison pour les parents de ne pas inscrire leurs enfants, ce qui est de leur plus stricte liberté, - elles ne pourront plus faire l'objet par la suite de conflits, ni avec les élèves, ni avec les parents : le non respect de ces règles souscrites en toute connaissance de cause constituera la frontière au delà de laquelle l'inscription deviendra d'office sans objet.

La demande faite aux parents d'être pleinement parents, dans de nombreux milieux populaires immigrés, conforte dans les familles le rôle parental et plus particulièrement celui du père, ce qui n'est pas sans influence sur le climat familial et, par voie de conséquence, sur le comportement scolaire et social des enfants et des jeunes.

Enfin, il n'est peut-être pas inutile de mentionner dans ce règlement d'ordre intérieur les options philosophiques et spirituelles sur lesquels se fonde l'enseignement donné dans l'institution, avec leurs implications, notamment dans les cours et les activités. A ce propos, il peut être bon de mentionner qu'en ce qui concerne les activités liées au culte catholique, des activités alternatives seront proposées aux élèves d'autres religions

B. Une offre d'apprentissage du français aux parents

Cette démarche d'accueil, plus particulièrement dans l'enseignement fondamental et dans les classes d'élèves primo-arrivants, devrait permettre d'identifier les parents qui ne maîtrisent pas le français. Offre devrait pouvoir leur être faite de s'initier le plus rapidement et le plus efficacement possible à la langue de l'enseignement.

Cette offre, certes non contraignante mais néanmoins persuasive, ne devrait pas être une possibilité mise en œuvre par l'institution scolaire elle-même. Celle-ci pourrait toutefois être, et le relais de détection des besoins au service des décideurs politiques, et le lieu d'incitation le plus efficace, nombre de parents effectuant la démarche d'inscription scolaire dans un état d'esprit plein d'espoir pour l'avenir de leurs enfants, y percevant la chance possible pour eux d'une véritable promotion sociale.

Si l'institution scolaire n'avait à assumer, ni la création, ni le fonctionnement de ces modules d'apprentissage de la langue destinés aux parents, elle pourrait en être partenaire, en ouvrant par exemple ses locaux à des associations telle que "Lire et Écrire" qui, aidées adéquatement par le politique, pourraient mettre au point de tels modules, en concertation par exemple avec les associations locales des populations immigrées.

Outre qu'une telle démarche faciliterait par la suite les relations de l'école avec les parents,

elle concourrait simultanément à :

- une meilleure intégration de ces personnes dans la population belge ;
- éviter les déstabilisations familiales que peut provoquer le fait que ce sont les enfants, même parfois en relatif bas âge encore, qui doivent servir de traducteurs, de facilitateurs, voire de négociateurs pour leurs parents, analphabètes de fait dans notre société ;
- une relation à l'élève qui intègre valablement ses parents dans un dialogue sur son comportement et sur son avenir scolaire et socioprofessionnel.

C. Priorités pédagogiques

1. L'apprentissage de la langue

Si l'apprentissage de la langue française est une des bases essentielles de l'enseignement de tout élève, qu'il soit ou non de milieu défavorisé, il l'est plus encore pour les élèves issus de l'immigration dont, pour la toute grande majorité, la langue française n'est pas la langue maternelle.

Dans toute société, l'insertion sociale se fait prioritairement par la langue véhiculaire qui y est utilisée. De plus, comme elle est, d'une manière générale, la langue de l'enseignement, sa connaissance est la voie d'accès aux autres branches et donc une condition presque incontournable de réussite scolaire.

L'apprentissage de la lecture en compréhension sera dès lors une priorité absolue.

2. L'attention aux dimensions interculturelles des matières

Dans toutes les écoles du réseau, au sein d'une Europe qui s'élargit à des pays qui ont une histoire et une culture différente de la nôtre, une attention devrait de plus en plus être portée aux dimensions multiculturelles que revêtent toutes les matières enseignées. Ainsi, n'est-il pas indifférent par exemple de souligner en mathématique que l'origine de l'algèbre est arabe et que le nom même de cette matière, qui pour la plupart est un mot de la langue française, est la transcription phonétique de l'inventeur de cette discipline.

On comprendra qu'une telle affirmation dans une classe composée d'élèves belges, et d'autres d'origine maghrébine, ne laissera personne indifférent, et contribuera à ce que les élèves issus de l'immigration se sentent reconnus à travers ce qui n'est finalement qu'une situation de fait de l'histoire de la mathématique. Pour une population qui, à tort ou à raison se sent humiliée, la fierté liée à la reconnaissance est un vecteur d'insertion et dès lors de réussite scolaire.

Ce rapport à l'histoire au sens large, réclamera attention et doigté de la part des enseignants. En effet, la mémoire que les cultures ont des faits historiques est non seulement différente, mais elle est souvent conflictuelle. Or, aujourd'hui encore, cette mémoire, qui peut être une mémoire humiliée, est mouvante, manipulée, et peut conduire à des conflits entre élèves,

attisés trop souvent par l'actualité³.

Il y aurait lieu par ailleurs de ne pas limiter les approches historiques des pays et des nations à leurs seuls aspects politiques et conflictuels, mais à les ouvrir aux éléments et aux événements culturels : littérature, philosophie, science, musique, arts graphiques, sculpture et architecture. Plutôt que de créer des oppositions potentielles entre élèves, ces approches leur permettent au contraire de s'intéresser les uns aux autres et de se découvrir des influences communes ou réciproques. L'algèbre en est un exemple.

D. La formation des professeurs

1. Ouvrir les matières au pluriculturel

Pour être à même d'enseigner valablement dans ce contexte relativement inédit, les professeurs doivent pouvoir se former en conséquence. Ils peuvent évidemment le faire personnellement, et bon nombre d'entre eux s'y emploient déjà, par la lecture, l'intérêt porté à leurs élèves et les diverses sources médiatiques auxquelles ils ont accès.

Une formation plus systématique aux différents aspects évoqués ci avant, par des personnes comme Valérie Rosoux, Bishara Kader, Altay Manço ou Xavière Remacle, par exemple, devrait toutefois pouvoir leur être dispensée, formation qui, loin d'une vague neutralité, devrait leur permettre d'accéder à une attention autorisée sur les sentiments, les valeurs et les intérêts particuliers des jeunes issus des immigrations.

Car il ne faut pas l'oublier, ce n'est pas face à un seul type culturel d'immigration que nos écoles sont placées, et même en s'en tenant par exemple au seul Islam, outre le fait que toutes les familles immigrées de culture islamique ne sont pas d'office des familles croyantes ou d'observance religieuse, l'Islam du Maroc n'est pas celui de Turquie et celui des Pakistanais n'a pas grand chose à voir, hormis le Coran, avec celui des Bosniaques.

Une formation des professeurs à la spécificité culturelle et sociale des jeunes est donc nécessaire, comme une connaissance suffisante des implications pluriculturelles des différentes matières à dispenser. El Kalima à Bruxelles et les Centres Régionaux d'Actions Interculturelles peuvent être d'excellents lieux ressources à contacter en la matière.

Il serait également utile de prévoir un accompagnement des enseignants – des jeunes en particulier -, afin qu'ils puissent s'approprier et exprimer de façon claire et sereine leur propre identité culturelle et religieuse.

2. Pouvoir être porte-parole de la loi

De nombreux jeunes abordent l'école en ayant été peu structurés dans leur milieu familial - et ceci se vérifie dans toutes les classes sociales et dans toutes les cultures -. Un travail important de rapport à la loi sera donc nécessaire.

Les directions et les pouvoirs organisateurs auront beau rédiger clairement et exposer

³ voir à ce propos les travaux menés par Valérie-Barbara Rosoux, chercheur CNRS et professeur à l'UCL. et particulièrement : *Les usages de la mémoire dans les relations internationales*, Bruxelles, Bruylant, 2001.

fermement aux parents le règlement d'ordre intérieur de l'institution, ce ne sont pas moins les professeurs qui sont et seront quotidiennement avec les élèves et c'est donc eux qui sont les véritables relais de la loi de et dans l'école. Ils sont celles et ceux qui transmettent aux élèves les règles de socialisation et de citoyenneté, au départ de ce qui est vécu dans la microcosme social qu'est l'institution scolaire.

Plus spécifiquement, vis-à-vis des jeunes de religion musulmane, il faudra prendre conscience d'un rapport à la loi radicalement différent pour ceux qui considèrent que "la loi unique est celle de Dieu". Cela implique pour eux un rapport différent au politique, à l'espace public.

E. Les cours de religion

Puisque nous accueillons les élèves de l'immigration dans un enseignement qui se réfère explicitement à la religion catholique, il est fondamental d'exprimer clairement nos références de valeurs, de sens et de foi.

Il est toutefois indispensable que l'ensemble des enseignants aient une connaissance minimale des religions et des cultures de leurs élèves.

Par ailleurs de nombreux jeunes - souvent de milieux populaires, qu'ils soient chrétiens (issus de confessions ou d'Eglises diverses, d'ailleurs) ou musulmans (de tendances diverses également) peuvent être imprégnés d'une religiosité vague ou agressive. Le travail du cours de religion devrait les aider à se libérer d'une religiosité crispée sur des certitudes, pour les ouvrir à une foi éclairée et respectueuse des options et des convictions différentes des leurs. En effet, s'il se positionne clairement comme cours confessionnel, s'il a pour objet de présenter la foi chrétienne, le cours de religion catholique le fait dans le respect inconditionnel des croyances de chacun et dans le cadre qui est le sien, celui de l'enseignement. Il entend offrir des clés pour entrer dans l'intelligibilité du religieux, de son rapport à l'existence et à la culture. Et, par la dynamique même mise en place par le programme, il a aussi pour horizon de formation le croisement des regards philosophiques, religieux, culturels. Ainsi, dans la mesure où le contrat de confiance entre l'école (et le cours de religion) et l'élève (et ses parents) sur lequel repose l'inscription dans l'établissement en début d'année est respecté, dans la mesure où le programme distingue clairement les registres de la foi et ceux du savoir et où l'évaluation porte sur des compétences, dans la mesure où le cours permet l'expression et l'échange dans un cadre clairement établi et respectueux de tous, les fruits engrangés ne peuvent être que ceux d'une identité plus éclairée et vécue plus sereinement ainsi qu'une plus grande convivialité, cela grâce à une meilleure connaissance de ses propres convictions et des convictions des autres.

Ces considérations sont développées dans les travaux du groupe sens n°4, notamment dans sa version courte et, plus largement, dans une « *Outil d'accompagnement au programme de religion catholique pour les classes à forte population musulmane* » rédigée également à la suite du Congrès.⁴

⁴ Ces deux notes seront disponibles sur le site du secteur religion

F. Des démarches pastorales

La question se pose de savoir comment vivre ensemble, interculturellement et interconvictionnellement, les grands événements de la culture religieuse chrétienne (Noël, Pâques ...) , et de faire également droit au vécu des autres religions, et concrètement, à celui de l'Islam (eid el Kebir, ramadan ...). Des expériences ont été tentées avec plus ou moins de succès dans certains établissements et pourraient utilement être partagées⁵ .

On privilégiera, pour « célébrer ensemble », les événements du quotidien de la vie des jeunes (naissance d'une petite sœur ou d'un petit frère, l'accident, la maladie ou la mort d'un proche etc.) ou du monde (actualité, problèmes de société, mouvements de solidarité etc.). A cette occasion, on peut imaginer un temps de célébration commune : partage de paroles de vie tirées de traditions religieuses différentes, expression de recherches de sens, célébration de l'humanité en marche et/ou d'une espérance en un monde meilleur. Pourquoi, dans ce cadre d'une célébration pluri-convictionnelle, ne pas proposer d'exprimer ses convictions, sa foi, de dire ce qui fait vivre ? Dans la mesure où cette expression se fait dans un climat d'hospitalité des convictions de chacun et dans le sens d'un désir de voir grandir l'humain en soi et dans le monde, la célébration ne peut que s'en trouver enrichie.

Des ateliers de réflexion philosophiques et religieuse, des démarches visant une recherche de sens respectueuse de la pluralité des convictions trouveront leur place dans l'école. Comment, par exemple, parler de la paix, de la non-violence, d'un développement durable et pour tous ? Pourquoi ne pas œuvrer ensemble dans cette perspective et s'inscrire dans des démarches ou campagnes plus globales comme Amnesty International, Oxfam, 11. 11. 11., Iles de paix etc. ?

Cette pastorale déclinée au pluriel n'exclut pas, au contraire, qu'il puisse y avoir des temps où des chrétiens se retrouvent pour célébrer leur foi au Dieu de Jésus-Christ. On veillera alors à ce que les élèves non-chrétiens se sentent reconnus et respectés dans leurs convictions et foi propres. Qu'ils aient une place –à inventer- dans une célébration qui n'est pas sacramentelle et qui leur permet d'être en accord avec eux-mêmes (cette proposition rejoint celle qui est exprimée plus haut); ou, notamment dans le cas d'une célébration sacramentelle, qu'il leur soit proposé de vivre une démarche parallèle par laquelle ils ne se sentent pas marginalisés et qui ait du sens pour eux.

On comprendra avec quel tact et quel respect de la liberté d'autrui de telles ouvertures doivent être faites, puisqu'il s'agit toujours de tenir ensemble les deux pôles du projet éducatif chrétien : enracinement dans sa tradition propre et ouverture aux autres traditions. Cela demande que le public adulte de l'établissement –la direction, les professeurs, les éducateurs, les parents ?- ait mûri lui-même ces questions. Ne serait-il pas utile, nécessaire même, de lui offrir, au sein même de l'école, des ateliers « travail du sens » ou « travail de la foi » ou « travail de la rencontre interreligieuse » ?

Ces différentes questions, assorties de quelques propositions, ont été rencontrées et travaillées

⁵ Un appel est fait aux écoles pour nous faire connaître leurs expériences en ce qui concerne le vivre ensemble interculturel et interconvictionnel.

LE PLURALISME CULTUREL FONDE-T-IL UN NOUVEL HUMANISME ?

Je suis moi-même pluriculturelle. Personnellement, j'en ai tiré de grands bénéfices sur le plan intellectuel et affectif, et en particulier une plus grande liberté de perception et d'analyse. Mais parce que c'est une expérience vécue, elle contient une part d'illusion et de faux-semblants, de dangers proportionnels à sa richesse -en vertu de ce principe que j' ai remarqué que chaque avancée de la conscience se paye aussi par la formation de nouvelles passions, de nouvelles erreurs, de nouveaux préjugés que la raison humaine n'avait pas prévus.

Ainsi, l'idée de pluralisme est une de ces ouvertures extraordinaires de l'esprit humain qui s'est accompagnée de nouvelles fermetures morales et idéologiques qu'on n'avait pas soupçonnées. Et c'est cette expérience à la fois excitante et en même temps très inquiétante que j' éprouve tous les jours, parce que j 'y suis directement impliquée, et qui est devenue pour moi d'une certaine manière une seconde nature; mais qui m'a fait entrevoir, derrière des formulations très séduisantes et très attrayantes, des périls dont la gravité peut mettre en jeu la vocation humaine de la culture, et même la survie de la culture comme moyen de compréhension entre les hommes. C'est donc ce parcours critique, cette intériorisation critique des difficultés que rencontre le pluralisme culturel, dont je vais essayer de donner un aperçu.

1. Le «*pluralisme culturel*» fait partie de ces énoncés modernes que tout le monde prend comme une évidence mais qui cache peut-être une ignorance. Veut-il dire éclatement des cultures ou synthèse des cultures, nouvel ordre culturel ou désordre culturel, nombre infini ou nombre fini de cultures, assimilation culturelle ou séparation culturelle, mimétisme ou singularisation, peut-être tout cela à la fois ? Quelque chose nous dit que le pluralisme culturel est au-delà de sa formulation intellectuelle, qu'il participe de manière intime aux troubles les plus élevés, mais aussi les moins élucidés, de notre époque.

« *Fonde-t-il un nouvel humanisme ?* » On se dit: mais l'humanisme a toujours été une pensée de la diversité. Le pluralisme a toujours existé dans l'histoire, *il a fait l'histoire*. C'est la multiplicité des influences, des emprunts, des croisements, des rencontres, des découvertes qui ont fait de la culture cette expérience mystérieuse où je ne puis vraiment distinguer ce que je suis de ce que j'emprunte. La Méditerranée est de ce point de vue exemplaire. Elle n'est pas seulement une région, elle est un monde, non pas le centre du monde, mais la vision de son unité, ou le rayonnement de ses parties, là où les mots Orient et Occident se révèlent l'un à

⁶ Donner les références de la plaquette en cours de réalisation : cfr M. Tonus

l'autre, où le sens de leur déploiement réciproque est décisif pour l'humanité toute entière. Elle est l'horizon de toute l'humanité dans notre voisinage immédiat. Dans cette alchimie, je tire un supplément d'être de tout ce que je suis et de tout ce que j'accueille. Cet accroissement de ma puissance d'être n'est autre que l'humanisme.

Je pense que cette image peut illustrer le sens de la pluralité qui a nourri le vieil humanisme, au sens d'un élargissement perpétuel de notre expérience, dans le temps et dans l'espace, dans *les temps* et *les espaces*, qui, au-delà *du monde*, peut aller jusqu'à la pluralité *des mondes* (suivant le titre de Fontenelle). L'humanisme, dans le sillage même des *humanités* -au sens classique de «faire ses humanités», le mot est au pluriel et je crois qu'en Belgique il signifie études secondaires -est bien cette disposition intellectuelle et morale par laquelle on cultive l'apprentissage des oeuvres humaines, dans leurs aspects les plus originaux, pour se familiariser avec leur étrangeté, afin non point de s'en effaroucher, mais au contraire, d'apprendre à les apprécier en s'en étonnant sans cesse, et de faire de cet «étonnement» l'exercice de notre sagesse philosophique et de notre élévation morale.

Depuis Montaigne, l'humaniste n'a cessé de lutter contre le préjugé selon lequel «chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage», et il a cherché derrière la variété singulière des climats, des postures, et des visages, «la forme entière de l'humaine condition», le miracle ontologique d'une ressemblance entre les hommes, d'une «lumière naturelle» diraient les philosophes du XVIII^e siècle, qui habite toutes les créatures humaines, et qui les distingue radicalement des autres espèces vivantes. L'humanisme a toujours été pluraliste, mais de telle sorte que le *dissemblable* ne fasse pas oublier l'amour de l'homme pour son *semblable*.

Donc: pourquoi parler de «*nouvel humanisme*»? Parce que cette pluralité naturelle des hommes, cette unité de l'espèce humaine au-delà de la diversité des races, selon la formule classique, l'humanisme qui l'a conçue sur le plan intellectuel, l'a trahie sur le plan historique et politique. En effet avec l'entreprise coloniale, il s'est trouvé pris dans une contradiction entre d'une part la volonté de conquérir des peuples dits primitifs afin de les civiliser, c'est-à-dire la mission de les amener à devenir un jour de futurs humanistes, et d'autre part le principe contraire qui leur interdisait de les assujettir, même avec de bonnes intentions, au nom de la règle universelle énoncée par Pufendorf qui dit: «*Je ne saurais me persuader que la seule excellence de nature suffise pour donner droit à un être d'imposer quelque obligation à d'autres êtres, qui ont aussi bien que lui, un principe intérieur pour se gouverner eux-mêmes.*»

Avec l'anthropologie moderne, on ira plus loin, on découvrira que, dans le domaine des choses «sensibles», notion rousseauiste reprise par Levi-Strauss à côté de «l'intelligible», les primitifs paraîtront plus humains que les civilisés. A partir du moment où on démontre que la vie sauvage est elle-même culture, il ne pouvait plus y avoir de barrière raciale entre les indigènes et les civilisés, chacun étant doté d'une culture où se révèle le signe manifeste de son humanité. Peu à peu, on s'est mis à ne plus pouvoir concevoir l'homme sans son identité culturelle, l'*humain* s'est assimilé au *culturel*. Ce par quoi nous nous reconnaissons comme humains, par quoi notre humanité nous devient visible, tangible, sensible, c'est notre culture.

Il y a déjà là tout le dilemme et l'échec de la conquête coloniale ou impériale, consciente d'un humanisme qui lui interdit l'asservissement de nos semblables, si étranges qu'ils nous paraissent par leurs moeurs, mais entraînée par la civilisation née de cet humanisme même à répandre ses idéaux par tous les moyens, fussent-ils inhumains. Il est bien évident que les colonialistes n'étaient pas tous des humanistes et ne pensaient pas tous aussi bien que Montaigne. Mais ils étaient animés d'une foi dans la civilisation européenne qui leur faisait confondre le droit de conquête avec le rayonnement du progrès. Il s'est produit dans le colonialisme une sorte d'alliance contre-nature entre l'homme du monde et le criminel, telle que la décrit H. Arendt «*quand, dit-elle, la société tombe amoureuse de ses bas-fonds et le*

criminel se sent élevé lorsqu'une froideur civilisée, le souci d'éviter des efforts inutiles, le savoir-vivre l'autorisent à créer une atmosphère vicieuse et raffinée autour de ses crimes.» (dans les *Origines du totalitarisme*). La civilisation apparut alors à la lumière sinistre des fléaux répandus par ses comptoirs et ses expéditions. Plus les autochtones naissaient à l'humain, plus les civilisés se couvraient d'inhumain. On retrouvait la pensée selon laquelle le cœur du sauvage était plus sensible que le cœur corrompu du civilisé. La pensée du XVIII^e avait donné au sauvage une âme vertueuse, l'ethnologue lui a trouvé une culture authentique, la décolonisation lui a fait une conscience politique.

Ainsi la culture de l'homme n'est pas seulement de maîtriser la nature, mais de s'humaniser lui-même. Être «humain» ne signifie pas seulement appartenir à l'espèce humaine, cela signifie *être capable d'agir avec humanité*, être capable de bonté, de sensibilité. La culture n'est pas seulement les performances du développement; elle réside aussi dans une vie symbolique plus profonde, un dialogue avec la nature, un imaginaire, un langage poétique de l'âme et du cœur, où le mystère de l'existence devient inséparable de la quête d'une sagesse spirituelle. Le génie humain dispose d'une gamme infinie de représentations qui apportent un supplément d'humanité à l'humanisme même. Inversement, la civilisation, contrairement à la foi humaniste, ne rend pas automatiquement les hommes meilleurs, et leur insensibilité peut même augmenter avec leur niveau de progrès. Ici éclate dans toute sa force l'idée de Rousseau (qui lui avait valu justement la hargne de la coterie philosophique), premier grand penseur moderne à avoir énoncé la séparation entre la société civilisée et l'humain, dans son *Discours sur les sciences et les arts*. Cette idée, on s'en souvient, a été la première illumination de sa vie, sur la route de Vincennes, où il marchait pour rendre visite à son ami Diderot emprisonné. «*Nos âmes, dit-il, se sont corrompues à mesure que nos sciences et nos arts se sont avancés à la perfection.*» idée qu'avait injustement raillée Voltaire en disant qu'elle lui avait donné «l'envie de marcher à quatre pattes». L'idée de Rousseau était que la civilisation répand, avec le progrès, le règne des passions artificielles qui le séparent de la sagesse et du bonheur.

Est-ce qu'on ne serait pas dans un malaise similaire ? La modernité ne vit-elle pas un divorce entre son génie scientifique et son indigence morale face aux maux de la société ? Et l'appel à d'autres cultures, au sens anthropologique, ne résonne-t-elle pas comme la redécouverte d'un bien profond, une équivalence de l'idée de nature au XVIII^e siècle, une vérité première où l'homme veut se réconcilier avec lui-même ? Ainsi le pluralisme chercherait dans le réveil d'autres cultures, dans *l'homme culturel* un renouveau humain, comme le XVIII^e siècle cherchait dans le rêve de *l'homme naturel* une image d'innocence et de bonté qu'il ne retrouvait plus dans l'injustice de son temps.

C'est ainsi que nous sommes entrés dans *l'ère moderne du pluralisme culturel*, et l'idée de «nouvel humanisme» serait alors liée, non pas seulement à la pluralité, mais à *l'équivalence des cultures* entre elles. Donc, plus de hiérarchies culturelles, plus de cultures supérieures ou inférieures. Toutes ont une dignité humaine, une valeur spirituelle équivalente, un droit égal de reconnaissance. Avec la décolonisation, ce principe est devenu irréversible. On pourrait même imaginer, non pas un humanisme au singulier, mais des humanismes au pluriel, chaque culture étant capable d'apporter ses propres lumières civilisées. Cet humanisme second devait donc naître de la révolution historique qui donne à tous les peuples le droit de résister culturellement à leur domination.

Donc des humanismes au lieu de *l'humanisme*, réduit à n'être qu'un humanisme parmi d'autres, voilà ce que suggère au prime abord le pluralisme culturel. En fait, toute la question est de savoir si le mot *humanismes* au pluriel va continuer à prendre l'homme pour valeur suprême en le rendant plus tolérant, ou si au contraire le facteur de multiplication ne va pas être un facteur de division, et si «*des humanismes*» ne renvoie pas à «*des humanités*», non plus au sens classique d'étude du genre humain, mais de différenciation par ses origines en

familles culturelles distinctes. Le fait qu'il y ait des humanismes n'est-il pas le signe de la fin de l'idée de *fraternité* humaine ?

2. La première application historique de ces humanismes au pluriel a été les Indépendances, la traduction nationaliste de son appartenance culturelle, soutenue par toutes les consciences éclairées du siècle. On voit déjà que le principe de se gouverner soi-même, devenu ce fameux «*droit des peuples à disposer d'eux-mêmes*» est bien ce principe d'égalité culturelle forgé par la conscience philosophique qu'on évoquait. Donc, la notion même d'identité culturelle n'est pas tirée d'un fonds qui lui serait propre, mais bien l'expression du droit universel à son émancipation. L'identité culturelle est elle-même le fruit d'une conscience qui est au-delà de l'identité. Paradoxalement la colonisation, malgré son injustice, par la présence d'une culture étrangère (c'était déjà une sorte de pluralisme), avait semé des germes de renaissance culturelle autonome se réclamant des valeurs de l'humanisme.

Or, après la victoire des mouvements anti-colonialistes, cet humanisme second a pris une tournure imprévisible. En effet on constate, dans la plupart des pays décolonisés, une fermeture culturelle sans précédent, des pratiques politiques profondément hostiles à la liberté culturelle (les ministères de la culture sont des ministères de la censure), une exaltation nationaliste de sa culture à des fins populistes et autoritaires.

On voit déjà ici une première faillite du discours culturel à fonder, après le régime colonial, une société pluraliste. On a cru que l'aliénation historique s'arrêterait immédiatement avec le retrait de l'occupant, on s'est trompé. C'était une illusion, une *illusion culturelle* justement. L'affirmation de sa culture n'est donc pas forcément un progrès de justice et de liberté au sein de sa société. Au contraire, on peut même dire que l'argument culturel a servi les penchants fascistes, en assimilant la libre critique à une trahison nationale. Ainsi on peut dire qu'une culture *décolonisée*, c'est-à-dire délivrée de la domination étrangère, n'est pas forcément une culture *libre*, c'est-à-dire capable de défendre des valeurs de liberté et d'égalité, elle peut être même une culture de la soumission. Les sociétés décolonisées ne sont donc pas devenues des sociétés pluralistes, mais profondément rigides et uniformes.

Donc, s'il est vrai que la conscience démocratique moderne a posé l'équivalence des cultures entre elles, l'inverse n'est pas vrai: la revendication culturelle ne débouche pas forcément sur une conscience démocratique. Pourquoi ? Parce que les valeurs culturelles sont insuffisantes politiquement sans un autre type de valeurs qui ne sont pas, elles, culturelles mais *civiles*. L'humanisme n'est pas seulement de nature culturelle. C'est la *civilité*, et non la *culturalité* qui fonde l'humanité du politique. Relier l'homme à ses semblables dans une société, n'est pas culturel, mais civil. C'est vivre ensemble sans pour autant se ressembler. Se rassembler sans se ressembler. Nos vertus politiques, notre capacité à fonder une politique humaine, vivable, ne sont pas le simple effet de nos sentiments culturels. Et même toute société qui s'enfermerait dans ce type d'illusion est guettée par la tyrannie. L'appartenance culturelle ne nous protège pas contre la bêtise, l'injustice ou l'incurie de nos compatriotes. Le religieux par exemple, qui est un critère culturel absolu, débouche en politique sur l'absolutisme.

Donc, est-ce que la quête de ses origines culturelles s'est donné un imaginaire politique, un humanisme plus humain ? Non, dans les états décolonisés, la restauration culturelle n'a pas été le creuset des libertés et de la pluralité politique. Malgré sa critique décisive de la domination coloniale, la non-Europe ne s'est pas encore constituée en monde meilleur. La renaissance multiforme des traditions culturelles, qui devait élargir la promesse d'humanismes futurs, ne s'est pas réalisée.

3. On peut me faire, et je me fais l'objection suivante: ce que vous nous dites là n'est pas le pluralisme culturel, c'est même plutôt le contraire, c'est l'intégrisme culturel. Le vrai

pluralisme culturel ne peut s'épanouir qu'avec le pluralisme politique, il est un progrès de la démocratie, et non une régression de la démocratie; il n'est pas une confiscation des droits politiques, mais un élargissement de ces droits à ce qu'on pourrait appeler des *droits culturels*, qui seront une extension des droits individuels et sociaux à de nouvelles formes d'expression plus accomplies.

Cette formulation est évidemment séduisante, et la notion de droit culturel a quelque chose qui semble à l'avant-garde d'un humanisme de la tolérance. Les droits culturels devraient protéger et pacifier les cultures dans une coexistence des différences où elles seront forcées de se tolérer les unes les autres, en se pliant à l'exercice du droit réciproque d'écoute et d'expression. Est-ce bien le cas ?

Tout d'abord, en devenant un droit, chaque contenu culturel va se définir et se singulariser davantage, et sa différence va devenir un impératif, une frontière symbolique qu'on ne sera pas autorisé à transgresser. Donc le pluralisme, tout en encourageant les idées de mélange et de combinaison des cultures entre elles, les contraint en même temps à des types de réaction et de défense de soi assez proches du sentiment de pureté raciale. En fait, un droit fondé sur ses origines culturelles implique une exaltation de ses origines et de leur pérennité. Il peut conduire celui dont la culture a été méprisée à en tirer un orgueil qui est une forme de discrimination inversée. Et de fait l'angoisse culturelle d'être contaminé par l'autre et de disparaître peut faire de l'anti-raciste un alter ego du raciste, par préjugé colonial inversé.

Mais en même temps, ces droits culturels favorisent un existentialisme assez vague, emprunt d'une sublimation subjective dont la légitimité ne peut jamais être prouvée aux autres. On risque de tomber dans un galimatias culturel, dans de nouvelles complaisances narcissiques de la psyché moderne, des épanchements immatures où la moindre identité obscure veut être admise à la dignité d'un principe. Obscur, le critère culturel originel l'est de ne jamais pouvoir être clairement établi, et de gagner en puissance affective ce qu'il perd en discernement intellectuel.

Or, comment fonder un contrat culturel sur ces bases, quand on sait que chaque culture veut être sa propre norme, et qu'elle ne se départira pas si aisément de ses critères du licite et de l'illicite, du bien et du mal, du juste et de l'injuste, de l'obéissance et de la transgression, de l'innocence et de la faute ? Il y a un hermétisme, une opacité interne à chaque conviction culturelle qui rend inextricable le désaccord ontologique entre elles. Un même droit peut être vécu par d'autres comme une contrainte intolérable.

Plus encore. Avec la notion de droit culturel, donc de légitimité propre à chaque culture, il y a déjà la non-reconnaissance implicite d'une morale valable pour tous les hommes. Aucun acte ne sera plus répréhensible aux yeux de la conscience, non pas qu'il ne serait pas en soi condamnable, mais parce qu'il n'y aurait plus de conscience arbitrale en position de l'affirmer. Un droit culturel rend d'emblée illégitime tout jugement critique à son égard. Plus l'emphase culturelle est forte, et plus l'instance juridique de la personne humaine est faible.

Il est autre une raison qui empêche d'assimiler les droits culturels à des droits humains fondamentaux: c'est que les droits de l'homme sont des droits dits *naturels*, et non culturels. Ils sont imprescriptibles, ils fondent l'humain en arrachant l'homme à ses déterminismes culturels, à ses préjugés. Les droits de l'homme surgissent dans le retrait, l'effacement de la différence culturelle. Tous les hommes sont libres et égaux en droit quelle que soit leur origine, leur langue, leur religion, etc. c'est-à-dire dans l'*indifférenciation* de leur personnalité culturelle, dans leur *impersonnalité* culturelle. Au contraire, les droits culturels valorisent l'origine culturelle dans la reconnaissance entre les hommes, ils en font un postulat préalable de la relation, tandis que les droits de l'homme suspendent le critère culturel dans la considération de la personne. Les droits naturels et les droits culturels sont dans une logique contradictoire

Enfin, dernière antinomie entre les droits humains naturels et les droits culturels, c'est que les droits de l'homme sont soumis à une loi civile, à l'autorité de la force publique : «*La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui: ainsi l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance des mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la loi.*» (Art 4, Déclaration de 1789). Un droit a des *bornes*, il n'est jamais laissé à une jouissance indéfinie, il doit toujours répondre de ses abus devant la loi. Or, quel code juridique interculturel va réglementer ces nouvelles exigences? Il n'y en a aucun pour le moment.

Nous touchons là, avec le pluralisme, à la question du malentendu affectif et intellectuel entre les cultures. Car comment empêcher qu'on use d'un droit culturel pour justifier l'injustifiable ? N'importe quelle horde, n'importe quelle bande, n'importe quelle puissante fratrie peut prétendre à une appartenance culturelle pour forcer la reconnaissance générale. Certes, tout le monde a le droit d'exister, mais nul ne peut forcer la reconnaissance. La reconnaissance relève du consentement de l'esprit (c'est-à-dire de la liberté de consentir ou de refuser) mais pas de la contrainte. « *Force, dirait Rousseau, ne fait pas droit.* » C'est une chose de dire qu'en toute culture est contenue une part inaliénable de l'humain, c'en est une autre d'en faire un capital d'impunité et d'irresponsabilité. Des droits sans obligation ne sont que des appétits, ou des expressions déguisées de la force. Ce serait une ironie du sort que la culture nous ramène à l'état sauvage, la guerre de tous contre tous.

D'ailleurs, les droits culturels ont déjà conduit des entreprises de la force. La colonisation a été, de son point de vue à elle, un «droit culturel», le droit de civiliser ceux qui ne l'étaient pas. Et aujourd'hui, qui peut empêcher certaines cultures de se présenter avec une vocation mondiale, en raison même du droit de chacune d'obéir à son génie propre ? Après tout pourquoi ne verrait-on pas la société occidentale comme une immense tribu très complexe qui tire son énergie et sa raison d'être de ses valeurs d'exploration et de découverte, de ses goûts prométhéens, fût-ce au détriment de celles qui se contentent de la jouissance de leur être sans se soucier d'un au-delà de leur horizon ? On voit donc que les doctrines culturelles qui au départ ont relevé les faibles, ont donné des atouts redoutables aux forts, à ceux dont l'enjeu consiste à contrôler culturellement leur époque pour ne pas qu'elle les asservisse.

Nous voyons bien ici comment l'équivalence des cultures, la démocratie culturelle, laisse entière la question de l'*inégalité* des forces en présence. D'autres formes de *partition* de l'humanité sont en train de naître, qui se réclament du génie occidental de la modernité. La performance professionnelle, la culture économique, l'idéologie des battants, le savoir-faire technologique, la supériorité démocratique elle-même, la vitesse de développement, et même l'idéologie humanitaire avec tout son cortège de surpuissance, sont autant de forces culturelles qui ont succédé à la sélection raciale, et se traduisent en suprématie morale et en maîtrise perpétuelle, avec les signes d'un nouvel avilissement de groupes et de nations tout entières. Il y a donc de nouvelles formes d'emprise culturelle plus diffuses, plus impitoyables, en comparaison desquelles le paternalisme colonial pourrait paraître presque humain

4. On voit que ce que j'avais dit de la culture au début, à savoir la faculté par laquelle j'accomplis mon humanité, n'est pas tout à fait vrai. Certes, dans chaque culture est à l'œuvre le mystère de l'âme, le langage du cœur, le travail de l'esprit. Mais justement, parce que ces dispositions se cultivent, elles peuvent aussi se détruire. Et cette même culture par quoi nous nous éveillons à notre humanité et à celle de nos semblables, cette culture si créatrice de notre humanité, peut aussi nous la dérober, nous la rendre méconnaissable, nous en ôter l'accès. Il peut y avoir *inversion de la vocation culturelle*. On peut s'humaniser, mais on peut aussi se déshumaniser par elle. Aucune culture n'est inoffensive, chacune est une combinaison subtile d'instincts humains et inhumains. Ce couple *humain/inhumain, élévation/abaissement*,

création/destruction, est un noyau ésotérique où chaque culture est une énigme pour soi. Cette ambivalence est universelle, et il revient à chacun de nous de faire ce travail de discernement, de maintenir notre vigilance quant à la dualité morale de toute culture.

Or, le plus grand risque d'une culture réside en elle-même, c'est elle qui peut sécréter les facteurs de sa propre ruine. C'est la culture démocratique qui a vu naître en son sein le goût des expéditions coloniales, c'est la culture européenne qui a conçu le fascisme où elle a failli s'anéantir, c'est la culture allemande qui a inventé le nazisme, c'est la culture russe qui a engendré le monstre soviétique, c'est la culture américaine qui invente le culte de la puissance, c'est l'islam qui sécrète ses fanatismes, etc. Je rappellerai que le principal danger des musulmans aujourd'hui ne vient pas de l'influence occidentale, mais des musulmans eux-mêmes, quand ils font cent cinquante mille morts en Algérie, et que le despotisme défait les sociétés musulmanes de leur propre chance de civilisation. De même, ce qui menace la société occidentale n'est pas la pénétration de la culture musulmane, mais les maux liés à la modernité, la perte du lien social, la destruction de la civilité, les formes extrêmes de l'individualisme, les violences désespérées qu'elles suscitent, les excès de la consommation, les pratiques attentatoires de la communication, les méthodes inquisitoriales de la presse, etc. J'ai dit plusieurs fois par exemple que faire porter un voile à une petite fille relève d'une même pratique attentatoire, obscurantiste, que la jeter en pâture à l'opinion publique dans des interviews à sensation. Entre ceux qui, par une restauration de leur tradition, ne parviennent pas à repenser la liberté, et ceux qui, au nom de la liberté, ont laissé se développer de gigantesques outils de canalisation de la culture, d'étouffement de la démocratie par ses organes de diffusion, la même part d'humain a été sacrifiée.

Or l'idéalisme culturel d'aujourd'hui veut ignorer cette double potentialité présente dans les cultures. Il y a une démission générale de la conscience devant toutes les revendications culturelles, sur le fond vide d'une condition humaine dont le destin commun n'exalte plus personne. Cela signifie que la notion même d'humanisme devient impraticable dans sa finalité d'unifier le genre humain - pour la simple raison que le critère culturel seul ne peut prétendre fonder une méthode de reconnaissance entre les hommes. Car il y a dans le sentiment culturel une sorte de tyrannie intérieure qui s'auto-satisfait, comme un ramassé totalitaire de la conscience, un raccourci de la pensée qui rend presque caduques toutes les autres aspirations. Par certains côtés, le pluralisme, loin de relativiser le rapport à sa culture d'origine, l'absolutise. Etre tributaire de sa culture d'origine, lui appartenir (appartenance), c'est ne plus *s'appartenir*, c'est faire de sa culture non plus le fruit de sa conscience, mais de son atavisme. *L'appartenance va à l'encontre de l'émancipation*. La priorité accordée à *l'identité* est le signe d'un désintéret à l'égard de la *liberté*.

Si on prend l'emblème culturel comme seule valeur de son humanité, on est déjà sorti de l'humain. La multiplication des a-priori culturels fait disparaître du champ de notre conscience la forme même de notre humanité. Peut-être que cette obsession d'images de nos contemporains est le signe que plus rien n'est à notre image, plus aucun idéal humain où nous pourrions nous reconnaître et nous retrouver - la recherche d'identité devenant une sorte de compensation hyperbolique à notre perte d'humanité. On cherche dans la quête forcenée d'images culturelles l'icône introuvable de l'humanité elle-même. Au nom de la diversité des cultures, on s'est tellement épouventé de la notion de race qu'on a oublié la seule qui méritât considération: la *race humaine*, celle dont Simone Weil dit qu'il y a «*obligation envers tout être humain du seul fait qu'il est un être humain, sans qu'aucune condition n'ait à intervenir*».

Il semble donc que le goût de la *dissemblance*, poussée au bout, détruit l'amour de l'homme pour son *semblable*. *L'existentialisme culturel n'est pas un humanisme*. On a poussé si loin le goût des différences que l'humain a brouillé ses formes, les hommes ne veulent plus ressembler aux hommes. Les vieux critères de l'identité humaine n'intéressent plus personne.

On peut même se demander si l'humain lui-même n'est pas devenu, si j'ose dire, *objet de haine raciale*. Pourvu qu'on se distingue, on s'affublerait bien d'un autre qualificatif que celui d'humain, celui de *monstre*, pourquoi pas. On cultive l'image du monstre. L'homme ne tient plus tellement à sa nature. Il s'accommode d'un comportement contre-nature, d'une *culture inhumaine*, pour affirmer sa différence. Le monstre ne se soucie plus de son appartenance à l'humain, il veut être d'une autre espèce, il se réclame d'un *droit philosophique et culturel* à être un monstre - le propre du monstre étant d'être insensible non seulement à la souffrance d'autrui, mais à la sienne propre. C'est pourquoi, si l'éloge des différences énonce un nouveau sophisme propre à entériner le silence de la conscience, alors je me déclare pour *l'irrespect des différences*.

Les droits culturels peuvent développer une *culture de l'inhumain*. Ainsi, la culture moderne se caractérise par le fait que toutes sortes de valeurs humaines se retournent en codes inhumains. La *souveraineté*, qui est l'empire qu'on a sur soi-même, est remplacée par la *suprématie* qui est celui qu'on prend sur les autres. La *tolérance*, qui est refus de l'intolérable (Voltaire disait « *le droit à l'intolérance est absurde et barbare* ») est au contraire devenue droit à l'intolérable. La *démocratie* est devenue un slogan d'hégémonie ou de théocratie. La *communication*, au lieu du comprendre, répand l'inintelligible. Les *différences culturelles*, qui devaient se diversifier pacifiquement, ont un penchant identique, la violence. *L'humanitaire*, qui se veut du côté des faibles s'accompagne de la *surpuissance*, avec une dimension de Providence, celle qui a pouvoir absolu de nourrir et tuer, perdre et sauver, affamer et soigner, détruire et relever. *L'anti-racisme* est devenu aussi intolérant que le racisme, *l'anti-colonialisme* aussi fasciste que le colonialisme, *l'individualisme* a multiplié les maladies de l'intime au lieu de les guérir, *l'anti-sexisme* développe une obsession du sexe, le *droit du plus faible* se modèle sur les abus du *droit du plus fort*, les droits des victimes se traduisent en une morale de bourreaux, etc. Les *droits de l'homme* se sont dégradés, je cite, « *au profit de principes vagues, interprétés selon des idéologies individualistes et arbitraires, au mépris de l'idée que le droit est d'abord l'institution des relations entre les humains, faites de droits et de devoirs et non l'exaltation d'un individu solitaire dont les libertés indéfinies sont autant de pouvoirs exercés sur autrui, donc d'altération de la liberté ou de la dignité de l'autre.* » (Catherine Labrusse-Riou, professeur de droit à Paris I).

5. Pourtant cette modernité, par ailleurs si implacable, recèle peut-être aussi son antidote. Elle a peut-être donné à chaque culture le moyen de se dépasser dans sa confrontation avec les autres, je veux parler de la communication. En effet, à première vue, quel meilleur outil pour la tolérance que faire circuler la pluralité culturelle sans en sacrifier la diversité, à travers la communication ? Avec la communication, qui est *l'essence de la culture moderne* - c'est-à-dire la capacité de se trouver une forme perceptible et identifiable par l'humanité tout entière – toute culture, si ignorée soit-elle, peut acquérir une visibilité immédiate qu'elle n'aurait jamais eue par ses méthodes traditionnelles. La communication serait-elle cette raison introuvable entre les cultures, cette *instance démocratique* où elles vont se convertir à une méthode de transmission commune (*communicatio* = mise en commun), se célébrer sans se nuire, s'exprimer sans se détruire - l'impératif de «communiquer» étant à la conscience moderne ce qu'était celui de «prier» à la religion, le geste par lequel on sera sauvé, et sans lequel on est damné ? Pour répondre à cette question, il faut observer que la communication va faire subir à toute expression culturelle un certain nombre de modifications. Je vais en relever quelques-unes pour voir si effectivement la communication est vraiment cette scène où toutes les cultures deviendraient des images de tolérance.

D'abord l'acte de communiquer sacrifie la véracité, le contenu, le sens du message à son rayon de diffusion, son retentissement. Toutes sortes de représentations circulent, mais sous une forme rudimentaire, des demi-savoirs ou des faux savoirs, des raccourcis et des

amalgames, des clichés, des simulacres d'analyse, dans une sorte d'équivalence illusoire du mensonge et de la vérité. La communication, bien qu'étant notre premier organe d'information, ne nous sert pas pour autant d'instrument réel de discernement, d'*intelligibilité*. On y exploite *l'illusion de s'exprimer, mais pas la faculté de se comprendre*.

Secondement, la communication nous désoriente par la surenchère culturelle elle-même, réduite aux passions de la foule, et l'accroît dans l'excès même de la sollicitation. Quand tout le monde se réclame de sa *différence*, c'est là que triomphe *l'indifférence*, et cette indifférenciation excite en retour le désir de se distinguer. Plus les cultures se mêlent, plus elles trahissent un besoin de pureté. Il n'est pas sûr que la pression des autres nous fasse renoncer à considérer ce qui nous est propre comme le centre de l'universel. Quand la multiplicité nous égare, le centre de l'humain revient toujours à *soi*, au *moi*. Peut-être que le culte de sa différence n'est que le sentiment caché de sa *supériorité*. L'âge de la communication, en rendant toutes les cultures plus *accessibles*, les rend aussi plus *narcissiques*. Leur *visibilité* incessante les installe peut-être dans leur *rivalité*.

Troisièmement, en sacrifiant la complexité des signes culturels à leur propagation, et leur profondeur à leur exhibition, on favorise l'accoutumance à la *domestication mentale*, non par conspiration mais par nivellement progressif des consciences. L'objet religieux devient indifféremment un objet publicitaire, et l'objet publicitaire un objet religieux. L'intolérance n'est jamais mieux servie que par l'outil censé la vaincre. L'archaïque est hyper-moderne, puisque qu'il mêle ses moyens de prophétie à un artifice d'illumination sans précédent, l'audiovisuel, au diapason de la foule à la fois indifférente et fascinée, cynique et terrorisée. Les déshérités de la terre utilisent les mêmes figures pour exister, que les privilégiés pour dominer. Là où chacun croit défendre l'excitation de son *appartenance*, la communication détaille les maillons de sa *puissance*.

Enfin, la communication a instauré, sous son discours démocratique, un nouveau mode de gouvernance de l'esprit humain. La *mondialisation* ne signifie pas que tout le monde s'uniformise ou se ressemble, pas du tout, mais que *chaque expression culturelle peut et doit avoir une résonance mondiale*; ou qu'une culture n'a d'existence que si elle se donne une portée mondiale, que la vocation mondiale est à l'oeuvre dans toute culture. Toutes les identités culturelles, même si elles font semblant de s'y opposer, font allégeance à ce mythe. Elles participent à cette nouvelle représentation historique où elles ont chacune un *droit de mondialité*. La culture mondiale est donc bien autre chose que cette facilité d'accès et cette harmonie qu'elle sous-entend, puisque *l'instinct hégémonique* de chaque culture s'y donne libre cours. La communication développe en chacune non pas seulement le désir de s'exprimer, mais la *volonté de dominer*. Donc, *tout ce qui prétend à la mondialité touche secrètement à la domination*.

Il y a donc un obscurantisme propre à la communication, l'obscurantisme n'étant pas ignorance, mais pouvoir usurpé sur l'ignorance, «*la tyrannie que la ruse exerce sur l'ignorance*» (Condorcet). Il n'est donc pas évident qu'il puisse y avoir autant d'humanismes qu'il y a de cultures, ni que l'on puisse surmonter les malentendus affectifs et intellectuels de la communication culturelle, quand on sait que les médias ont usurpé les droits de la pensée. Ainsi le syncrétisme de la communication dans l'appel aux valeurs culturelles n'a pas été suffisant pour humaniser le monde, et ce qu'espérait Fanon dans «*Les damnés de la terre*»: «*Tâchons d'inventer l'homme total que l'Europe a été incapable de faire triompher*», ne s'est pas réalisé.

Tout cela est fondé sur une *confusion*. En effet il ne faut pas confondre *valeur culturelle* et *valeur morale*. Nos sentiments culturels ne sont pas nos sentiments moraux, bien que l'idéologie culturelle nous donne l'illusion que nos forces morales sont prises en charge par nos passions culturelles; que mon adhésion à un univers culturel déterminé est la garantie

de ma vie morale; que celle-ci dépend de l'emprise de mes sentiments culturels; que plus ceux-ci sont enracinés, plus mon exigence morale est haute; plus ils sont impérieux, plus ma morale est sûre. Chacun confond son *intégrité morale* avec son *identité culturelle*. Rien n'est plus faux et plus dangereux. C'est même le contraire. Toute vraie culture doit cesser de croire en sa propre innocence; elle doit identifier ses instincts violents, distinguer sa part d'humain et d'inhumain, de liberté et de tyrannie, ne plus faire de ses origines une raison supérieure, de sa conviction un droit, de sa différence un culte, de son appartenance une vanité, de son identité une vertu, comme un blason de vieille noblesse qui vous donne un capital d'impunité dans l'exercice de votre cruauté.

La vanité de ses origines est le nouvel aristocratie de la populace. Et ce qui devait me rendre plus attentif à ce qu'on appelle *l'altérité*, n'a fait qu'exciter mon besoin violent *d'identité*. En fait, en voulant sortir les cultures de toute forme de mépris racial, on les a encensées jusqu'à l'aveuglement, on les a mises hors de portée de toute critique, et parce qu'aucune culture n'est inoffensive, toute culture privée de sa fonction critique retombe non seulement dans l'inculture, mais dans la barbarie.

Ainsi *le pluralisme culturel ne règle pas la question de la responsabilité morale de chaque culture*. Admettre qu'il y a plusieurs humanismes culturels pour l'homme, revient à dire qu'il y aurait aussi plusieurs morales possibles pour lui; et, s'il s'avère qu'il y a plusieurs morales pour *les hommes*, *c'est qu'il n'y en a aucune pour l'humanité*. Une chose me frappe, c'est que toutes les différences culturelles se rejoignent dans une pratique identique: la violence, la violence ayant pour mérite d'unir, dans le cœur de l'homme, ce que sa raison n'a pas su harmoniser .

6. Pourtant ce n'est pas parce qu'un humanisme réel n'est pas encore sorti de la pluralité culturelle que la modernité peut en faire l'impasse, qu'elle doit en être quitte. Car il n'en reste pas moins que c'est à *la modernité de répondre de ces nouvelles idéologies culturelles*, de rendre des comptes à ces aspirations culturelles irrépressibles, auxquelles on ne peut tenir rigueur de s'élever contre l'angoisse qui jette les hommes dans une solitude métaphysique de plus en plus grande, dans le paysage d'un monde sans demeure, ce caractère implacable de la modernité, ce nouveau visage de la Nécessité, qui rejoint le pressentiment tragique de *l'absence de patrie* de l'homme moderne, devenue, selon Heidegger, «destin mondial», la crainte d'une civilisation dont Freud disait déjà qu'elle se réalisait au prix d'un renoncement psychologique et d'un désespoir qui peuvent être vécus comme inhumains. Cette souffrance de la modernité ne justifie-t-elle pas les résistances culturelles ? Car que nous disent-elles ces résurgences ? Que l'homme ne peut pas résister abstraitement à l'adversité, qu'il n'y parvient qu'en s'adossant à des croyances, des réflexes, des équilibres familiers qui lui procurent un sentiment d'invulnérabilité contre l'insensibilité du monde, quand celui-ci est transformé en termitière, en «*un monde qui menace d'être insensé à force d'être rationnel*» (Eric Weil).

Les identités culturelles prennent leur relief sur le fond d'anonymat de la civilisation. Avec la disparition de la famille, on a besoin de généalogie; avec la rupture des liens anciens, on a besoin d'appartenance ; avec les abus de la liberté, on a besoin de dépendance; avec les excès de l'individualisme, on a besoin de vie communautaire; avec les excès de nouveauté, on a besoin de vie ancienne; avec la perte d'orientation, on a besoin d'une demeure; avec la fin des certitudes, on a besoin d'une croyance; avec le culte de l'actuel, on a besoin d'une mémoire.

Nous touchons là, avec la *mémoire*, un des noeuds les plus inextricables du pluralisme: celui de la pluralité des *temps*, à savoir que l'époque moderne, post-moderne, aujourd'hui, se caractérise par l'irruption de l'ancien comme catégorie du nouveau, c'est-à-dire par la juxtaposition, la superposition d'âges différents ou d'époques différentes, décalés dans la conscience, à l'intérieur d'une même culture ou entre les cultures, et que cette coexistence de

temps différents, cette simultanéité, cette pluralité de temporalités opposées, mais contemporaines, dans la culture, est la *vraie question que doit résoudre le pluralisme culturel*. En fait on découvre que le progrès n'est pas forcément avancée vers le futur, mais remontée dynamique du passé, que les images ancestrales ne s'effacent pas au fur et à mesure que l'on se modernise, mais qu'elles peuvent devenir une des figures les plus fortes de la modernité elle-même, que les traditions ne sont pas des préjugés dont vient à bout la raison, mais qu'elles se présentent comme des espoirs à venir quand les choix du progrès sont en état d'épuisement, ou d'affaissement, comme dirait Marcel Gauchet. Le pluralisme sera donc la combinaison de ces temps discordants, leur cohabitation acrobatique dans notre présent. Le nouvel humanisme aura pour tâche de déchiffrer cette musique étrange, inaudible, cacophonique qui mêle les voix de l'ancien aux bruits de notre époque.

Car si la modernité a failli, c'est bien là, c'est quand elle a perdu *cette intime correspondance entre l'ancien et le nouveau* qui a toujours été le propre des époques créatrices, et qui est le sens même du mot *humanisme* quand il avait remis à l'honneur les sources de la culture antique. Notre époque n'a pas su répondre à son mal non d'identité, mais d'*antiquité*, elle n'a pas su comprendre la persistance de ces *figures de l'ancien*, et leur réapparition humaine au coeur de la modernité elle-même, avec la force d'une nouvelle allégorie sur la scène de l'histoire. L'humanisme a perdu sa force de refaire sa Renaissance sur ces retours lancinants des mondes anciens ou disparus. Les contemporains ne sont pas des humanistes car ils n'ont pas su recréer du moderne avec de l'antique, ils n'ont pas su faire du lointain un proche, de l'étranger un familier, ils n'ont pas su faire de cet «*homme sombre qui m'attendait depuis cinq mille ans*» comme dit Jung dans un récit de voyage en Afrique, en Tunisie justement, un autre soi-même, un contemporain, ce qu'il appelle le «*heurt avec l'Ombre du Soi*»: «*J'avais l'impression d'avoir déjà vécu cet instant une fois, et d'avoir toujours connu ce monde que seul séparait de moi l'éloignement dans le temps. C'était comme si je revenais dans le pays de ma jeunesse, et comme si je connaissais cet homme sombre qui m'attendait depuis cinq mille ans.*»

Ainsi c'est dans le mystère de cette profondeur, de cet abîme temporel que le pluralisme culturel va faire l'épreuve de son humanité: à savoir que la figure de l'*altérité* n'est peut-être que celle de notre *antériorité* dans le temps, que la conscience occidentale revit dans la résurgence de l'Orient quelque chose de son propre passé aujourd'hui muet, auquel la modernité n'a pas su trouver de langage adéquat. Ainsi, la modernité ne pourra pas faire l'impasse de la question de l'Ancien, ce temps *antérieur* qui est en chacun de nous, celui dont la conscience moderne avait pourtant saisi toute l'importance dans la parabole proustienne du temps perdu et retrouvé, quand les besoins les plus reculés de l'âme surgissent en avant de nous et non pas en arrière, dans une imminence du futur et non dans un mirage du passé.

Mais pour que la modernité fasse ce parcours critique, il faut que la tradition le fasse aussi. *La modernité doit rendre des comptes à la tradition, mais la tradition aussi doit rendre des comptes à la modernité*, si elle devient le spectre fantomal d'un moi défunt. Car la perte de la mémoire est sans doute un malheur, mais l'hypertrophie de la mémoire est un fléau. Dans les deux cas, pathos de la nostalgie ou obsession du nouveau, on perd la faculté de s'orienter dans son époque, dans son présent. Il y a égarement dans le temps, perte du sentiment humain d'habiter le temps. *Aussi toute critique du progrès devra être aussi une critique de la mémoire*. On n'est pas éternellement pur devant l'histoire parce qu'on a été victime, et on n'est pas éternellement coupable devant elle parce qu'on a été oppresseur. La présence de la mémoire ne doit pas devenir la prison de la mémoire, car le présent comporte une part d'invention, d'imagination, et de liberté qu'aucune mémoire ne transmet. Chacun de nous naît sans qu'il y ait trace de notre naissance dans aucune mémoire, et pourtant cela ne nous a pas empêché de naître.

Donc, pour que cette co-présence de tous les temps ne nous rende pas difformes, pour que nous puissions trouver leur humaine correspondance, la raison va être obligée d'agir sur deux fronts: sur les illusions de la mémoire, et sur les désillusions du progrès. Car on est pris entre deux feux: d'un côté, la faillite de la tradition en matière d'émancipation, de l'autre l'épuisement moral de l'idée de progrès. *La modernité n'a pas su concilier son génie de puissance avec le temps de la conscience. Et aucune tradition culturelle n'a pu transformer sa présence au monde en un travail sur le monde.* Le refuge dans la tradition n'a pas suffi à libérer le progrès de ses inquiétudes, et l'espoir dans le progrès n'a pas suffi à délivrer la tradition de ses préjugés. Ainsi, à l'absence de patrie du destin moderne, on risque d'opposer une autre forme d'inhumanité qui est l'excès de patrie. Le déracinement d'un côté, le fanatisme de l'autre, voilà les deux spectres, les deux figures immorales que l'humanisme des cultures doit éviter s'il ne veut pas éluder la question éthique, entre le pataquès du pluralisme des cultures et le supplice uniforme de leur désincarnation.

Car, d'où que l'on vienne, nous sommes tous aux prises avec ce dilemme d'un temps nouveau qui n'arrive pas à naître, et d'un temps ancien qui n'arrive pas à mourir. Nous sommes tous pris dans cette surabondance de temporalités qui ne parviennent ni à s'annuler, ni à s'accomplir, où la progression et la régression sont devenues des acteurs simultanés de la modernité, des «régressions progressives» qui avancent en même temps et se multiplient par frottements. L'effacement des traditions par la technique produit la résurgence de leur vie intrinsèque, un peu comme si la trace du futur, trop impersonnelle et trop abstraite, s'absorbait dans celle de l'origine, ou comme si le devenir, de nos jours, ne pouvait s'éprouver que comme un revenir.

Cette épreuve de la pluritemporalité, ou de la surtemporalité, (par analogie avec le concept de surmodernité forgé par Marc Augé), chacun de nous la fait tous les jours, et je l'ai faite moi-même de nombreuses fois. Chaque fois que je voyage entre l'Europe et Tunis, je fais un saut non dans l'espace, mais dans le temps, soudain l'abîme de l'antériorité prend possession de tout mon être, tandis que je reste dans une sorte de vertige lucide, parfaitement consciente de mon époque. Je ressens d'abord un grand trouble moral, le vacillement d'un temps médiéval et d'un temps moderne qui sont comme projetés au coeur l'un de l'autre. Puis je ressens un très grand éveil de ma conscience critique, soudain saisie d'une acuité comparative, entre des modalités très écartées de la conscience, entre l'archaïque et l'actuel, pris dans l'étincelle de leur combat intime. Je suis à la fois plongée dans la puissance de la réminiscence, et dans la flèche du futur; dans la présence de Dieu et dans l'absence de Dieu, dans le mythe et dans le désenchantement, dans l'individuation et la tribalité, dans la restauration et dans la révolution, dans l'être et dans le devenir, dans l'archaïque et dans la technique, dans le magique et dans le scientifique. Il en surgit une nouvelle lumière qui n'est ni l'un ni l'autre, mais plutôt une mise à distance des deux, et qui leur ôte à chacun l'ascendant total qu'ils pourraient prendre sur ma conscience.

La richesse de ces signes, si écartelés dans le temps, et pourtant si imbriqués dans notre vie intérieure, comme happés et repoussés l'un par l'autre, est la nouvelle énigme culturelle que chacun, européen ou non, *occidental* ou *oriental*, porte en lui, et qui constitue le vrai défi humaniste de notre époque: saisir toutes ces temporalités, ces temps disjoints, dans leur co-présence, comme une modalité originale de la conscience moderne, comme une nouvelle conscience critique, comme une nouvelle instance comparative et créatrice. C'est cela le pluralisme encore irrésolu de l'époque moderne, c'est cela la vocation de l'humanisme moderne, déchiffrer cette pluralité des temps, penser cette expérience de la surtemporalité, penser l'ancien et le nouveau, l'anachronisme et la futurition simultanément, dans leur contemporanéité même, afin que «notre modernité, comme disait Baudelaire, soit digne un jour de devenir antiquité.»

Hélé Béji, Bruxelles, 8 octobre 2002
Facultés universitaires St Louis

« Désaccord fondateur »

Un concept fécond pour le préambule de la Constitution européenne.

Cette opinion se présente comme une contribution au débat public que le projet de la Constitution Européenne, actuellement sur la table de la Conférence Intergouvernementale, a ouvert. Ce débat, les auteurs de ce texte l'estiment nécessaire car il touche au présent et à l'avenir des peuples dans une Europe qui se construit.

Le texte est le produit d'une réflexion menée depuis plusieurs années par un groupe de personnes (Avicenne) réunissant les différentes familles de pensées et de conviction de la société européenne.

Une question impertinente

La nouvelle Constitution Européenne doit-elle expliciter ses fondements ? Doit-elle faire apparaître les racines historiques des convictions qui la portent et en façonnent la cohérence ?

Prudente, la Convention a choisi de garder le silence sur cette question. Ce silence est éloquent: il honore et prolonge la sortie historique des guerres de religion. Il tourne le dos aux démons des prétentions hégémoniques, concernant le sens, de sinistre mémoire, qu'ils soient religieux ou non. Il est la signature inestimable d'une victoire démocratique historique, hélas jamais définitivement acquise.

La question se pose cependant à certains d'entre nous de savoir si ce silence est promesse suffisante ? Est-il la meilleure lumière qui puisse aider à traverser positivement les grands défis actuels et futurs de l'Europe en construction ?

Un moment historique important et dangereux

La dynamique de construction européenne doit donner forme nouvelle à une identité qui peut être qualifiée provisoirement et malhabilement de «post-nationale». Or, le passage de l'Etat nation à la forme d'Etat qui est en train d'émerger doit être à la hauteur de deux phénomènes en partie contradictoires : une mondialisation du commerce, de la finance et de l'information, accélérée par nombre d'ouvertures techniques et scientifiques, et une quête parfois éperdue d'identité des personnes et des communautés rebelles à ce que tout soit géré selon une logique liée essentiellement à cette globalisation.

Nous vivons donc un moment de métamorphose où l'ouverture universaliste ambiguë liée à la mondialisation, suscite des replis identitaires variés et dangereux. Moment historique de tous les périls. La forme à trouver et à construire invite, par quelques aspects, à donner un contenu plus substantiel à l'idée d'Europe; un contenu qui permette de créer un espace politique nouveau où l'individu se voit proposer une multitude de libres appartenances sans que ces appartenances ne le conduisent jamais à des incarcérations dans des communautarismes religieux, convictionnels, ethniques ou politiques.

Une suggestion opportune ou inopportune: le concept de désaccord fondateur

Le silence sur les convictions qui ont façonné l'espace européen, - silence dont l'intérêt a été souligné - risque d'amputer les acteurs civils et politiques contemporains de ressources liées à la mémoire des blessures causées à chacune des étapes de l'histoire culturelle de l'Europe et la mémoire des promesses non encore réalisées qui y sont liées. L'avenir peut-il se construire sur ce silence ? Imagination de l'avenir et souvenir du passé se donnent toujours la main.

Imaginer l'avenir avec fécondité ne peut se faire sur l'oubli du passé. Une référence à l'histoire des convictions est-elle toutefois possible, qui ne soit pas un résidu des querelles hégémoniques indécentes du passé ?

Il nous semble que le concept de «désaccord fondateur» avancé par Olivier Abel lors du dernier colloque organisé par l'Association Avicenne est prometteur à ce propos.

«(...) Il me semble que le cadre institutionnel de cette confrontation (entre les mille sources de l'héritage européen), de ces désaccords fondateurs, devrait être un théâtre qui permette de faire apparaître, et de confronter, ces différentes sources de l'Europe, ces promesses non tenues.»

Un désaccord est fondateur pour un peuple lorsque, une fois reconnu comme valeur par ce peuple, il lui permet une dynamique créative de lien social équitable. Toute dévalorisation de ce désaccord, au contraire, entraînerait une dérive redoutée. C'est pourquoi, il doit donc être reconnu comme base, fondement nécessaire. Une telle reconnaissance serait à sa place dans le préambule d'une constitution.

Ici, dans le préambule de la Constitution Européenne, le désaccord porterait sur le principe de transcendance. Son inscription est-elle nécessaire pour fonder la politique européenne ? La question est indécidable. Inscrire ce point sous le titre de désaccord fondateur dessinerait un espace de pluralisme s'accordant avec la recherche, incontournable, de normes communes, par le chemin du consensus par confrontation.

Un concept qui dessine un espace dynamique pour un pluralisme qui ne soit pas mou

La reconnaissance du désaccord comme fondateur de la culture européenne dessine un espace où l'État se reçoit d'une confrontation permanente entre les diverses «visions du monde» qui, simultanément, renoncent à toute prétention hégémonique du Vrai et du Juste. Elles ne renoncent cependant pas à une tension vers le vrai et le juste. L'espace ainsi dessiné correspond à la véritable laïcité de l'État. Il est le résultat d'une pression réciproque exercée par la pluralité des convictions religieuses ou sécularisées.

Ce qui fait la solidité d'une voûte, c'est l'équilibre des pressions et non leur neutralisation. Nous sommes loin du pluralisme mou qui guette nos démocraties et ne leur donne pas les moyens de traverser humainement les défis du moment.

Un concept performant pour discriminer (écarter) toute proposition théologico-politique hégémonique.

Le concept de désaccord fondateur permet d'écarter toute organisation politique qui se réclame d'un fondement philosophique ou théologique unilatéral. La non-reconnaissance du principe de désaccord fondateur par un Etat pour son organisation politique suffit à disqualifier sa requête d'appartenance à l'Europe. Honorer le désaccord fondateur revient à construire une digue qui préserve l'espace européen contre toute émergence de régimes intégristes ou totalitaires. Il permet d'approfondir la conception laïque et pluraliste de l'Etat, sans confisquer la citoyenneté à quiconque. Il invite à approfondir le débat entre les conceptions religieuses et laïques de l'humain compatibles avec cette reconnaissance, leur permettant à l'une et à l'autre de féconder par les richesses de leur héritage, l'imagination créatrice nécessaire pour traverser les défis de mondialisation et de balkanisation actuels.

Un concept qui prend l'histoire en compte

Sur la question des fondements des valeurs et du droit, les citoyens européens sont depuis des siècles en désaccord. L'inscription de ce désaccord dans le préambule de la Constitution revient à honorer la vérité d'un état de fait historique. La reconnaissance de ce désaccord comme fondateur pour l'espace européen reviendrait à asseoir la légitimité du pluralisme quant à cette question. Nul Européen ne serait plus habilité à réclamer l'hégémonie de sa conception pour l'organisation politique de l'Etat.

Certes, nous l'avons affirmé d'emblée, mieux vaut un silence décidé sur cette question ultimement indécidable, qu'une référence timorée à un héritage partiel : on apprécie le silence sur une question qui a suscité des blessures historiques non encore cicatrisées. Ouvrir la question des références n'est-ce pas ouvrir la boîte de pandore ? La proposition de concept de désaccord fondateur évite ce risque parce qu'il interdit toute prise de position violente d'une lecture hégémonique des racines culturelles de l'histoire européenne. Il donne des lettres de noblesse démocratique au malaise ressenti quand on évoque la question, mais l'éclaire et lui donne une dimension historique.

Un concept qui invite à cultiver une mémoire plurielle pour imaginer un avenir ouvert.

Reconnaître qu'il y a un désaccord fondateur quant au rapport à la transcendance pour organiser l'espace politique «c'est reconnaître que le noyau éthico-mythique de l'Europe c'est aussi bien Platon que Moïse, Diogène, Epicure ou le sens héroïque de la citoyenneté grecque que le droit romain, le «ni juif ni Grec» des épîtres de Paul, le style inouï des confessions de Saint Augustin, l'individualisme germanique, la grande reconstruction médiévale, l'humanisme magique et le prodigieux élargissement de la renaissance, la désacralisation et les ruptures de la Réforme, le doute cartésien et le pli baroque, le rationalisme pluraliste des Lumières si différent de l'empirisme déjà utilitariste de l'Enlightment et du léger enthousiasme de l' Aufklärung, et qui donnent lieu ici et là à des réactions romantiques elles-mêmes si diverses, révolutionnaires ou réactionnaires. L'Europe, c'est encore le grand édifice des sciences positives, l'entreprise des bourgeois financiers et des marchands, la tradition du catholicisme social, les cauchemars totalitaires à déconstruire jusqu'au bout, et la patiente tentative de nos reconstructions. Pêle-mêle, il faut rouvrir toutes ces figures, et d'autres dont nous n'avons pas encore conscience, qui sont aussi peu épuisées les unes que les autres, qui sont toutes des promesses encore non tenues. »

Un concept qui invite à rechercher des consensus par confrontation

Si le "désaccord fondateur" nous apparaît comme lieu possible de performance et d'efficacité d'une société démocratique, encore faut-il qu'il puisse être dynamisé et qu'il puisse déboucher sur un vivre ensemble fécond.

Comme moyen pour y parvenir, nous proposons la recherche de «consensus par confrontation» telle qu'elle est largement exposée dans l'oeuvre de Jean-Marc Ferry. Cette méthode ne vise en rien à unifier les convictions, mais elle a pour objet d'élaborer un droit commun. Il s'agit d'une pratique de discussion qui évite les débats sur les croyances et s'attache à résoudre concrètement des problèmes de société grâce à une écoute réciproque. Il ne s'agit pas de s'accorder sur des visions du monde, mais de chercher et d'imaginer concrètement des résolutions de problèmes pratiques.

Un concept qui postule un accompagnement politique sage et juste.

Vivre dans l'espace d'un désaccord est exigeant pour les peuples comme pour les personnes. Mettre le citoyen dans une telle situation - présentée comme souhaitable - implique de la part du pouvoir politique une attention redoublée envers ceux qui sont guettés par la fatigue d'être soi. Des dynamiques économiques, sociales, culturelles et juridiques sont à créer qui garantissent les chemins d'une quête identitaire à ceux qui sont fragiles, minoritaires ou dominés. Un système de formation et d'information - notamment médiatique – réellement pluraliste doit être garanti dans un tel espace où la préoccupation des populations fragilisées est prise en compte.

Michel Gheude, écrivain

Mohammed Jamouchi,

Marc Lenders, théologien protestant

José Reding, théologien catholique

Du groupe de réflexion «Avicenne»

Adresse de contact : rue des Coteaux, 229 – 1030 BRUXELLES

Mail : bs719461@skynet.be